



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LUCIANE FRANCIELLI ZORZETTI MARONEZE

**A DIMENSÃO INVESTIGATIVA NA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DE ASSISTENTES SOCIAIS:
A REALIDADE DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS
PARANAENSES**

Londrina
2022

LUCIANE FRANCIELLI ZORZETTI MARONEZE

**A DIMENSÃO INVESTIGATIVA NA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DE ASSISTENTES SOCIAIS:
A REALIDADE DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS
PARANAENSES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Políticas Públicas da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Lourenço de Andrade Fortuna

Londrina
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

M354d Maroneze, Luciane Francielli Zorzetti.
A dimensão investigativa na formação profissional de assistentes sociais : a realidade das universidades estaduais paranaenses / Luciane Francielli Zorzetti Maroneze. - Londrina, 2022.
321 f. : il.

Orientador: Sandra Lourenço de Andrade Fortuna.
Tese (Doutorado em Serviço Social e Política Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social, 2022.
Inclui bibliografia.

1. Fundamentos do Serviço Social - Tese. 2. Diretrizes Curriculares da ABEPSS/1996 - Tese. 3. Dimensão Investigativa - Tese. I. Fortuna, Sandra Lourenço de Andrade . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Estudos Sociais Aplicados. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social. III. Título.

CDU 36

LUCIANE FRANCIELLI ZORZETTI MARONEZE

**A DIMENSÃO INVESTIGATIVA NA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DE ASSISTENTES SOCIAIS:
A REALIDADE DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS
PARANAENSES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Políticas Públicas da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra Sandra Lourenço de
Andrade Fortuna
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Olegna de Souza Guedes
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Cláudia Mônica dos Santos
Universidade Federal de Juiz de fora – UFJF

Profa. Dra. Yolanda Guerra
Universidade Federal do Rio de Janeiro –
UFRJ

Prof. Dr. Javier Leon Aravena
Universidade Dele Bio-Bio – Chile

Londrina, 24 de março de 2022.

Dedico esta tese ao meu pai,
Odair Zorzetti (*in memoriam*).
A você, todos os títulos de honra e louvor!
Expresso minha gratidão por ter sido sua filha.
Gratidão pelo carinho, amor, afeto que recebi e por
tudo aquilo que me ensinou.

AGRADECIMENTOS

O mundo não para quando estamos construindo uma tese. A vida segue seu curso. E foi em meio a tantas turbulências, surpresas felizes e outras nem tanto, que nos debruçamos nestes quatro anos de doutoramento. Esse processo não seria possível sem o aprendizado das pessoas que fazem parte da minha vida.

Agradeço à Deus, cuja presença se faz e refaz na minha vida, e à minha família, em especial à minha mãe e ao meu pai (in memoriam) que lutaram firmemente para formar duas filhas doutoras. Sempre tivemos o incentivo de estudar e não desistir diante das adversidades. Os ensinamentos que tive, construídos com amor e afetos, estão cravados em minha vida. Quanto orgulho de ser filha de um carpinteiro que tinha uma enorme sensibilidade e entusiasmo pela vida, respeito e amor pela natureza.

Ao meu companheiro, marido, meu amor Fernando, com quem tenho o prazer de compartilhar a minha vida há 20 anos. Você esteve comigo sempre e com você tenho construído uma história de companheirismo, aprendizado, afeto e amor. Obrigada por ter aguentado firme e forte esses anos, obrigada pelo apoio e incentivos diários. Amo você e admiro sua sabedoria.

Aos meus meninos, amores da minha vida, Pedro e João, em vocês encontro a vitamina diária para abastecer minhas energias. São verdadeiras fontes de inspiração, motivação e coragem. Agora teremos mais tempo para os passeios e brincadeiras e menos para o tec-tec (fala do João se referindo ao computador).

À minha irmã Janaina, que orgulho tenho de você! Obrigada pela força que recebi ao longo destes quatro anos, incluindo as visitas à biblioteca da PUC para retirada de materiais que eu solicitei a você. Tenho você como inspiração de coragem e ousadia. Nosso maior desejo neste momento é a sua recuperação! Ao meu cunhado Tiago, “um descobridor dos sete mares” e ao nosso portuguesinho, Gabriel, sobrinho amado por todos nós.

A segunda família que me adotou: Ângelo, Luzia, Patrícia, Mateus (querido Teteu da tia) e Job. Vocês são especiais para mim, agradeço a força que recebi.

À nossa querida Adriana (Diana) durante três anos acompanhou nossa família, cuidando da casa, dos meninos, sempre muito prestativa com tudo. Obrigada pelas palavras acolhedoras, “no final tudo dá certo”.

Às queridas primas assistentes sociais, Sandra (Tata), Patrícia e Cláudia. Formamos um quarteto de assistentes sociais na família. A escolha da minha profissão teve a interferência de vocês, mulheres de vibra e coragem.

Às estimadas amigas que sempre torceram por mim, Carol, Giovana, Nilcéia, Patrícia Pepi, Carmessita e Cristiane Simões. Sabemos que a distância não é capaz de esfriar os laços de amizade que construímos.

Aos professores do curso de Serviço Social da Unespar/Campus Apucarana, que, mesmo diante das inúmeras adversidades sustentaram por mais um ano meu afastamento em licença integral.

À professora Mabel, pela atenção e apoio. Agradeço o envio dos textos e sua disponibilidade com os materiais de pesquisa que utilizei ao longo da tese. Tenho muita admiração por você!

Às professoras Melissa e Lorena, pela participação nos grupos de pesquisa e contribuições nas indicações e empréstimo de materiais.

Ao professor Jean Marcelo da Unespar/Campus Apucarana pelas conversas e explicações a respeito do orçamento das Universidades! Agradeço sua disponibilidade e atenção em indicar materiais a respeito de um assunto que tangenciou o tema desta pesquisa.

À Amélia Kimiko Noma e ao professor Ariovaldo, sempre solícitos! Agradeço a ajuda nesse processo de construção da tese com palavras de ânimo e esclarecimentos teóricos. Também ao colega de trabalho Jean pelas explicações sobre orçamento das IES e indicação de materiais.

À Claudiana Tavares, amiga querida que estreitei os laços durante a pesquisa. Obrigada pelas palavras de estímulo e força.

À querida e estimada Profa. Odária Battini, quanto momentos tivemos ao longo destes quatro anos, momentos de discussões e reflexões sobre a formação profissional. Sempre disponível a me receber em sua residência, com um cafezinho e uma conversa acolhedora antes das discussões teóricas.

Agradeço pela co-orientação, pela leitura dos materiais e indicações e sugestões bibliográficas. Obrigada por compartilhar comigo as ricas experiências que vivenciou ao longo de sua carreira como docente. Você é memória viva da história do Serviço Social no Paraná.

Aos membros da Banca Examinadora Profa. Olegna de Souza Guedes, Profa. Cláudia Mônica dos Santos, Profa. Yolanda Guerra e Prof. Javier Leon Aravena por aceitarem o convite para participação da banca, na certeza de contribuições que irão somar na continuidade dos estudos. À minha orientadora Profa. Sandra Lourenço, pessoa maravilhosa, de uma sensibilidade rara de se encontrar. Agradeço sua paciência, disponibilidade em corrigir meus textos prontamente e suas palavras de conforto em momentos difíceis que enfrentei na construção desta pesquisa. Obrigada pela confiança, respeito e pelas reflexões teóricas. Foi um enorme aprendizado “me fazer pesquisadora no processo”!

Aos sujeitos desta pesquisa, docentes dos cursos de Serviço Social das universidades estaduais do Paraná que se dispuseram a participar da pesquisa, apresentando suas reflexões e concepções a respeito do tema. Sem o relato das experiências e dos desafios diários das atividades acadêmicas, esta tese não teria o rico detalhe da realidade da formação profissional que ela expressa.

Eis minhas mãos:
não tenho porque escondê-las,
ainda que, por teimosia,
tragam verrugas nos dedos
por apontar estrelas.
Este é o nosso ofício:
Cavalgar verdades cadentes,
Eternos/caducos presentes
que comem a si mesmos
mastigando seus próprios dentes.
Assim são estrelas:
Tempo que tece a própria teia
que o atrela, cavalo que cavalga
A própria sela.
(Mauro Iasi)

RESUMO

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti. **A dimensão investigativa na formação profissional de assistentes sociais**: a realidade das universidades públicas paranaenses. 2022. 321 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

A presente tese parte dos elementos socio-históricos do Movimento de Reconceituação que permitem entendermos, nas interlocuções com a teoria social de Marx, as bases de constituição de um novo projeto de formação, expresso nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, que trata a dimensão investigativa como princípio formativo e componente transversal entre os núcleos de fundamentação e o trabalho profissional. Nesse sentido, analisamos a dimensão investigativa a partir da apreensão que os docentes apresentam a respeito da lógica curricular e das condições objetivas de trabalho nas particularidades que caracterizam a constituição dos cursos de Serviço Social. O percurso metodológico traçado nesse estudo compreendeu a realização de uma pesquisa bibliográfica, a partir da análise de artigos publicados na área sobre o tema em questão; pesquisa documental, por meio do estudo dos projetos políticos pedagógicos dos cursos, e pesquisa de campo tendo como sujeitos participantes os docentes assistentes sociais e de áreas afins dos oito cursos de Serviço Social das universidades estaduais do Paraná. A pesquisa de campo foi desenvolvida em duas etapas: a primeira com o envio de questionário no qual tivemos a participação de 75 docentes, e a segunda com entrevista grupal realizada de forma remota com a participação de 27 docentes. Por meio da abordagem qualitativa e da técnica de triangulação, foram possíveis a construção de um banco de dados e o cruzamento das informações, permitindo melhor aproximação ao objeto de estudo. Esse percurso da pesquisa permitiu constatar o esforço por parte dos docentes na materialização da dimensão investigativa; a maioria reconhece que a matriz curricular contempla componentes curriculares que favorecem essa dimensão, entretanto há tensionamentos que influem nesse processo e que estão relacionados tanto às dificuldades de apreensão da lógica curricular que reforçam a investigação como elemento isolado no processo de desvelamento da realidade quanto às condições objetivas de trabalho relacionadas à precarização do trabalho docente e da formação profissional, as condições objetivas do corpo discente e à dificuldade de se fazer transitar os conteúdos, sendo esses os aspectos mais recorrentes identificados como tensionamentos que interferem no ensino da dimensão investigativa na formação profissional.

Palavras-chave: fundamentos do serviço social; diretrizes curriculares da ABEPSS; dimensão investigativa.

ABSTRACT

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti. **The investigative dimension in the professional training of social workers: the reality of public universities in Paraná.** 2022. 321 p. Thesis (Doctorate in Social Work and Social Policy) – State University of Londrina, Londrina, 2022.

This thesis starts from the socio-historical elements of the Reconceptualization Movement that allow us to understand, in the dialogues with Marx's social theory, the bases for the constitution of a new formative project, expressed in the ABEPSS Curriculum Guidelines, placing the investigative dimension as the main training and transversal component between the bases and professional work. In this sense, we analyze the investigative dimension from the understanding that teachers have of the curricular logic and the objective conditions of work in the particularities that characterize the constitution of the different courses. The methodological path outlined in this study included a bibliographical research, based on the analysis of articles published in the area on the subject in question; documentary research, through the study of political pedagogical projects of the courses, and field research having as subjects the social workers and professors of related areas of the eight Social Work courses of the state universities of Paraná. The field research was developed in two stages: the first with the sending of a questionnaire in which we had the participation of 75 professors, and the second with a group interview conducted remotely with the participation of 27 professors. Through the qualitative approach and the triangulation technique, it was possible to build a database and cross-reference the information, allowing a better approach to the object of study. We noticed that there has been an effort on the part of the teachers in the materialization of the investigative dimension; most recognize that the curricular matrix includes curricular components that favor this dimension, however there are tensions that influence this process and that are related both to the difficulties of apprehending the curricular logic that reinforce the investigation as an isolated element in the process of unveiling the reality as to the conditions work objectives related to the precariousness of teaching work and professional training, the profile of the student body and the difficulty of making the contents transit, these being the most recurrent aspects identified as tensions that interfere with the of the teaching of the investigative dimension in professional training.

Keywords: foundations of social work; ABEPSS curricular guidelines; investigative dimension.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Relação de artigos apresentados nos periódicos de Serviço Social com abordagem do tema: pesquisa, dimensão investigativa e produção de conhecimento na formação profissional	23
Tabela 2 – Cursos presenciais (graduação e pós-graduação-stricto sensu), grupos de pesquisa e número de docentes nas universidades estaduais do Paraná	35
Tabela 3 – Caracterização dos cursos	165
Tabela 4 – Investimento do estado do Paraná (Recursos do Tesouro) nas universidades estaduais por grupo de natureza da despesa no período de 2014/2020	252

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Participação dos docentes na pesquisa	30
Gráfico 2 – Composição do quadro de docentes – assistentes sociais	41
Gráfico 3 – Composição do quadro de docentes de áreas afins	42
Gráfico 4 – Faixa etária.....	44
Gráfico 5 – Titulação.....	45
Gráfico 6 – Tempo de atuação na universidade	47
Gráfico 7 – Projetos de pesquisa e de extensão desenvolvidos nos cursos de Serviço Social.....	237
Gráfico 8 – Distribuição da carga horária para as atividades de ensino, pesquisa e extensão	250

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização e abrangência das universidades estaduais paranaenses.....	34
Mapa 2 – Localização e ano de criação dos cursos de Serviço Social ofertados em universidades públicas estaduais e federais do Paraná.....	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS	Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social
ALEITS	<i>Asociación Latinoamericana de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social</i>
AMEPAR	Associação dos Municípios do Médio Paranapanema
ANAS	Associação Nacional de Assistentes Sociais
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
AP	Ação Popular
APAS	Associação Profissional de Assistentes Sociais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAS	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CBCISS	Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais
CCT	Conselho Paranaense de Ciências e Tecnologia
CEDEPSS	Centro de Documentação e Estudo em Política Social e Serviço Social
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CELATS	<i>Centro Latinoamericano de Trabajo Social</i>
CENEAS	Comissão Executiva Nacional de Entidades Sindicais e Pré-Sindicais de Assistentes Sociais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	Câmara de Educação Superior
CFAS	Conselho Federal de Assistentes Sociais
CFE	Conselho Federal de Educação
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CRAS	Conselho Regional de Assistentes Sociais
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
CUT	Central Única dos Trabalhadores

EaD	Ensino a Distância
ENESSO	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESS-UCMG	Escola de Serviço Social da então Universidade Católica de Minas Gerais
FHTM	Fundamentos Históricos e Teórico-Methodológicos
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FORPROEX	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão Universitária das Universidades Públicas Brasileiras
GTP	Grupo Temático de Pesquisa
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGU	Lei Geral das Universidades Estaduais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEDDIJ	Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e Juventude
NUMAPE	Núcleo Maria da Penha
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Política Nacional de Educação
PNE	Política Nacional de Estágio
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPPC's	Projeto Político Pedagógico dos Cursos
PROEXTE	Programa de Fomento à Extensão Universitária
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PSA's	Projetos Semestrais de Aprendizagem
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETI	Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TECPAR	Instituto de Tecnologia do Paraná

TIDE	Tempo Integral de Dedicção Exclusiva
UAs	Unidades de Ensino e Aprendizagem
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFA's	Unidade de Formação Acadêmica
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	Universidade do Centro Oeste
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	O INTERESSE PELA TEMÁTICA DE ESTUDO	20
1.2	AS UNIVERSIDADES ESTADUAIS E OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL.....	32
1.3	IDENTIFICAÇÃO DOS DOCENTES.....	44
1.4	A ESTRUTURA DA TESE	48
2	O SERVIÇO SOCIAL E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: BASES SOCIO-HISTÓRICAS PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA INTELLECTUALIDADE.....	51
2.1	O MOVIMENTO DE RECONCEITUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL	53
2.2	A CONSTRUÇÃO DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA NO SERVIÇO SOCIAL: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DE BELO HORIZONTE	74
2.3	O CURRÍCULO MÍNIMO DE 1982	84
2.3.1	O Processo De Revisão Curricular: O Metodologismo Posto Em Questão	99
3	A NOVA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A CONSOLIDAÇÃO DA DIMENSÃO INVESTIGATIVA	109
3.1	A ABORDAGEM DO MÉTODO NA PERSPECTIVA TEÓRICA DE MARX.....	111
3.2	AS DIRETRIZES CURRICULARES DE 1996 E A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA LÓGICA CURRICULAR.....	129
3.2.1	Na Lógica Dialética, A Transversalidade Da Investigação	147
4	A APREENSÃO DA DIMENSÃO INVESTIGATIVA NOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PARANAENSES	161
4.1	OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS COMO INSTRUMENTOS ATIVOS DA LÓGICA CURRICULAR.....	162
4.2	A DIMENSÃO INVESTIGATIVA NA APREENSÃO DA LÓGICA DAS DIRETRIZES CURRICULARES.....	172
4.2.1	A Concepção De Serviço Social: Interface Entre Investigação E	

Intervenção.....	176
4.2.2 A Concepção A Respeito Das Diretrizes Curriculares E De Sua Lógica De Construção.....	184
4.2.3 O Que É Movimento Aparece Metamorfoseado Em Um “Lugar”.....	199
5 DESAFIOS QUE TENSIONAM A DIMENSÃO INVESTIGATIVA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	216
5.1 A MATERIALIZAÇÃO DA DIMENSÃO INVESTIGATIVA: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E OS PROJETOS DE PESQUISA E EXTENSÃO COMO COMPONENTES ARTICULADORES.....	216
5.2 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	239
5.3 A DIFICULDADE EM SE FAZER TRANSITAR OS CONTEÚDOS.....	255
5.4 A REALIDADE DO CORPO DISCENTE E A DIFICULDADE NA APREENSÃO DOS CONTEÚDOS.....	264
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	271
REFERÊNCIAS.....	279
APÊNDICES.....	294
APÊNDICE A – Carta de Apresentação da Pesquisa.....	295
APÊNDICE B – Questionário	296
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	305
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista	306
ANEXOS	307
ANEXO A – Levantamento dos Periódicos	308
ANEXO B – Parecer do CEP.....	309
ANEXO C – Sistematização dos Componentes Curriculares contidos na Matriz Curricular dos PPPC’s com ênfase na Dimensão Investigativa.....	310

1 INTRODUÇÃO

A tese que apresentamos é fruto de uma caminhada construída no processo de doutoramento em Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina e se mescla como parte da nossa trajetória profissional como docente na graduação presencial em Serviço Social. Tem por objeto de estudo a dimensão investigativa na formação profissional.

Sendo o Serviço Social uma profissão determinada socio-historicamente, a dimensão investigativa, como componente constitutivo da intervenção, não se expressa na formação e no exercício profissional de forma isolada e descontextualizada. Ela ganha concretude em dado momento histórico, marcado pelos avanços da produção intelectual no âmbito teórico-metodológico, que deram corpo para a formulação de um projeto formativo balizado nas Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS de 1996.

O caráter interventivo da profissão e o entendimento de que a formação não se desconecta do trabalho profissional são elementos basilares sobre os quais nos apoiamos para fundamentarmos as reflexões desenvolvidas neste estudo, cujo pressuposto pauta-se na imanente composição entre a dimensão investigativa e a dimensão interventiva¹ em permanente movimento, tendo em vista o modo pelo qual o Serviço Social, ao longo de sua trajetória socio-histórica, se apropriou dos referenciais da tradição marxista para formular um novo projeto de formação profissional, fundamentado na questão social como sua base central (ABESS/CEDEPSS, 1996).

Assim, neste estudo, interessa-nos analisar a seguinte questão: a dimensão investigativa, identificada como princípio formativo nas diretrizes curriculares, tem tido centralidade na formação profissional dos assistentes sociais, implicando a relação transversal de seu ensino com os conteúdos da formação?

Partimos da hipótese de que há um entendimento um pouco diverso do disposto na construção das diretrizes curriculares no que tange à dimensão investigativa. As diretrizes têm uma lógica pautada na ontologia do ser social que não

¹ Por intervenção entendemos aqui um modo de agir que pressupõe conhecimento, definição de estratégias, planejamento e escolhas, nesse sentido, não se constitui em ato isolado, mas apresenta um propósito/intencionalidade “[...] travejada pela dimensão ético-política e esta, por sua vez, encontra-se aportada em fundamentos teóricos” (GUERRA, 2012a, p. 40).

concebe a dicotomia entre teoria e realidade, pressuposto no projeto de formação, entretanto é possível que haja dificuldades para sua apropriação por parte dos docentes, o que pretendemos investigar nesta tese.

A formulação do problema acima exposto nos levou a refletir outras questões convergentes: os cursos de graduação têm construído procedimentos investigativos subsidiados pelo método crítico-dialético? Qual a concepção que os docentes têm a respeito dessa dimensão? Como ela se expressa na formação profissional e quais desafios se interpõem nesse processo? Os projetos políticos pedagógicos dos cursos têm proposto uma estrutura curricular favorável ao ensino da investigação?

Essas questões foram fundamentais para perquirirmos o problema central da pesquisa e deram base para formularmos o objetivo geral: analisar a dimensão investigativa na formação profissional a partir de sua inscrição nos cursos de graduação em Serviço Social nas universidades estaduais do Paraná.

Como objetivos específicos elencamos os seguintes: 1- analisar a temática na trajetória socio-histórica da formação, evidenciando, a partir do Movimento de Reconceituação, as bases para a formação de uma intelectualidade profissional; 2- apreender a lógica das Diretrizes Curriculares da ABEPSS e a concepção de dimensão investigativa que elas trazem; 3- identificar a dimensão investigativa na estrutura curricular dos projetos políticos pedagógicos dos cursos; 4- desvelar a transversalidade da investigação a partir da apreensão que os docentes fazem a respeito da lógica curricular, ressaltando sua materialidade e desafios nos cursos de graduação.

O universo da pesquisa abrangeu os oito cursos públicos de Serviço Social ofertados pelas seis Universidades Estaduais do Paraná: Universidade Estadual de Londrina – UEL; Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG; Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE/Campus Toledo e Campus Francisco Beltrão; Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/Campus Apucarana e Campus Paranavaí; Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO; e Universidade Estadual de Maringá – UEM.

A escolha por esses cursos se deu em razão de algumas particularidades a serem mais bem explicitadas a seguir, quando tratarmos do interesse pela temática de estudo. Todavia, vale ressaltarmos um dos elementos centrais dessa escolha, pois trata-se de universidades de natureza pública e gratuita,

que vêm sofrendo diversos ataques diante de uma conjuntura de desmonte das políticas públicas, especialmente a da educação, principalmente a partir das eleições de 2018².

Assim, cabe destacarmos que a discussão desse tema, no atual contexto brasileiro, no qual as universidades, a ciência, os movimentos sociais e sindicais, as minorias e o pensamento de esquerda vêm sofrendo, de forma mais intensa, os ataques de um projeto de extrema direita, sustentado nos interesses mais destrutivos do capital financeiro internacional, não é mera coincidência.

Nos últimos anos, temos nos deparado com ações do governo federal contra a liberdade de expressão de pesquisadores, cortes no orçamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES³, contingenciamentos para a pesquisa e tentativas de se excluir o pensamento crítico das universidades. Essas ações têm repercutido ofensivamente em todos os âmbitos da vida universitária, sendo as universidades públicas, que apresentam historicamente maior desenvolvimento no campo da pesquisa e da extensão autônomas, as mais impactadas.

Em oposição a esse processo, as forças que impulsionam o pensamento dominante, conservador e reacionário, contraditoriamente, movimentam tendências de luta, questionamento, críticas e resistências. Nesse sentido, trata-se de discutirmos a dimensão investigativa a partir da lógica das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, enquanto expressão maior do projeto de formação, que traz os fundamentos do Serviço Social sustentados na razão crítica e histórica, com claro posicionamento ético-político, para apreendermos a realidade e a profissão, fazermos a crítica e construirmos formas de resistência a esse “estado de coisas” que expressam as

² No âmbito do governo do estado, como veremos na seção 5 desta tese, algumas medidas mais recentes foram implementadas submetendo as universidades estaduais às políticas de enxugamento de investimentos e repasses de recursos e à definição de critérios de gestão que fere a autonomia didático-pedagógica e de gestão de pessoal dessas instituições.

³ Em 03/09/2019 o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES, publicou uma nota de repúdio aos cortes no orçamento da pesquisa no Brasil. Segundo a nota, o Decreto nº. 9.741, publicado no Diário Oficial da União de 29/05/2019, contingenciou R\$ 5,839 bilhões, cerca de 25% dos recursos previstos para o ano de 2019, em relação a pasta de Ciência e Tecnologia, o corte foi de R\$ 2,132 bilhões. Destaca que em 2020 a redução prevista é que os valores destinados a pesquisa saiam da previsão de R\$ 4,3 bilhões para R\$ 2,2 bilhões. Com esse corte, a entidade denuncia a suspensão de bolsista por falta de verbas; denuncia a política elitista e eugenista do governo, uma vez que visa apagar das Universidades, Institutos Federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET a diversidade e impedir que os mais pobres tenham acesso aos programas de pós-graduação, bem como a possível suspensão de projetos de ponta nacional e internacional em desenvolvimento (ANDES, 2019).

inflexões do capitalismo neste século XXI, com rebatimentos visíveis na sociabilidade humana.

Essa lógica, fruto do amadurecimento do Serviço Social brasileiro, não se desconecta da autonomia acadêmica e da liberdade de expressão. Traz um conjunto de conhecimentos articulados e constituídos em três núcleos de fundamentação: núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; núcleo de fundamentos da formação socio-histórica da sociedade e núcleo de fundamentos do trabalho profissional, que “favorece uma nova forma de realização das mediações – aqui entendida como relação teoria-prática – que deve permear toda a formação profissional, articulando ensino – pesquisa – extensão” (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 63).

Esses conhecimentos constituem os fundamentos da formação e do trabalho profissional; a partir deles, os cursos de graduação constroem seus projetos políticos pedagógicos coerentes com as características locais e regionais próprias das instituições de ensino onde estão inseridos.

A referência a essa lógica, ancorada no método crítico-dialético, representou, e representa, um grande salto dado pela categoria profissional para pensar o projeto de formação enquanto expressão de um projeto de profissão⁴, a partir de conhecimentos – que são históricos, teóricos e metodológicos – e que respaldam as formas de pensar e agir dos profissionais (GUERRA, 1995 *apud* ABESS/CEDEPSS, 1997).

São conhecimentos teórico-práticos que têm razão de ser, se reportados à realidade social por meio da captação das particularidades do movimento da realidade em um processo de investigação permanente. É a realidade na qual as expressões da questão social apresentam seus aspectos fenomênicos e a postura do sujeito amparado em um referencial teórico-metodológico que ativa, testa, questiona e potencializa a investigação em seus diferentes níveis de apreensão do real.

Para melhor explicitarmos os conteúdos que discutiremos na introdução, optamos em conduzir as reflexões apresentando, inicialmente, o que nos

⁴ Em um texto sobre “O Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social”, apresentado no III Congresso Internacional de Serviço Social, promovido pelo Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa em 2014, Netto (2015b), a respeito do projeto profissional, problematiza que este não ocorre em um vazio histórico, cultural e político, há sempre relações entre projetos societários e projetos profissionais. No interior da categoria profissional, ele é o espaço em que uma profissão articula os seus elementos constitutivos: a) a imagem ideal da profissão, b) os valores que a legitimam, a sua função social e seus objetivos, c) os conhecimentos teóricos, os saberes interventivos, as normas e as práticas que a viabilizam.

instigou a pesquisar o tema da dimensão investigativa na formação profissional e o percurso metodológico que trilhamos para o desenvolvimento deste estudo. Em um segundo ponto, apresentamos um panorama das universidades estaduais paranaenses, os aspectos que particularizam os cursos de Serviço Social e quem são os docentes – sujeitos da pesquisa. Por fim, na terceira parte, apresentamos a estrutura e organização das seções.

1.1 O INTERESSE PELA TEMÁTICA DE ESTUDO

A preocupação com a formação profissional tem sido alvo de nossas pesquisas enquanto docente no Curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Paraná/Campus Apucarana. Na verdade, as áreas relacionadas à formação sempre motivaram nossos estudos e pesquisa. A opção em cursarmos o mestrado em educação na Universidade Estadual de Maringá – UEM –, na linha de fundamentos da educação, já demonstrava o interesse que tínhamos pela formação profissional.

O contato direto com os discentes nas supervisões de estágio, os encontros com os supervisores de campo e acadêmicos, a experiência na coordenação do fórum de supervisores, a participação em cursos de capacitação, especialmente a participação na terceira e na quarta edição do Projeto ABEPSS Itinerante⁵, as reuniões pedagógicas, entre outras atividades, foram fundamentais

⁵ O projeto é uma das estratégias de consolidação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, foi criado na gestão 2011-2012, no formato de cursos de aperfeiçoamento e chega, em 2020, à sua 5ª edição. Tem por objetivo “Fortalecer as estratégias político-pedagógicas de enfrentamento à precarização do ensino superior, por meio da difusão ampla dos princípios, conteúdos e desafios colocados para a consolidação das Diretrizes Curriculares como instrumento fundamental na formação de novos profissionais, na direção do plano de lutas em defesa do trabalho e da formação e contra a precarização do ensino superior” (ABEPSS, 2011, p. 15). A terceira edição desse projeto na Regional Sul I ocorreu em novembro de 2016, na Universidade Federal do Paraná – UFPR – e foi coordenada pela prof.^a Dra. Olegna de Souza Guedes – UEL. O tema versou sobre “Os fundamentos do Serviço Social em debate: formação e trabalho profissional”. Nesse evento, as discussões a respeito das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, a partir dos fundamentos do Serviço Social, trouxeram uma série de questões que permitiram nos aproximarmos melhor do tema de estudo. Uma das questões formuladas e que buscamos aprofundar posteriormente foi “o que é discutir fundamentos?” Trazer essa concepção na unidade história, teoria e método contribuiu para elucidarmos outras questões que até então não estavam muito claras. Até esse momento, tínhamos uma “tempestade de ideias”, muitas perguntas que deveriam ser adensadas teoricamente. A quarta edição do projeto, ocorrida em junho de 2018 na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG – foi coordenada pela prof.^a Dra. Esther Luísa de Souza Lemos (UNIOESTE/Toledo) e teve como tema “Os fundamentos do Serviço Social: as atribuições e competências em debate”. Novamente a participação nesse evento ampliou nosso leque de problemas e ao mesmo tempo foi nos aproximando do tema que viria a ser o objeto desta tese.

para que a temática da dimensão investigativa se colocasse de modo mais presente, em um movimento de amadurecimento teórico-metodológico que nos possibilitou interpretações mais afinadas em relação ao tema. Dentre essas questões, algumas nos chamaram a atenção:

- ✓ apreender a dimensão investigativa na articulação dos componentes curriculares;
- ✓ elucidar a concepção de dimensão investigativa e de pesquisa científica;
- ✓ articular estratégias didático-pedagógicas que impulsionem a tomada de consciência e o desenvolvimento de atitude investigativa como elementos balizadores de práticas concretas no processo de formação do estudante, especialmente o desenvolvimento do estágio supervisionado;
- ✓ ausência de espaços coletivos de debates e apropriação do projeto político pedagógico envolvendo todos os docentes do curso;
- ✓ precarização do trabalho docente, especialmente por conta da sobrecarga de trabalho, condições salariais e contratos em regime temporário, com impactos no ensino, pesquisa e extensão.
- ✓ não autorização, por parte do governo do estado, para que os docentes em regime de trabalho temporário possam ofertar projetos de pesquisa e extensão;
- ✓ redução dos projetos de pesquisa e extensão.

Essas questões nos provocaram a refletir, de modo mais geral, a respeito dos desafios que a investigação assume no projeto de formação. Em algumas situações específicas nos deparamos com a posição de docentes que demonstravam não quererem supervisionar estágio com o argumento de que “preferiam se dedicar à pesquisa” em razão de terem atuado pouco tempo no exercício profissional. Em outras ocasiões evidenciadas durante a supervisão acadêmica, os discentes afirmavam a dificuldade de perceberem o exercício da investigação no fazer profissional, apontando algumas situações isoladas, dando o indicativo de uma apreensão fragmentada e desconectada da relação entre os conteúdos formativos. Afirmavam também que sentiam dificuldades de perceberem a investigação em outras disciplinas

e que apenas aqueles que “trabalham com o conteúdo do Serviço Social” eram os que ofereciam maiores possibilidades de reconhecer as atividades investigativas.

Por se tratar de uma dimensão “inerente à natureza de grande parte das competências profissionais” (GUERRA, 2009, p. 712), observamos, na docência, a partir de nossas experiências, que nem sempre a investigação aparece com relevo na formação profissional. Por ser interpretada como algo que é inerente à profissão, muitas vezes acaba ficando subentendida, como se não fosse necessário ser pensada e planejada dentro dos componentes curriculares.

Mas a questão não se restringe somente a isso, ao nos aproximarmos do tema, no processo de levantamento bibliográfico para revisão da proposta inicial da pesquisa, verificamos que essa dimensão não tem sido uma temática recorrente nas publicações dos assistentes sociais. Nessa fase, identificamos aspectos de ordem epistemológica, buscando uma aproximação aos conceitos. Ainda pairavam dúvidas a respeito da delimitação do problema de pesquisa, as informações se apresentavam de forma fragmentada, sem conseguirmos avançar na captação das mediações.

Foi principalmente a partir das contribuições do exame de qualificação que conseguimos afinar melhor essa questão, reconstruindo o objeto de pesquisa na lógica das Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Fazendo o caminho de volta e saturando os dados de análise, encontramos poucas publicações que tratavam a dimensão investigativa com ênfase na lógica curricular. Do total de 49 artigos, verificamos que cinco abordam a temática pesquisa de maneira mais detalhada, fazendo referência às diretrizes curriculares e apenas dois trazem a dimensão investigativa como palavras-chave.

Identificamos também poucas pesquisas dedicadas a investigar, a partir de dados empíricos, como essa dimensão tem sido apreendida no processo formativo dos assistentes sociais, elucidando as concepções e efetivação nesse processo.

As poucas publicações a respeito dessa temática também são identificadas nos estudos realizados por Chaves (2012). A partir de um denso levantamento bibliográfico para compor o “estado da arte” sobre a pesquisa em Serviço Social, a autora destaca que são recentes as discussões sobre a dimensão

investigativa entendida como parte do exercício profissional. O levantamento⁶ que efetuamos junto aos periódicos da área ilustra bem essa questão.

Tabela 1 – Relação⁷ de artigos apresentados nos periódicos de Serviço Social com abordagem do tema: pesquisa, dimensão investigativa e produção de conhecimento na formação profissional

Revista / Ano		2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Revista Serviço Social & Sociedade	Total de artigos	47	35	37	34	34	36	32	30	32	33	27	26	27	430
	Artigos sobre o tema	0	0	2	1	2	1	0	2	2	0	0	0	0	10
Revista Katálysis	Total de artigos	25	26	24	23	29	27	23	29	25	24	36	38	49	378
	Artigos sobre o tema	0	5	0	0	0	0	1	1	0	0	0	4	0	11
Revista Temporalis	Total de artigos	20	14	14	14	19	26	28	18	23	36	31	33	44	320
	Artigos sobre o tema	1	1	0	2	3	1	0	3	0	0	2	1	2	16
Revista Texto & Contextos	Total de artigos	23	26	19	21	30	31	30	29	30	32	32	33	32	368
	Artigos sobre o tema	0	2	1	0	0	1	2	1	1	2	1	1	0	12

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Observamos que, no período de 13 anos, se comparado com o total de artigos publicados anualmente, as produções teóricas a respeito do tema não têm apresentado tanta expressão no Serviço Social. Do total de 1.496 artigos, 3,27% abordam, diretamente, as palavras-chave relacionadas ao tema em questão. Esse é um dado que impõe algumas reflexões para pensarmos as situações concretas desse ensino. Se reconhecemos que é por intermédio da produção de conhecimentos que alimentamos as ações práticas, avaliando e projetando perspectivas futuras, então esses dados nos indicam um alerta.

Além disso, Bourguignon (2008) faz uma importante observação ao apontar que a pesquisa não se desenvolve sem estímulos, é necessário que haja investimentos em formação profissional, e a graduação cumpre importante papel no sentido de possibilitar, ao estudante, o contato com a realidade social (suas contradições, limites e potencialidades) e com o exercício profissional. Assim, a

⁶ Para seleção do material, buscamos identificar, nos títulos, resumos e palavras-chave, a ocorrência dos seguintes termos: dimensão investigativa, atitude investigativa, pesquisa, produção de conhecimento e formação profissional. Delimitamos o período de 2006 a 2018, pensando no processo de amadurecimento das Diretrizes Curriculares de 1996 e de como elas foram sendo incorporadas ao longo desse período.

⁷ A relação dos artigos nos respectivos periódicos encontra-se no Anexo A desta tese.

dimensão investigativa constitui-se em componente de ensino e objeto de pesquisa no processo de formação, entendendo que é o ensino conectado com a pesquisa e a produção de conhecimentos que podemos identificar necessidades, redefinir rumos, tendo em vista uma formação orientada pelos compromissos ético-políticos da profissão.

Na análise dos artigos, verificamos que predomina a abordagem da dimensão investigativa como sinônimo de pesquisa, que, em hipótese alguma, está equivocada. Entretanto, o que observamos é que nem sempre essa abordagem evidencia as particularidades entre dimensão investigativa e pesquisa científica como níveis diferenciados de aproximação da realidade.

Como veremos mais adiante, essa questão tem-se constituído em um grande imbróglio no processo de formação e denota as lacunas existentes na apreensão da lógica curricular para entendermos o que é esta dimensão. Dos artigos que analisamos, apenas um traz a dimensão investigativa como título e uma abordagem que chama mais a atenção para as diretrizes curriculares, destacando “o lugar da dimensão investigativa na formação profissional”. Nos demais, observamos que a pesquisa é abordada sob diferentes aspectos: sua relevância e desafios na intervenção profissional e na produção de conhecimentos; particularidades na trajetória socio-histórica do Serviço Social; ênfase na perspectiva teórico-metodológica marxiana, mas sem fazer referência às diretrizes curriculares, entre outros aspectos.

Esses dados apontam a importância de buscarmos as reflexões sobre o que a academia tem discutido a respeito da dimensão investigativa no processo de formação, a relevância de explorarmos melhor as diretrizes curriculares que trazem os fundamentos do Serviço Social para pensarmos esta dimensão.

Indicam, também, a necessidade de maior aproximação dos sujeitos desse processo – docentes, discentes, supervisores de campo e acadêmico – ao “estudo de situações concretas” vivenciadas nos cursos de Serviço Social, questão que é sempre reiterada nos diálogos e nas produções teóricas da categoria. Nesse sentido, os estudos desenvolvidos nesta tese podem contribuir para elucidar alguns equívocos no entendimento da dimensão investigativa uma vez que não se trata de explorar elementos que tangenciam o debate, mas ir à raiz dele, buscando a concepção e o desvelamento da transversalidade na própria lógica curricular.

Esses foram os elementos desencadeadores para a proposição da presente tese: *é a apreensão da lógica das Diretrizes Curriculares da ABEPSS que*

possibilita entender a dimensão investigativa na formação profissional, ou seja, a apreensão dessa lógica expressa uma concepção a respeito da dimensão investigativa e isso traz rebatimentos na formação profissional, porque implica no modo como esta dimensão tem sido apreendida e ensinada pelos docentes.

Para o cumprimento dos objetivos propostos nesta pesquisa delimitamos alguns caminhos metodológicos, considerando que, antes de se constituir em um conjunto de regras formais e intelectivas, a questão metodológica, segundo Netto (1998, p. 57) aparece em Marx como “aquela relação reflexiva que permite ao sujeito apropriar-se da dinâmica do objeto”. Nesse sentido, a reflexão sobre a realidade e a forma como o pesquisador decide conhecer já se constitui em um diálogo com a teoria e já traz as indagações de como serão a pesquisa e o método de investigação (BAPTISTA, 1999). Em outras palavras, não se trata de formular a priori uma imagem do objeto, mas de capturar no pensamento o seu movimento real, com toda a complexidade de determinações que o constitui e de modo mais aproximativo possível.

O caminho pelo qual optamos na apropriação dessa dinâmica foi construído com base no enfoque misto com ênfase na natureza qualitativa da pesquisa que, segundo Prates (2012, p. 124), consiste na “combinação⁸ ou mixagem de ambos os tipos de dados” – quantitativos e qualitativos, os quais partem de fundamentos e características distintas. A autora explica que, mesmo que enfatize um ou outro dado, o estudo misto conforma-se como outro tipo de estudo que emana da característica de ambos. Por enfatizar essa articulação, aponta maior coerência com o método marxiano de investigação.

Como um traço característico do estudo misto, utilizamos a técnica da triangulação, que, segundo Triviños (1987 *apud* PRATES, 2012), abrange a máxima amplitude, descrição e explicação do objeto em estudo, exatamente porque reconhece a interconexão entre os fatos e a impossibilidade de apreendê-los de modo isolado.

⁸ Prates (2012) destaca que a coleta de dados nesse tipo de estudo pode ocorrer de modo sequencial ou concomitante. Uma questão importante é a flexibilidade que o pesquisador tem na articulação dos dados, podendo não utilizar a conexão entre as fases da pesquisa, criando um banco de dados secundários que serve de apoio ao pesquisador: “entre uma primeira fase da pesquisa e a coleta de dados da segunda fase da pesquisa [ou] [...] o pesquisador pode coletar os dados quantitativos e qualitativos concomitantemente e integrar, ou então fundir os bancos de dados, transformando os temas qualitativos em contagens e comparar essas contagens com dados quantitativos descritivos” (CRESWELL, 2010 *apud* PRATES, 2012, p. 125).

Para explicitarmos melhor o percurso metodológico, realizamos, inicialmente, a pesquisa bibliográfica identificando como a dimensão investigativa comparece nas produções teóricas. No adensamento dos estudos, delimitamos a bibliografia que nos desse subsídios para situarmos essa dimensão no processo formativo, enfatizando, nos aspectos socio-históricos, as interlocuções com a tradição marxista.

A problemática em questão implicou em nos debruçarmos sobre os dados da realidade procedendo à pesquisa de campo que foi organizada em três fases: *a pesquisa documental; o envio de um questionário aos docentes; e a realização de entrevista grupal.* A triangulação utilizada nessa fase da pesquisa nos permitiu explorar e articular melhor os dados, dando maior concretude à abordagem do objeto.

A pesquisa documental foi realizada a partir do estudo dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos⁹ – PPPC's. Para esse levantamento, realizamos consulta *on-line* nos sites das universidades. Dos oito cursos, três não tinham o projeto disponibilizado no site, sendo necessário contato com os coordenadores para termos acesso ao documento. Na leitura e análise dos projetos, formulamos um quadro para melhor sistematizarmos as informações e nos aproximarmos de algumas particularidades dos cursos: objetivos, perfil do profissional, pressupostos para a formação, organização didático-pedagógica etc.

Na matriz curricular, identificamos os componentes curriculares (disciplinas, núcleos temáticos, oficinas/laboratórios e atividades complementares) que dão maior ênfase à dimensão investigativa, sendo indispensáveis para a integração e a dinamicidade do currículo. Outro ponto foi examinarmos, nos planos de ensino da disciplina de pesquisa, a referência ao debate teórico-metodológico e as possíveis indicações de fontes originais da teoria social de Marx na discussão do método. Trata-se de um debate fundamental no adensamento teórico-metodológico do ensino da investigação e insuprimível na perspectiva das diretrizes.

Concomitante à pesquisa documental, em agosto de 2019 entramos em contato com os coordenadores de curso e enviamos, por e-mail, uma carta¹⁰ de apresentação contendo os objetivos da pesquisa e a proposta metodológica. Nesse contato, o convite de participação foi oficializado mediante o preenchimento de uma

⁹ Os dados desta etapa da pesquisa foram analisados na quarta seção desta tese.

¹⁰ A carta de apresentação encontra-se disponível nesta tese no Apêndice A.

carta de aceite, enviada posteriormente ao Comitê de Ética e Pesquisa, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), por meio da Plataforma Brasil.

Com a aprovação¹¹ do Comitê de Ética realizamos novo contato com os coordenadores solicitando informações a respeito do quadro docente (quantitativo, vínculo empregatício e titulação acadêmica) e os e-mails de todos os que ministram aulas no curso (docentes, assistentes sociais e de áreas afins). Obtivemos o retorno de todos os coordenadores. Importante destacarmos que, em meio às inúmeras atividades pertinentes à coordenação de curso, todos os nossos contatos foram respondidos. Em alguns casos, mesmo não conseguindo agilizar em tempo as informações, sempre nos davam um retorno em relação às providências que estavam tomando.

Por entendermos que a dimensão investigativa envolve a lógica articulada dos núcleos de fundamentação, a pesquisa abrangeu os docentes dos três núcleos, ou seja, docentes, assistentes sociais e de áreas afins. Consideramos que, se a escolha metodológica fosse feita por um ou outro núcleo, poderíamos não ter os elementos suficientes para o alcance da pesquisa na perspectiva teórica afirmada nesta tese.

Do total de 162¹² docentes que ministram aulas nos oito cursos pesquisados, obtivemos os e-mails de 146 docentes. Alguns e-mails retornaram com erros e, em alguns casos, os coordenadores não souberam informar em razão das novas contratações que estavam sendo efetivadas no período. Houve também duas situações específicas em que os coordenadores não souberam informar o e-mail pelo fato de o docente “ser de outra área e não pertencer ao curso”.

E, aqui, é importante fazermos referência ao contexto no qual esta pesquisa foi realizada. O contato com os docentes ocorreu em junho de 2020, em um cenário totalmente adverso, marcado pela pandemia de Covid-19¹³, que exigiu

¹¹ O parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – encontra-se disponível no Anexo B.

¹² Quantitativo que nos foi informado pelos coordenadores de curso no levantamento do quadro docente. Do total de 162 docentes, 104 possuem vínculo efetivo e 58 são contratados em regime temporário de trabalho. Ainda em relação a esse total, verificamos que 110 são docentes assistentes sociais e 52 são de áreas afins.

¹³ A pandemia de Covid-19, doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), foi decretada pela Organização Mundial de Saúde em março de 2020. O vírus tem afetado todos os continentes do globo, mas não da mesma forma. Nos países pobres, a crise se intensifica, elevando os níveis de pobreza, as fragilidades das políticas públicas que expressam as contradições do próprio sistema. No Brasil, os trágicos resultados apontam que o país está entre aqueles com maior número de casos, ficando atrás apenas dos Estados Unidos e da Índia (OPAS/OMS, [2020]).

repensarmos o planejamento da pesquisa de campo e revermos os encaminhamentos metodológicos até então definidos. Mas, não somente isso, esse contexto trouxe um novo momento que implicou na reorganização da dinâmica de vida, na incorporação de novas rotinas de convivência social e de trabalho, marcadas pelo distanciamento social, medo e processos de adoecimento e mortes em decorrência da contaminação e adoecimento mental pelo agregado de situações agravadas com a pandemia.

Como alternativa no período de isolamento social, o ensino remoto emergencial – ERE –¹⁴ foi introduzido em todos os níveis da educação. Quando procedemos ao envio do questionário e à realização das entrevistas, todas as universidades estavam com as aulas presenciais suspensas. Havia muitas dúvidas e incertezas de como seriam reconduzidas as atividades de ensino, pesquisa e extensão, o que nos fez readequar os procedimentos de coleta de dados.

A entrevista grupal com os docentes, que a princípio seria realizada por meio de visita *in-locus* às seis universidades, com a possibilidade de maior aproximação aos sujeitos em seu espaço de atuação, teve que ser realizada no formato de videoconferência. Uma experiência nova para nós e para os docentes que estavam se adaptando ao novo formato remoto.

Entre os meses de março à junho de 2020, a maioria dos cursos de Serviço Social, embora com aulas presenciais suspensas, não tinham aderido totalmente ao ensino remoto emergencial. No contato que tivemos com os docentes durante o período da pesquisa, verificamos que muitos cursos estavam organizando

¹⁴ “O Ensino Remoto Emergencial foi imposto às instituições de ensino a partir das medidas sanitárias adotadas pela pandemia da Covid-19, explicitadas na Lei nº. 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, e nas Portarias do Ministério da Educação, nº. 343, de 17 de março de 2020; nº. 345, de 19 de março de 2020; nº. 473, de 12 de maio de 2020 e a nº. 544, de 16 de junho de 2020 que revoga todas as outras e dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19” (ABEPSS, 2021, p. 38). Sobre essas portarias, a ABEPSS, em nota publicada em 23/06/2020, emitiu a seguinte posição: “São Portarias emitidas de forma autoritária e sem nenhum diálogo com a sociedade, no intuito de flexibilizar a Legislação Educacional, colocando em cena a possibilidade de um Ensino a Distância (EaD) precarizado no âmbito de cursos universitários presenciais, recaindo sobre esses a operacionalização da proposta “emergencial”, provocando um nítido aumento das desigualdades já existentes no ensino superior (do acesso ao processo educativo) e gerando sérios impactos nas condições do trabalho docente e na qualidade da formação em Serviço Social” (ABEPSS, 2020).

atividades remotas com os estudantes, propondo uma programação diferenciada com debates pertinentes à conjuntura atual, dando destaque aos temas relacionados às contrarreformas do governo e às crises sanitária, econômica e social, tentando resistir ao modelo remoto de ensino que foi imposto aos cursos por resoluções institucionais, observando que as universidades estaduais reorganizaram seus calendários acadêmicos encerrando, em sua maioria, o ano letivo de 2020 no primeiro semestre de 2021.

Diante desse quadro, enviamos e-mails aos 146 docentes, convidando-os a participarem da pesquisa que foi realizada inicialmente por meio de questionário¹⁵ *on-line*, na plataforma Google Docs, composto de 59 questões, sendo 47 questões fechadas e 12 abertas. Nas questões fechadas – de múltipla escolha –, formulamos perguntas que possibilitaram identificarmos o perfil dos docentes a partir de variáveis indicadas nas questões. Nesse primeiro contato, apresentamos a pesquisa, o link de acesso e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁶, solicitando a autorização de participação e a garantia do anonimato em todo o processo de pesquisa.

Estabelecemos o prazo de um mês (junho de 2020) para o preenchimento e reenvio do questionário, com prorrogação estendida por mais um mês (julho de 2020). Dos 146 docentes, 75 responderam à pesquisa, representando 51,36% do total. Desses 75 docentes, verificamos que 12 eram de áreas afins, representando 16% em relação ao total de docentes vinculados a outras áreas de conhecimento.

Cabe ressaltarmos que nessa fase, tivemos retorno imediato dos e-mails de vários docentes parabenizando a respeito da escolha do tema e da relevância e contribuições da pesquisa, indicando que esta poderia ser utilizada como material de apoio para subsidiar as discussões pedagógicas dos colegiados de curso e coordenações de estágio, apontando tendências, desafios e propostas de ações.

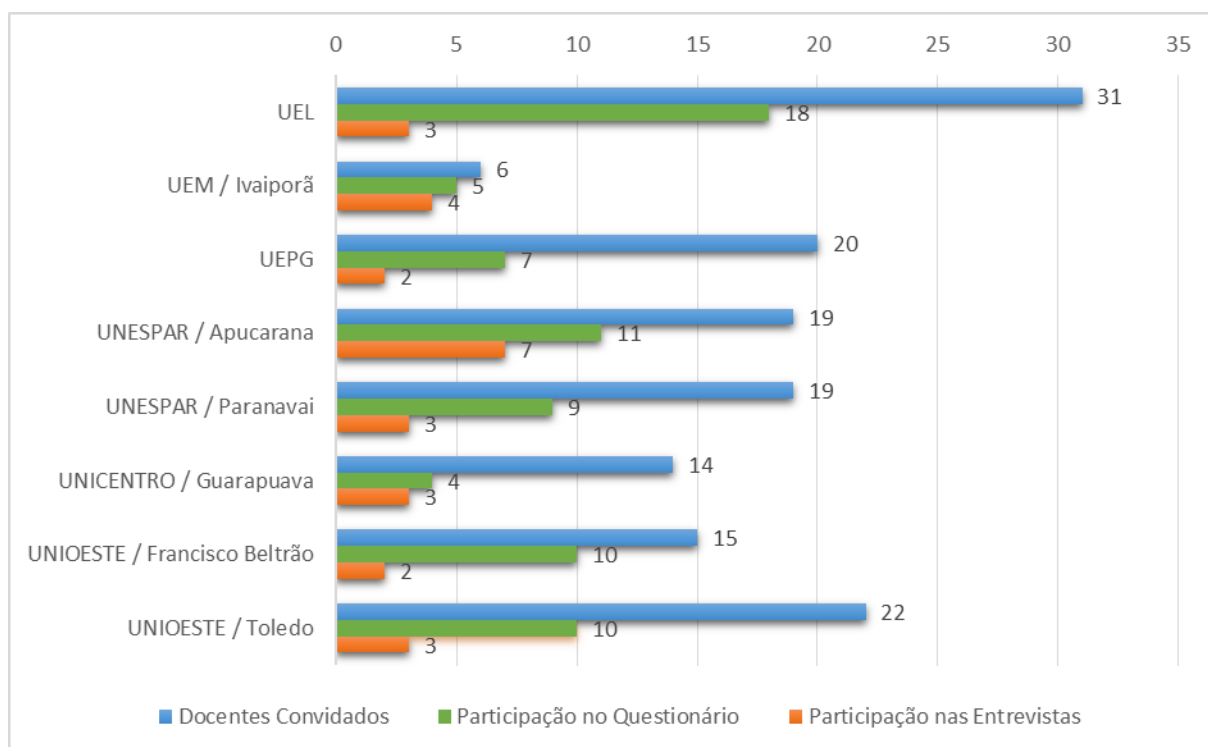
¹⁵ Ver questionário no Apêndice B. Tanto o questionário quanto o roteiro de questões para orientar a entrevista foram testados previamente. O questionário foi respondido por três docentes e a entrevista foi realizada com um grupo de seis docentes, todos vinculados ao curso de Serviço Social de uma das universidades estaduais. A partir das contribuições dos sujeitos, foram feitos os ajustes necessários de modo a se deixar as questões mais claras e objetivas, suprimindo-se as possíveis imprecisões.

¹⁶ Identificado no Apêndice C.

O questionário foi uma segunda fase da pesquisa de campo que possibilitou nos aproximarmos melhor do objeto, conhecer o perfil dos sujeitos e explorar os dados mais gerais, cruzando informações com a sistematização e análise dos projetos pedagógicos dos cursos. Fazemos essa referência porque, ainda nesse percurso, algumas questões apresentavam-se de forma aparente. As aproximações sucessivas ao objeto nos impulsionaram a outra etapa de investigação que foi realizada por meio de entrevista grupal. Essa etapa ocorreu após o exame de qualificação e nos possibilitou fazer o caminho de volta, adensando as análises, captando outras determinações que até então não estavam amadurecidas do ponto de vista teórico.

As entrevistas grupais ocorreram nos meses de outubro a dezembro de 2020. Enviamos novo convite aos 75 docentes que responderam ao questionário, esclarecendo que se tratava de uma segunda fase da pesquisa, com a proposta de alinhar melhor os objetivos do estudo a partir do aprofundamento de alguns eixos específicos de análise. Tivemos o aceite de 27 docentes (36% em relação ao total que responderam ao questionário) representando os oito cursos pesquisados. O gráfico 1 traz as informações que nos permitem visualizarmos melhor esses dados.

Gráfico 1 – Participação dos docentes na pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Em relação aos procedimentos das entrevistas, estas foram agendadas previamente, conforme sugestão de cronograma enviado no convite, o qual foi sendo ajustado de acordo com as necessidades dos sujeitos. Foram realizadas oito entrevistas, abrangendo os 27 docentes, todas ocorreram de forma remota na plataforma *Google Meet* e foram gravadas mediante consentimento dos docentes, a partir de recursos disponíveis na própria plataforma.

Em média, o tempo de duração das entrevistas foi de 90 minutos. Para conduzirmos melhor a discussão do tema, elaboramos um roteiro¹⁷ de questões que permitiu uma interlocução mais livre entre os docentes, mas sem perdermos o foco dos eixos orientadores: a concepção de dimensão investigativa, o conhecimento a respeito das diretrizes curriculares e da lógica curricular e a materialização da dimensão investigativa nos cursos, envolvendo os conhecimentos mobilizados, a sua apreensão na lógica curricular e os desafios identificados no processo formativo.

Para procedermos às análises, tomamos como referência os projetos pedagógicos dos cursos, as respostas do questionário e das entrevistas, as quais foram transcritas mantendo a originalidade das falas e identificadas nesta tese a partir de critério definido por nós, sendo enumeradas as universidades, o questionário (Q) e as entrevistas (E).

Cabe destacarmos que os diálogos ocorridos durante as entrevistas foram apontados pelos docentes como momentos ricos de discussões. Observamos que, em vários momentos, as questões provocaram os docentes para um debate, gerando concordâncias e posicionamentos contrários. Em uma das entrevistas, o docente anotou a questão para debater nas reuniões do NDE – Núcleo Docente Estruturante –, apontando a pertinência do assunto e a necessária reflexão entre o corpo docente de sua instituição. Muitos enfatizaram como foi bom terem participado e terem tido um tempo para refletirem a respeito da formação profissional e que reconhecem que momentos como esse, que permitem fazer a “suspensão das atividades docentes”, deveriam ocorrer com mais frequência nos cursos, porque “é o que ajuda a revigorar os debates, e nos faz entender que esse é o movimento das Diretrizes Curriculares, que a todo tempo as questões que perpassam nossa dinâmica de trabalho precisam ser discutidas e refletidas constantemente” (Docente E 6.1).

¹⁷ O roteiro de entrevista segue no Apêndice D.

Apreender a dimensão investigativa nos cursos de Serviço Social demandou um movimento de aproximação dos sujeitos e de seus espaços de atuação. Como conhecer os projetos políticos pedagógicos dos cursos e os sujeitos que colocam esse projeto em movimento, nas condições objetivas e concretas das universidades, sem se aproximar desses espaços? Nesse sentido, ao analisarmos a investigação buscamos reconhecer as particularidades dos cursos, considerando que estes foram criados em contextos diferentes, apresentando estruturas, corpo docente e trajetórias sociais distintas.

A presença de cursos com programas de pós-graduação já consolidados e com certa tradição no âmbito da pesquisa e da extensão contrasta com aqueles que foram criados há pouco menos de uma década, com a formação de quadros que ainda estão por se estruturar. Essas diferenciações decorrem, em grande parte, da própria constituição histórica das universidades, às quais os cursos de Serviço Social estão vinculados, assim, buscamos também conhecer um pouco a respeito da constituição histórica dessas instituições.

A proposta aqui não foi aprofundar o contexto socio-histórico de cada universidade, mas trazer um panorama geral como subsídio para leitura e reconhecimento das características particulares dos cursos.

1.2 AS UNIVERSIDADES ESTADUAIS E OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2019, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, o ensino superior público no estado do Paraná é composto atualmente por 14 instituições que oferecem um total de 40.014 vagas, sendo quatro de natureza federal, três públicas municipais e sete pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino Superior do Paraná, composto pelas seguintes universidades: UEL, UEPG, UEM, UNICENTRO, UNIOESTE, UENP e UNESPAR.

São universidades que apresentam configurações heterogêneas que envolvem o tempo de criação, estrutura física e área de abrangência, prestação de serviços, quantitativo de servidores, volume de investimento em pesquisa, organização coletiva e forças sociais atuantes, entre outros aspectos.

Um elemento importante que marcou a emergência do ensino superior no estado foi a construção de uma estrutura regionalizada decorrente de uma proposta de interiorização presente entre década de 1950 à de 1970, assim, antes de se tornarem universidades, o ensino superior era ofertado em faculdades estaduais isoladas que se encontravam espalhadas em várias regiões do estado.

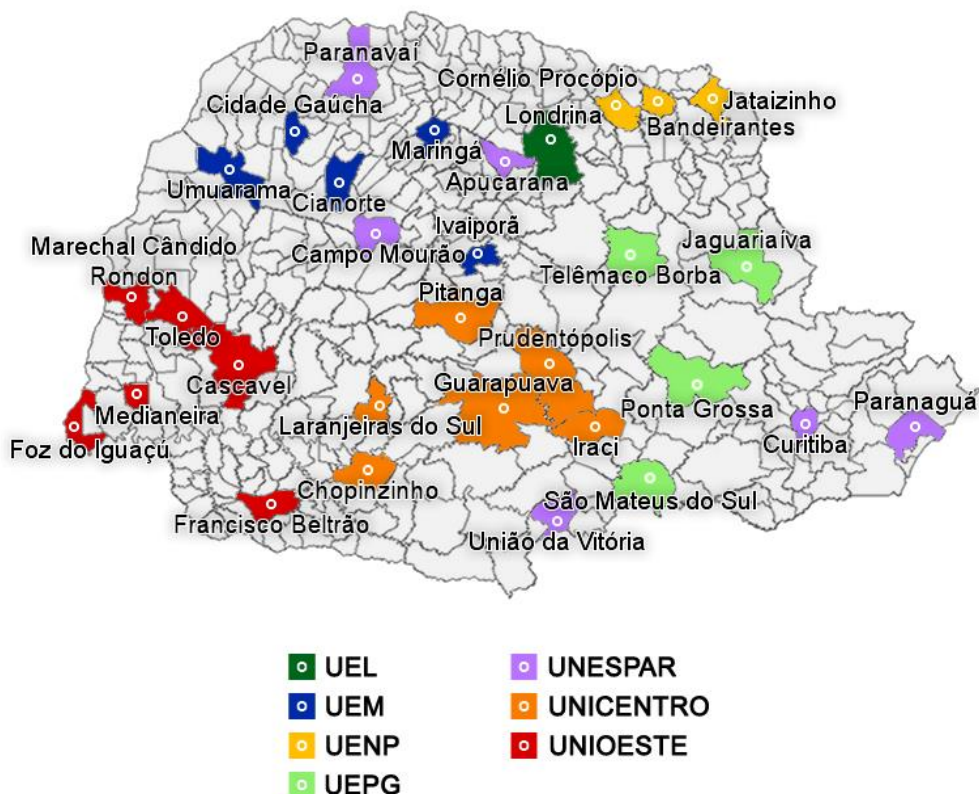
Foi no final dos anos de 1960 e início de 1970, com a aprovação da Lei nº. 6.034/69, que as primeiras universidades do estado foram institucionalizadas: a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em 1969, e a Universidade Estadual de Londrina (UEL) em 1969. Todas elas instituídas como fundação de direito público e com a cobrança de anuidades, a qual foi revogada na década de 1980 a partir de manifestações sociais que reivindicavam a gratuidade do ensino nas universidades (BERNARDO, 2020).

As demais faculdades foram incorporadas às universidades¹⁸ já em um processo tardio, praticamente na década de 1990. A UNESPAR foi a última universidade a ser criada, com a junção das sete últimas faculdades isoladas ainda existentes em 2013, ou seja, a formação de novas universidades nesse período foi acompanhada da permanência de faculdades isoladas.

Para termos uma ideia, Bernardo (2020) aponta a existência de 33 faculdades que foram abarcadas nesse processo de constituição das universidades. Segundo a autora, desde a década de 1990, as estaduais adquiriram contornos de instituição pública, passaram a ser reconhecidas juridicamente como autarquias, vinculadas à administração pública indireta, com estrutura administrativa e quadro de servidores próprios. O mapa abaixo nos fornece melhor visualização das universidades e respectivas extensões na região do estado.

¹⁸ Apresentamos aqui o ano de criação das universidades com base nas informações disponibilizadas nos Planos de Desenvolvimento Institucional das respectivas instituições: Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE) 1987, Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), criada em 1990, Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), em 2006, e Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), criada em 2001, mas com reconhecimento ocorrido apenas em 2013.

Mapa 1 – Localização e abrangência das universidades estaduais paranaenses



Fonte: Revisto pela autora (2020), com base no mapa georreferenciado da SETI (2019)¹⁹.

As universidades estaduais com seus cursos e programas de pós-graduação e desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão têm tido papel ativo no desenvolvimento social, econômico, científico, cultural e artístico das regiões do Paraná, estendendo também suas produções científicas para outras regiões brasileiras.

Durante os anos de 1990 e 2000, muitas dessas instituições, mesmo em um contexto adverso, marcado por diferentes governos que atuaram na implementação de uma agenda neoliberal, abriram novos cursos de graduação e programas de pós-graduação *stricto sensu* e ampliaram sua estrutura física, com a criação, inclusive, de novos *campi* regionais. Atualmente são 33 *campi* distribuídos nas diferentes regiões.

O conjunto de aspectos que particularizam as universidades ressoam na captação de recursos de convênios, sobretudo no que diz respeito às agências de

¹⁹ SETI. Mapa georreferenciado. 2019. Disponível em: <https://www.seti.pr.gov.br/Pagina/Mapa-Georreferenciado>. Acesso em: 18 jun. 2020.

fomento à pesquisa. Estudos desenvolvidos por Caldarelli *et al.* (2017) a respeito da produção científica e geração de conhecimento nas estaduais paranaenses apontam a existência de assimetria regional tanto na oferta de vagas quanto na produção científica, com destaque aos indicadores da UEL, UEM e UNIOESTE. Entretanto, observam também a relativa assimetria entre as instituições, visto que as mais antigas têm absorvido maiores recursos e apresentado indicadores mais positivos relacionados à geração de conhecimento.

Ao apontarmos essas informações, salientamos a estreita correspondência com o contexto e o tempo nos quais as instituições foram criadas, o amadurecimento acadêmico, a organização política interna, entre outros fatores. A tabela abaixo apresenta um panorama geral que permite identificarmos melhor a configuração atual das universidades.

Tabela 2 – Cursos presenciais (graduação e pós-graduação-stricto sensu), grupos de pesquisa e número de docentes nas universidades estaduais do Paraná

CURSOS PRESENCIAIS OFERECIDOS NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ									
IES	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total de cursos presenciais	Grupos de Pesquisa	Docentes		
							Efetivos	Temporários	Total
UEL	54	170	49	25	298	471	1.229	469	1.698
UEM	60	30	48	26	164	380	1.124	492	1.616
UENP	24	8	4	1	37	78	220	163	383
UEPG	39	5	25	10	79	194	668	254	922
UNESPAR	68	12	4	-	84	72	610	364	974
UNICENTRO	41	12	16	5	74	175	552	318	870
UNIOESTE	64	24	35	13	136	214	991	114	1.105
TOTAL	350	261	181	80	872	1.506	5.394	2.174	7.568

Fonte: Dados extraídos da SETI e do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI das IES, elaborados em anos mais recentes (entre 2018 a 2023). As informações relacionadas ao quantitativo de docentes foram extraídas do portal da transparência no mês de abril de 2021.

Os dados mostram que as instituições mais jovens, como a UENP e a UNESPAR, principalmente no que se refere aos programas de pós-graduação e à constituição dos grupos de pesquisa, ainda estão por se consolidar. São instituições que se formaram *multicampi* e vêm se organizando internamente há pouco menos de duas décadas, avançando na política de pesquisa e extensão e qualificando seus quadros docentes, processo esse já adiantado e consolidado em outras instituições.

Em relação ao quadro docente, observamos que a UENP, UNESPAR e UNICENTRO apresentam um quantitativo de docentes com vínculo temporário de trabalho que chega a representar quase que a metade do total de docentes. Esse é um dado que influi, de forma expressiva, no tripé da universidade, na consolidação dos grupos de pesquisa e nos programas de pós-graduação, tendo em vista que são

atividades permanentes que dependem, entre outras questões, de condições objetivas de trabalho docente para que possam ser implementadas.

É importante evidenciarmos essas particularidades sem perdermos de vista o contexto mais amplo no qual as universidades estaduais estão inseridas. Transcorridos aproximadamente 40 anos desde a criação das três primeiras universidades, várias iniciativas foram propostas pelos governos do Paraná com o intuito de enfraquecer o caráter público do ensino, abrindo vias privatistas com o incentivo ao autofinanciamento.

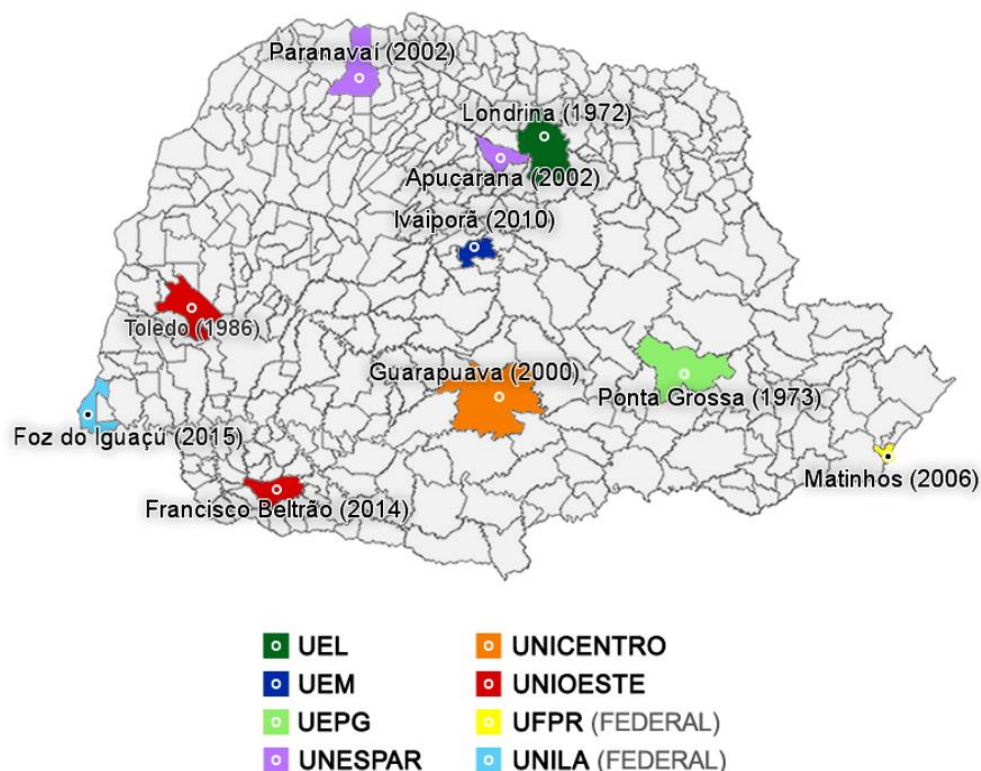
Resgatando alguns elementos históricos desse período, podemos verificar que, desde o governo de Jaime Lerner (1995-2002), passando pelos governos Requião de Mello e Silva (2003-2010), Carlos Aberto Richa (2011-2018) e o atual de Carlos Massa Ratinho Júnior (2019-2022), as propostas de esgarçamento dos investimentos públicos destinados ao ensino superior têm sido uma constante, assim como também o são os movimentos de oposição e de resistência organizados por parte da comunidade acadêmica, do movimento estudantil e da representação sindical que não têm deixado de se posicionar diante dos ataques do governo.

Tendo como base os aspectos heterogêneos presentes na constituição das universidades estaduais, base referencial, mas não determinante na criação dos cursos de Serviço Social²⁰, podemos afirmar que estes emergiram em períodos distintos. Os mais antigos – UEL (1972); UEPG (1973) e UNIOESTE (1986) – acompanharam o período de criação das universidades, já os demais – UNICENTRO, UNESPAR/Campus Apucarana e Campus Paranavaí, UEM/Campus Ivaiporã e UNIOESTE/Campus Francisco Beltrão – foram implantados ao longo dos anos 2000, sendo este último o curso mais recente, criado em 2014.

Em relação às universidades estaduais, observamos que apenas a UENP não oferta o curso de Serviço Social. Além dos oito cursos públicos estaduais, o Paraná conta com mais dois cursos ofertados em universidades federais: Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal da Integração latino-Americana (UNILA). O mapa abaixo possibilita melhor visualização das IES públicas e o ano de criação.

²⁰ Embora a referência nesta tese seja dada aos cursos que foram constituídos a partir da formação das estaduais paranaenses, é importante ressaltarmos que a formação profissional em Serviço Social no Paraná data de um movimento histórico anterior, o primeiro curso foi implantado na PUC-PR em 1945, de natureza privada. Para aprofundamento desses aspectos históricos, ver Battini *et al.* (2007).

Mapa 2 – Localização e ano de criação dos cursos de Serviço Social ofertados em universidades públicas estaduais e federais do Paraná



Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base em pesquisa documental.

Segundo os dados do e-MEC²¹, os cursos públicos de Serviço Social no estado somam um total de 469 vagas anuais, distribuídas entre as oito instituições de ensino. Em relação aos demais estados brasileiros, o Paraná permanece com o maior número de IES públicas estaduais que ofertam cursos de Serviço Social. Dessas instituições, observamos que quatro são filiadas²² à ABEPSS: UNICENTRO, UEPG, UEL e UNIOESTE/Campus de Toledo.

Com base nas referências pesquisadas, observamos que a construção de um movimento de consolidação dos cursos de Serviço Social não

²¹ Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. Cadastro e-MEC. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 jan. 2022.

²² Cabe esclarecer que o fato de haver instituições não filiadas não significa dizermos que os cursos não sejam acompanhados. Um dos desafios permanentes da ABEPSS tem sido justamente a vigilância na implantação das diretrizes curriculares, em um processo de formação continuada, envolvendo os docentes, discentes, supervisores de campo e acadêmicos. Isso tem ocorrido por meio de oficinas, encontros entre outros eventos, entretanto ressaltamos a importância da filiação das instituições de ensino para o estreitamento das articulações e o fortalecimento do projeto de formação.

ocorreu e não vem ocorrendo sem as históricas injunções políticas e econômicas que atravessam a política de ensino superior em âmbitos nacional e estadual.

Os cursos foram implantados considerando-se as necessidades e peculiaridades locais e regionais. Os mais antigos, acompanhando os avanços das instituições nas quais estão inseridos, contam hoje com programas de pós-graduação *stricto sensu*, fruto de uma trajetória construída coletivamente, em grande parte vinculada ao fortalecimento da pesquisa e da extensão, como é o caso dos cursos da UEL, UEPG e UNIOESTE.

São cursos que passaram por mudanças curriculares²³ e vivenciaram, de forma ativa, nos diferentes momentos históricos – de continuidade e ruptura –, a proposta de formulação de novos projetos de formação profissional nas décadas de 1980 e 1990, conectada ao conjunto de questões que pululavam na conjuntura brasileira.

Publicações que retratam a memória histórica de constituição desses três cursos evidenciam aspectos particulares relacionados à composição de seus quadros e à organização de suas atividades acadêmicas, mas também apontam a existência de um movimento comum de participação, com maior ou menor ênfase, nos debates nacionais e regionais sobre a formação profissional.

Essa participação contribuiu para subsidiar as reformulações no âmbito do ensino no sentido de que as proposições pedagógicas dos cursos estivessem referenciadas nas deliberações da ABEPSS. Como exemplo, a UEL, em 1993, sediou a XXVIII Convenção Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social e acompanhou os encaminhamentos da revisão do currículo mínimo, tendo na época a participação de alguns de seus docentes na representação da ABEPSS.

Nesse período, meados dos anos de 1980 e 1990, muitos docentes que hoje constituem a vanguarda dos cursos – muitos deles já aposentados – estavam em processo de capacitação, fazendo cursos de mestrado e doutorado ofertados em universidades localizadas, sobretudo em São Paulo e Rio de Janeiro, espaços nos quais fervilhava a discussão a respeito da revisão curricular de 1982. Esses docentes

²³ Conforme o ano de implantação dos cursos, a UEL e a UEPG tiveram seus primeiros currículos alterados com base na nova proposta de currículo mínimo de 1982, já o curso de Serviço Social da UNIOESTE, com as atividades acadêmicas e curriculares iniciadas em fevereiro de 1987, teve seu primeiro currículo revisado já partir dessa nova proposta.

tiveram a possibilidade de trazer para suas instituições os temas mais emergentes e os debates mais refinados para pensarem a revisão de seus projetos pedagógicos e proporem novas estratégias de ação no âmbito do ensino.

As experiências de participação nas entidades representativas da categoria e a aproximação aos debates que vinham ocorrendo no período contribuíram para que esses cursos pudessem consolidar certo acúmulo teórico-político, dando suporte, inclusive, para a implementação de projetos de pesquisa e extensão com orientações e assessorias técnicas no âmbito das diversas políticas sociais que estavam sendo alavancadas na década de 1990 com a implantação das políticas de seguridade social. Para citarmos um exemplo, o curso de Serviço Social da UEL desde esse período, vem subsidiando e assessorando os municípios que compõem a Associação dos Municípios do Médio Paranapanema – AMEPAR –, dando suporte aos órgãos gestores na implementação de políticas sociais, na qualificação e na capacitação de seus quadros.

Os avanços em relação aos cursos da UEL, UEPG e UNIOESTE podem ser observados ao longo dos anos de 1990 e início de 2000, momento no qual já havia certa caminhada no processo de formação e inserção social, com avanços na ampliação e qualificação do corpo docente, amadurecimento teórico no desenvolvimento da pesquisa – alguns em processos mais adiantados e outros menos – e necessidade de capacitação continuada de profissionais, inclusive de outras áreas do conhecimento.

A esses aspectos, soma-se também o impulso que as estaduais paranaenses tiveram com a implantação do Tempo Integral de Dedicção Exclusiva – TIDE²⁴ – na carreira do magistério público do ensino superior. Isso possibilitou que muitos docentes pudessem ampliar e dar maior densidade às atividades de pesquisa e extensão, avançando na produção de conhecimento e na ampliação e consolidação dos grupos de pesquisa.

Essa trajetória, construída não sem desafios, possibilitou que os cursos²⁵ implantassem seus programas de pós-graduação *stricto sensu* no final dos

²⁴ A Lei nº. 11.713/1997, que regula a carreira do Magistério Público do Ensino Superior do Paraná, estabelece um acréscimo na remuneração (55% sobre o vencimento base) para os docentes em regime de 40 horas se dedicaram as atividades de pesquisa e extensão, não podendo exercer outras atividades remuneradas ou manter vínculo empregatício no setor público ou privado. Em 2018 o TIDE foi reconhecido como regime de trabalho, sancionado pela Lei nº. 362/2018 (PARANÁ, 1997).

²⁵ A UEPG teve o curso de mestrado implantado no ano de 2000 e de doutorado em 2013, ambos de natureza interdisciplinar, vinculados ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais Aplicadas, com área de concentração sobre cidadania e políticas públicas. A UEL iniciou o Programa de Pós-

anos de 1990 e início de 2000. Atualmente são três cursos de mestrado e um de doutorado, todos de natureza acadêmica, sendo este (doutorado), ofertado pela UEL, o único em Serviço Social do estado do Paraná. Como expressão desse trabalho, os cursos mantêm espaços de publicação em revistas científicas a eles vinculados e de outras instituições, além da organização de eventos científicos de referências nacional e internacional, alguns deles em parcerias com outras áreas de conhecimento.

Em relação aos cursos implantados a partir dos anos 2000 – UNICENTRO, UNESPAR – com seus dois *campi* –, UEM e UNIOESTE/*Campus* Francisco Beltrão –, observamos que estes tiveram seus projetos pedagógicos formulados já com base nas Diretrizes Curriculares de 1996, tendo à frente de suas ações o respaldo de um projeto de formação profissional já amadurecido e adensado teoricamente pela categoria, com possibilidades de pensar, a partir de suas particularidades regionais, aspectos essenciais à formação como o currículo, a política de estágio, a capacitação docente e a política de pesquisa e extensão.

São cursos que vêm trilhando caminhos na pesquisa, em um processo de amadurecimento necessário para avançar na consolidação de grupos de pesquisa e nas propostas de constituição de programas de pós-graduação.

Cabe destacarmos que as experiências acadêmicas consolidadas pelos primeiros cursos de Serviço Social implantados nas estaduais contribuíram no processo de constituição dos cursos mais novos, seja por meio de assessorias na construção e revisão dos projetos pedagógicos e ou na qualificação dos quadros docentes, processo esse que permanece até hoje mediante as interlocuções estabelecidas entre os cursos.

Outro ponto a ser observado é que os cursos mais jovens foram criados em um contexto de maior alargamento e intensificação das reformas neoliberais. As iniciativas do governo do Paraná no período em questão, sobretudo na gestão de Requião (2003-2010), foram as de ampliar as estruturas físicas das universidades, implantar novos cursos de graduação, mantendo baixos investimentos na contratação de servidores e incentivando o fechamento de cursos que não fossem bem avaliados.

No contato com os coordenadores para levantamento do quadro docente, verificamos que a grande maioria têm a titulação de mestre. Em relação aos

graduação em Serviço Social e Política Social em 2001 e em 2011 implantou o curso de doutorado com área de concentração voltada à política social. A UNIOESTE implantou o Programa de Mestrado em 2013, com área de concentração em Serviço Social, Política Social e Trabalho Profissional.

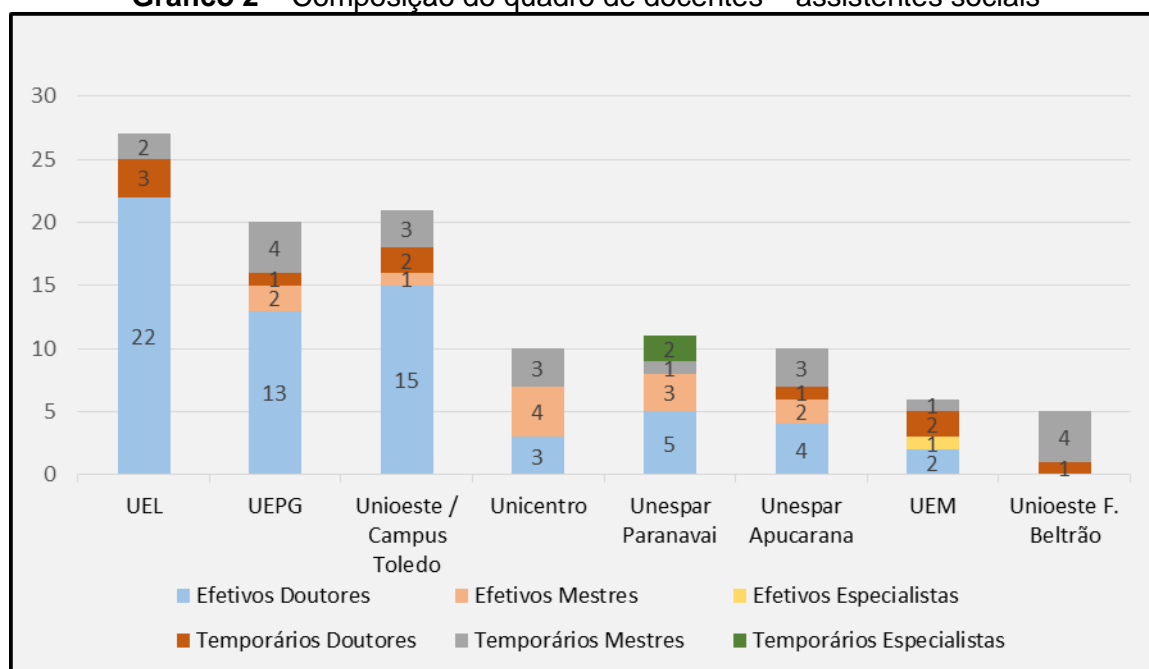
curso mais novos, muitos estão em processo de qualificação, com cursos de doutorado em andamento, havendo também quadros incompletos, constituídos unicamente por docentes em regime temporário de trabalho, condição que tem prevalecido nas relações de trabalho docente.

Em que pesem as particularidades observadas nesse contexto, os cursos vêm desenvolvendo atividades de pesquisa e extensão, organizando seminários e eventos regionais que contribuem para fomentar o debate de temas pertinentes ao exercício profissional, com aproximação às demandas da região, além de se constituírem em espaços de formação continuada.

Articulado às atividades acadêmicas, cabe destacarmos a inserção social de muitos desses docentes na implementação de políticas sociais em nível regional, com a participação em conselhos de direitos, observatórios de fiscalização e controle das políticas de atendimento à violência contra mulher, grupos indígenas, movimentos sociais, entre outras instâncias de representação que têm por finalidades fomentar e promover a defesa dos direitos sociais na interlocução com a sociedade civil.

O gráfico a seguir apresenta a composição do quadro docente em vigência nos cursos, considerando a titulação e o regime de contratação. Optamos por expor os dados em dois gráficos para melhor visualização das informações, entendendo que os docentes estão vinculados a uma lógica curricular articulada em diferentes áreas de conhecimento.

Gráfico 2 – Composição do quadro de docentes – assistentes sociais



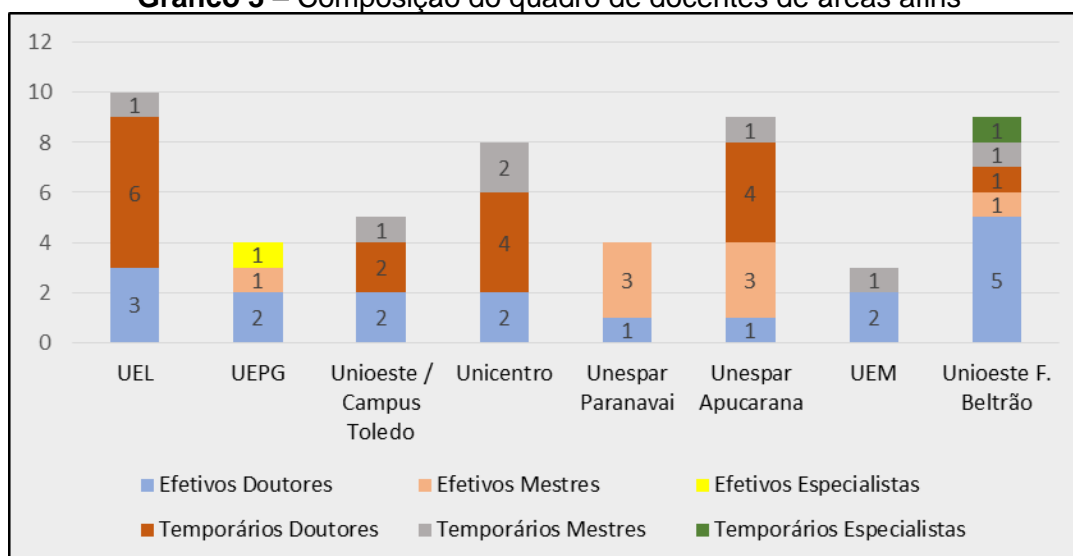
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Com base nos dados acima, observamos que predomina a presença de docentes com doutorado e com vínculos efetivos, que representam um total de 64,2%. Os cursos da UEL, UNIOESTE e UEPG concentram o maior número de docentes, se comparado com os demais. Esse quadro, embora tenha vinculações com a própria trajetória dos cursos na ampliação de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, é determinado por uma conjuntura econômica e política que, ainda nos anos de 1990 e meados de 2000, em que pesem as iniciativas de um projeto de reforma neoliberal para o ensino superior, possibilitou a abertura de contratações via concurso público.

Nas duas últimas décadas, com as tendências de reformas liberais mais destrutivas impostas no cenário nacional, esse quadro tem apresentado novos desenhos que apontam o agravamento nas formas de contratação da força de trabalho. Em consonância com essas tendências, o Paraná, na gestão dos últimos governos, tem mantido, no ensino superior público estadual, a política de extinção de cargos, menos concursos públicos e mais contratações de temporários.

Se observarmos no gráfico, isso influi em todos os cursos, entretanto, nos cursos mais novos, a presença de docentes com contratos temporários se expressa de forma diferenciada, considerando que representa quase a metade do quadro de docentes e isso, como veremos na quinta seção, influi no acompanhamento dos PPC's, no desenvolvimento das atividades de pesquisa e extensão e na apropriação da lógica curricular.

Gráfico 3 – Composição do quadro de docentes de áreas afins



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Observamos que, em relação aos docentes vinculados a outras áreas de conhecimento, há um número expressivo de docentes doutores com vínculos temporários de trabalho e um quantitativo diferenciado entre os cursos e em relação aos docentes assistentes sociais. O curso de Serviço Social da UNIOESTE/Campus Francisco Beltrão²⁶, por exemplo, em decorrência da própria forma como o curso foi implantado, conta atualmente com um quantitativo maior de docentes de outras áreas, estando em um processo de contratação de docentes assistentes sociais efetivos, conforme informações obtidas pela coordenação de curso.

Um dado que nos chamou a atenção refere-se ao fato de que, ao entrarmos em contato com os coordenadores de curso solicitando informações a respeito da área de concentração e titulação acadêmica dos docentes de áreas afins, vimos que a maioria teve dificuldades de informar esses dados, apontando que, por serem docentes vinculados a outros departamentos, não têm muito contato e que geralmente há rotatividade desses docentes pelo fato de muitos serem temporários.

Essa questão, ao nosso ver, impõe desafios que se espraiam por toda a dinâmica do curso porque implicam, na perspectiva das diretrizes curriculares, em pensar como as articulações entre os docentes têm ocorrido para mobilizar o processo pedagógico e a lógica curricular, entendendo que essas articulações são fundamentais para que a dimensão investigativa interligada a esses processos.

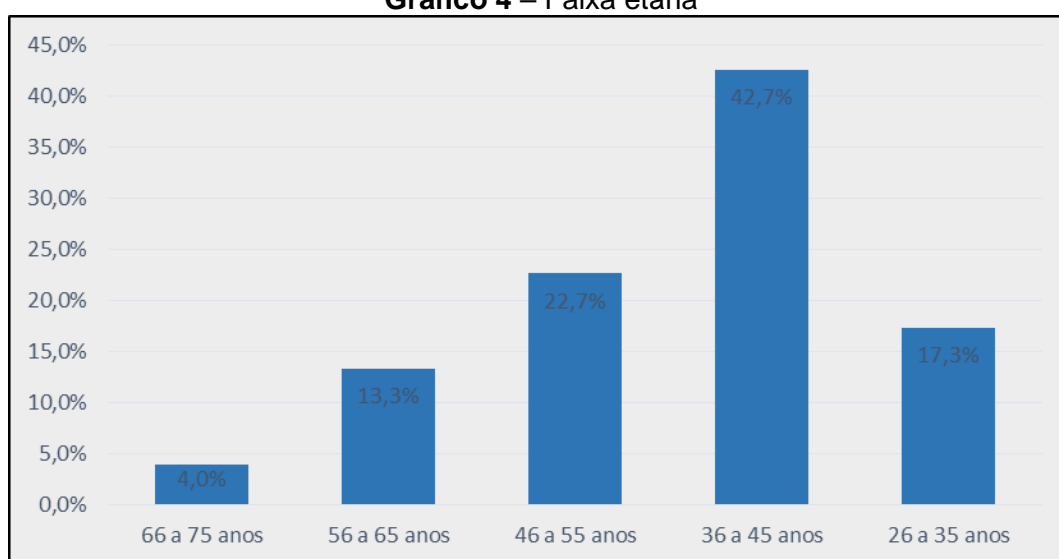
Ao situarmos alguns dos aspectos concretos que particularizam os cursos de Serviço Social nas universidades estaduais, sabendo o lugar onde os docentes estão inseridos, buscamos também conhecer o perfil desses sujeitos.

²⁶ Na leitura do projeto político pedagógico do curso, verificamos que a proposta de criação do curso de Serviço Social foi elaborada em 2003, entretanto somente em 2014 foi aprovada a autorização de implantação, mediante o Decreto nº. 11.293/2014. Em 2013, um fato que contribuiu para a retomada da proposta inicial foi a preocupação com a baixa demanda pelo curso de Economia Doméstica que apresentava um reduzido número de alunos matriculados. Diante disso, foi proposta a substituição desse curso por dois novos: Nutrição e Serviço Social. Na escolha dos novos cursos, foram considerados o interesse da comunidade local e regional e a possibilidade de aproveitamento integral do corpo docente do curso de Economia Doméstica, assim, muitos docentes que hoje atuam no curso de Serviço Social, ministrando disciplinas mais vinculadas ao núcleo de fundamentos da vida social e da formação socio-histórica da sociedade brasileira, são docentes que anteriormente faziam parte desse curso que foi extinto em 2013.

1.3 IDENTIFICAÇÃO DOS DOCENTES

Com base nos dados do questionário respondido pelos 75 docentes, verificamos que 74,7% são do gênero feminino e 25,3%, do masculino, dados que não destoam do contingente feminino que prevalece no Serviço Social como uma de suas marcas históricas. Em relação à faixa etária, 42,7% informaram possuir entre 36 a 45 anos, 36% estão na faixa etária de 46 a 65 anos e 17,3%, entre 26 a 35 anos, apontando o predomínio de um perfil jovem.

Gráfico 4 – Faixa etária



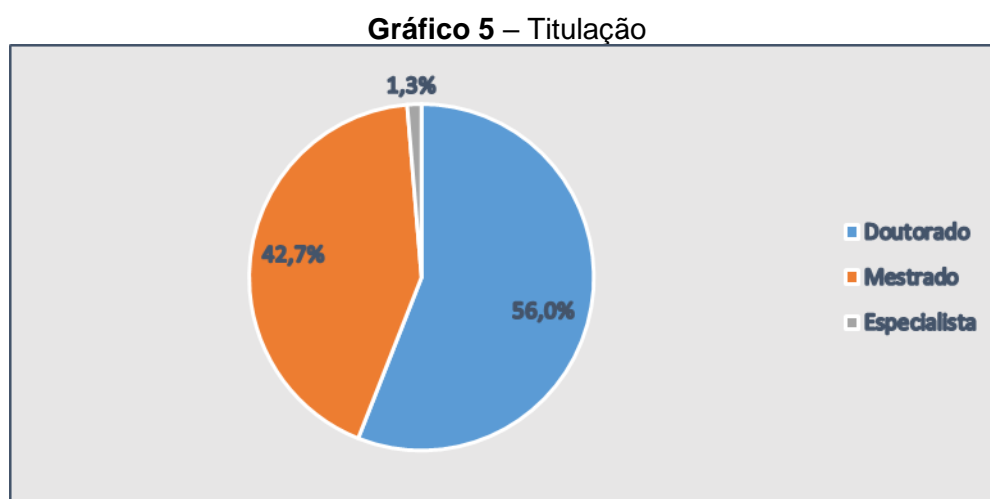
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No que tange à área de formação, 84% (63) possuem graduação em Serviço Social e 16% (12) são de outras áreas, das quais se destacam formações em Economia (4 docentes); Ciências Sociais (3 docentes) e Psicologia (2 docentes) e outros três docentes com formações em áreas distintas.

Dos 75 docentes, 77,3% informaram que concluíram suas graduações em universidades públicas e 22,7%, em instituições privadas. Considerando que 62,7% docentes (47) se formaram entre os anos de 1980 a 2005, isso possivelmente pode estar relacionado ao predomínio da formação em instituições públicas, pois é a partir de 2000 em diante que temos o avanço do ensino superior privado. No Paraná, essa expansão se deu na primeira década de 2000, com a ampliação dos cursos de Serviço Social em faculdades e centros universitários e na modalidade do ensino a distância.

Em relação aos docentes assistentes sociais, obtivemos também as seguintes informações: 31 docentes (50%) se graduaram no período de 2001 a 2010 e 15 docentes (24,2%), entre os anos de 1991 a 2000. Isso nos mostra que a maioria se formou no processo de implementação das Diretrizes Curriculares de 1996, com os pressupostos formativos ancorados no currículo teórico-prático. Sobre a experiência em outros campos de atuação, 81,8% (51) informaram que, antes de iniciarem a docência, tiveram experiência em outros campos ocupacionais, atuando na política de assistência social, saúde, educação e sociojurídico, como os mais destacados.

Outro dado que buscamos saber foi a respeito da titulação acadêmica. O gráfico abaixo nos mostra as seguintes informações:



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

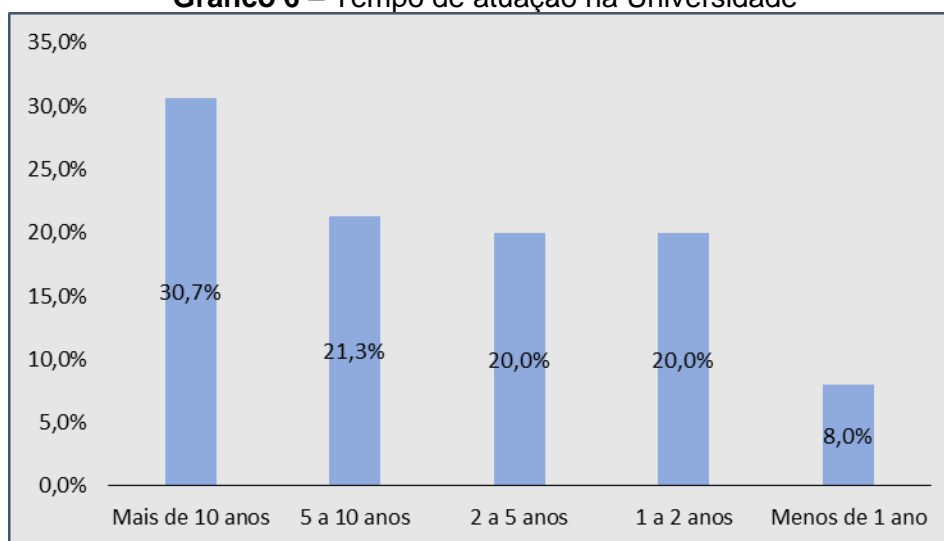
Dos 75 docentes, 56% (42) possuem doutorado, 42,7% (32) informaram ter título de mestre e um é especialista. Desse total, 14 estão em processo de qualificação, sendo que dois estão cursando pós-doutorado e 12 cursando doutorado. Esses dados nos mostram que, embora a carga horária dos docentes bem como os contratos temporários de trabalho não favoreça os processos de qualificação, há um movimento de busca e de investimento por parte dos docentes tanto no aprimoramento permanente do conhecimento, que também é uma exigência na implementação dos programas de pós-graduação e consolidação da pesquisa e produção de conhecimento, quanto nas possibilidades de avanço no plano de carreira e na melhoria salarial.

Outros dados que identificamos no questionário foi em relação ao vínculo de trabalho, carga horária e tempo em que atuam na instituição. Sobre isso, verificamos que 54,7% docentes (41) têm vínculo efetivo e 45,3% (34), vínculo temporário de trabalho. Se compararmos esses dados com o levantamento que fizemos em relação ao total de 162 docentes (assistentes sociais e áreas afins) que representam os oito cursos pesquisados, verificamos que permanece o vínculo efetivo de trabalho, com 64,2% (104). Os docentes com contratação temporária somam um total de 35,8% (58), o que nos leva a considerar que a pesquisa contou com um número expressivo desses docentes.

Entretanto, um dado nos chamou a atenção. Em relação aos cursos e aos docentes assistentes sociais, observamos que há uma diferença expressiva, os cursos mais antigos: UEL, UEPG e UNIOESTE/Toledo possuem um total de 77,9% (53) de efetivos e 22,1% (15), de temporários e, nos cursos mais jovens – UNESPAR, UEM, UNICENTRO e UNIOESTE/Francisco Beltrão – esse número representa quase a metade, sendo 57,1% efetivos e 42,9% de temporários. São particularidades que devem ser reconhecidas, pois entendemos que esses dados se expressam na complexidade de aspectos que envolvem a dinâmica dos cursos e reverberam sob diferentes modos na apreensão da lógica curricular.

No que concerne à carga horária e tempo de atuação na IES, prevalecem as 40 horas semanais de trabalho com as respectivas distribuições: 81,3% docentes (61) têm carga horária semanal de 40 horas, com dedicação exclusiva²⁷, 17,3% (13) informaram carga horária de 20 horas e 1,3 (1), de 12 horas. Em relação ao tempo de atuação, os dados apontam que 30,7% (23) docentes atuam na instituição há mais de dez anos, 21,3% (16), de cinco a dez anos, havendo um número significativo de docentes 48% (36) que atuam entre o período de um ano incompleto a cinco anos, estando esses dados possivelmente relacionados ao quantitativo de docentes com vínculos temporários de trabalho.

²⁷ É importante mencionar que a dedicação exclusiva para os docentes com vínculo temporário de trabalho inclui somente as atividades de ensino. Na seção 5 iremos detalhar melhor esta questão.

Gráfico 6 – Tempo de atuação na Universidade

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao apresentarmos esses dados, entendemos que o ensino da dimensão investigativa na formação profissional implica em nos aproximarmos de uma complexidade de questões que envolvem as particularidades dos cursos, as instituições de ensino e os sujeitos que colocam o projeto de formação em movimento, nas condições objetivas e concretas caracterizadas por diversos aspectos, vínculos efetivo e temporário, carga horária, titulação acadêmica, que influem na materialização dessa dimensão, conforme veremos mais adiante, na quinta seção desta tese.

Conhecer quem são os docentes, aproximar das particularidades dos cursos e analisar as respostas obtidas nas entrevistas, fazendo o caminho de volta, captando as mediações postas na lógica curricular, foi o caminho que construímos para apreender, sucessivamente, que é a lógica das diretrizes curriculares que permite entendermos a centralidade da investigação na formação profissional.

Esse é o ponto central da tese, mas não apreendemos essa lógica sem nos apropriarmos dos seus elementos fundamentais que explicam sua essência na formação profissional e sem adentrarmos nas condições materiais – reais e contraditórias – que determinam as possibilidades de sua concreção e que permitem interpretarmos os desafios que perpassam a formação profissional, o cotidiano das atividades docentes e como que isso se expressa no ensino da investigação.

1.4 A ESTRUTURA DA TESE

A estrutura da tese segue em cinco seções. Na primeira apresentamos a introdução, destacando o interesse pelo tema, o objeto, objetivos e a proposta de defesa. A partir desses elementos, detalhamos o caminho metodológico da pesquisa e a delimitação de seu universo, apresentando alguns aspectos particulares das universidades estaduais e dos cursos de graduação em Serviço Social, bem como a identificação dos docentes que se dispuseram a participar da pesquisa.

Na segunda, discutimos os elementos socio-históricos do projeto de formação profissional que possibilitou ao Serviço Social amadurecer sua capacidade intelectual e reflexiva, colocando-se na condição de produtor de conhecimento e superando a posição receptiva diante de outras áreas. Embora a forma de conhecer e se aproximar da realidade sempre se fez necessária para o profissional efetivar sua intervenção, isso comparece na profissão de maneira distinta em relação às perspectivas teóricas que a têm orientado, sendo processadas a partir das transformações socio-históricas da profissão.

Nesse sentido, abordamos a dimensão investigativa a partir do Movimento de Reconceituação do Serviço Social, com a proposta de entender, nas interlocuções estabelecidas com a teoria social de Marx, possibilitadas pela vertente de ruptura, o reconhecimento dos avanços teórico-metodológicos que deram luz ao debate da investigação, trazendo-o para o centro das discussões na crítica ao conservadorismo e na construção de um novo projeto de formação conectado ao trabalho profissional.

Na terceira seção discutimos as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, aprofundando a lógica curricular. Para isso, abordamos o método na teoria social de Marx porque é nele que a lógica curricular se fundamenta. *A apreensão do método permite entendermos a articulação do conjunto de conhecimentos que expressam os*

*fundamentos do Serviço Social*²⁸ (SANTOS, 2020; TEIXEIRA, 2019) e a transversalidade da dimensão investigativa em seus diferentes níveis de apreensão da realidade. O objetivo foi trazer o debate da investigação conectado à lógica dialética que orienta os núcleos de fundamentação, elucidando os tensionamentos entre dimensão investigativa e pesquisa científica, trazendo, nessa direção, a transversalidade da investigação como componente constitutivo, que perpassa sob diferentes formas de apreensão todos os componentes curriculares do curso.

Na quarta seção, intitulada “A apreensão da dimensão investigativa nos cursos de Serviço Social nas universidades estaduais paranaenses”, objetivou problematizar a centralidade da investigação a partir da apreensão da lógica curricular pelos docentes. Nessa discussão, analisamos nos projetos políticos pedagógicos dos cursos a organização curricular que favorece o trânsito da dimensão investigativa. Um elemento importante foi considerarmos a concepção de Serviço Social e o entendimento que os docentes apresentam a respeito das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, como eixos para analisar os conteúdos que patrocinam a investigação e sua expressão na lógica curricular.

Por fim, na quinta seção, nos dedicamos a discutir como esta dimensão tem sido materializada no cotidiano das atividades docentes, identificando os dilemas que atravancam sua transversalidade nos projetos políticos pedagógicos dos cursos. A partir das falas dos sujeitos, identificamos que a precarização do trabalho docente e da formação profissional, a dificuldade na apreensão do método para o entendimento da lógica curricular, o perfil dos discentes e a dificuldade em fazer transitar os conteúdos, se destacam entre às questões que influem para que a dimensão investigativa seja apreendida e ensinada no processo formativo.

²⁸ Tivemos a apreensão desta afirmativa na participação de uma palestra *on-line* proferida pela professora Cláudia Mônica dos Santos, realizada em junho de 2020 em razão do processo de revisão do projeto político pedagógico do curso de Serviço Social da UEL. Também no levantamento bibliográfico, em contato com a tese de doutorado de Rodrigo Teixeira defendida em 2019 na UFRJ. Na tese o autor evidencia que a ancoragem marxista atravessa toda construção das Diretrizes Curriculares da ABEPSS e permite compreender a unidade entre os núcleos de fundamentação. Defende os argumentos de que essa unidade expressam os fundamentos do Serviço Social. Segundo Teixeira (2019), esta formulação foi encontrada em duas publicações: em uma palestra ministrada pela professora Maria Rosângela Batistoni, acerca do I Seminário sobre Fundamentos do Serviço Social, promovido pelo GTP – Serviço Social: fundamentos, formação e trabalho profissional e pela direção da ABEPSS e no prefácio do livro *Serviço Social e seus fundamentos: conhecimento e crítica*, elaborado pela professora Cláudia Mônica dos Santos. Esse livro, publicado em 2019 reflete as discussões realizadas no referido seminário.

Na conclusão da tese, buscamos indicar elementos apropriados em atenção ao objeto definido e, também, apontar desafios na perspectiva de criação de novas possibilidades de estudos e pesquisas considerando, igualmente, a necessidade permanente de qualificação docente, em especial, nos processos de formação profissional de assistentes sociais, num esforço conectado ao estudo do projeto de formação. É a contribuição desta tese de doutorado.

2 O SERVIÇO SOCIAL E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: BASES SOCIO-HISTÓRICAS PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA INTELLECTUALIDADE

O Serviço Social, desde a sua emergência como profissão no Brasil, é reconhecido historicamente pela sua natureza interventiva. Conhecer a realidade para nela intervir compreende um dos aspectos expressivos presentes nas análises da trajetória socio-histórica da profissão. É nessa relação entre conhecimento e intervenção, conectada aos processos sociais que marcaram as diferentes conjunturas da sociedade brasileira e aos projetos societários em disputa, que a profissão foi construindo seus projetos formativos, atribuindo concepções à investigação de acordo com os referenciais teóricos que a orientaram e que a têm orientado.

É importante termos claro que essa dimensão não emerge na formação profissional como decorrência de um movimento natural, capturado de forma espontânea pela categoria na formulação de seu projeto de formação. Ela tem raiz nas determinações socio-históricas e na impulsão de um movimento político e teórico da categoria que, na contracorrente das forças conservadoras, empreendeu os debates e as interlocuções mais fecundas com a tradição marxista.

Partindo desse entendimento, nosso objetivo nesta seção é recuperar os elementos socio-históricos dos projetos de formação do Serviço Social que possibilitaram que a dimensão investigativa fosse reconhecida no processo formativo, assumindo contornos críticos de questionamento às posturas conservadoras, sendo percebida na articulação intrínseca entre a realidade social e os conteúdos teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo mobilizados na sua apreensão.

Trata-se, portanto, de analisarmos como essa dimensão compareceu no debate histórico da formação profissional, identificando, a partir do Movimento de Reconceituação e da vertente de intenção de ruptura, os debates essenciais que possibilitaram se formular um novo projeto de formação, com uma interlocução mais refinada com a teoria social crítica, avançando na produção de conhecimento, na crítica aos equívocos metodológicos e na redefinição dos pressupostos da formação, inserindo a dimensão investigativa na dialética entre o conhecimento e a intervenção.

Assim, é no amadurecimento teórico-metodológico, nos diálogos críticos construídos a partir de diferentes posicionamentos profissionais no qual a

categoria foi afirmando seu projeto de profissão alicerçado na tradição marxista que os avanços na relação entre investigação e intervenção foram construídos.

O interesse recai em trazermos para o debate alguns marcos principais que contribuíram para adensar as discussões teórico-metodológicas, colocando no centro os entraves e os tensionamentos que fizeram avançar a concepção da natureza da profissão e de sua vinculação com a realidade. Destacamos, para essa discussão, os avanços, confrontos e revisões impulsionados pela perspectiva de intenção de ruptura que trouxe um novo acúmulo teórico, ético e político para decifrarmos a relação do Serviço Social com a realidade, seu papel na divisão social e técnica do trabalho e a produção do conhecimento e da investigação nesse processo.

Entendemos que retomar esse balanço crítico construído no Movimento de Reconceitualização do Serviço Social²⁹ brasileiro, sobretudo na vertente de intenção de ruptura, não é “falar mais do mesmo” ou retomar uma história já conhecida que pouco contribui para os debates atuais – percepção essa que, ao nosso ver, apreende a linearidade dos fatos e não a historicidade dos processos sociais – mas, é recuperarmos alguns elementos que auxiliam a compreender, em tempos históricos distintos, os desafios atuais que se impõem no processo de formação profissional, tendo a consciência de que as tendências de ruptura e as conservadoras não são elementos do passado, elas se reafirmam e se aprofundam nas condições objetivas atuais que materializam os diferentes projetos de educação e de formação profissional, impondo desafios para se pensar a constituição de um perfil intelectual crítico, a partir dos avanços consolidados com a construção das Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

²⁹ Não nos cabe aqui reproduzir a riqueza de debates já expressos na literatura do Serviço Social sobre o processo de renovação, entretanto consideramos pertinente apontar as tendências que marcaram os projetos renovadores, evidenciando a construção de uma perspectiva crítica a partir da aproximação com a tradição marxista e os avanços que permitiram se pensar um projeto teórico-prático de formação.

2.1 O MOVIMENTO DE RECONCEITUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL

Iniciamos esta discussão a partir das proposições de Santos (2016) que afirma que, desde a criação da primeira escola de Serviço Social no Brasil em 1936 até aproximadamente a década de 1960, há, tanto na formação quanto no exercício profissional, uma centralidade atribuída à “prática profissional”, em que o aspecto técnico operativo é desvinculado da dimensão teórico-política, sendo concebido pelo suposto de neutralidade e pela exigência de habilidades técnicas em seu manuseio.

Esses apontamentos são esclarecedores para subsidiar as discussões que desenvolveremos nesta seção com o esforço de apreendermos as contribuições que esse movimento trouxe para a perspectiva de intenção de ruptura e para o debate daquilo que consolidaria a lógica dialética dos fundamentos do Serviço Social, dando novos contornos para pensarmos o significado social da profissão e o ensino da investigação como parte intrínseca da apreensão desse significado.

Certamente que esse movimento não se deu de forma linear e estanque. Os avanços acumulados pela categoria na constituição de uma massa crítica foram resultados de forças contraditórias, em um movimento de superação por incorporação, ou seja, uma nova perspectiva de interpretar a profissão, e a realidade não emergiu eliminando os diferentes projetos profissionais, estes coexistiram (e coexistem) e nem sempre foram superados com a saturação da crítica, em um movimento de contradição que é próprio da realidade. É nessa perspectiva que conduziremos as discussões, mas antes disso cabe situarmos alguns elementos socio-históricos que deram concretude para pensarmos a emergência do Serviço Social no Brasil, conformando determinada concepção de profissão.

Sabemos que é no contexto de expansão da economia capitalista brasileira que o Serviço Social emerge como profissão e consolida seu espaço na divisão social e técnica do trabalho. Trata-se de um contexto marcado pelo processo de industrialização e expansão do capitalismo monopolista, cujos desdobramentos junto à classe trabalhadora passaram a exigir do Estado e da burguesia industrial a

implantação de medidas vinculadas a um projeto *reformista-conservador*³⁰ (ORTIZ, 2010) como forma de tratamento das expressões da “questão social”.

Pois bem, partindo desse entendimento, é importante demarcarmos que esse projeto reformista-conservador, enquanto um projeto de sociedade, assentado em um ideário confessional e laico, não foi algo exclusivo da burguesia nacional, mas conjugou as orientações do capitalismo internacional que consolidaria as mudanças nas relações de produção, necessárias ao então almejado projeto de industrialização nacional.

O complexo quadro conjuntural da década de 1930 que marca a inserção do Serviço Social no Brasil centrou-se no esforço de impulsionar o mercado de trabalho, privilegiando o crescimento da industrialização sob a vigência do capitalismo internacional. Fazia-se necessário qualificar a força de trabalho e implementar uma legislação social como instrumento que pudesse controlar e ao mesmo tempo absorver a grande massa da classe operária.

Ortiz (2010) explica que a influência dos ideais e das perspectivas positivistas deve ser levada em consideração como solos teórico, político e cultural para compreendermos os rumos nacionais nas primeiras décadas do século XX. As formulações positivistas – seu modo de entender e agir sobre a vida social – serviram de base para o redimensionamento no Estado em face das expressões da questão social e a inserção do país no circuito do capitalismo internacional.

Assim, para que as novas relações de produção fossem introduzidas, dando bases para sustentar os interesses industriais emergentes, com expressão ainda muito incipiente no período, fazia-se necessária a adoção de um ideário que pudesse dar legitimidade a esse processo. O pensamento positivista e o pensamento cristão traziam os pressupostos para o encaminhamento das mudanças favoráveis ao desenvolvimento e consolidação do capitalismo, exercendo influência no controle das ideias socialistas que porventura pudessem emergir nos movimentos reivindicatórios.

³⁰ Ortiz (2010) explica que, no Brasil, o projeto de sociedade de caráter reformista-conservador assumiu feições que não destoaram de nossas particularidades históricas, calcadas no colonialismo, no escravismo e na dependência em relação às potências capitalistas centrais, no caráter antidemocrático, onde imperam as mudanças “pelo alto” e a ideologia do favor. Os objetivos desse projeto eram possibilitar as condições para modernizar o Brasil, capacitando-o para ingressar no mercado global, e conter e/ou esvaziar a mobilização e organização política da classe trabalhadora. Nesse sentido, recebeu influências de fontes distintas, porém fortemente sedimentadas sob um mesmo solo, cujos eixos, na opinião da autora, eram Deus, ordem e propriedade.

O Serviço Social se inseriu como uma das profissões para colocar em marcha esse projeto. Assim, não emergiu como uma possibilidade posta somente pela lógica econômico-social da ordem monopólica, “[...] é dinamizada pelo projeto conservador que contempla as reformas dentro desta ordem” (NETTO, 2011, p. 77).

A institucionalização da profissão, marcada fortemente pela presença da Igreja Católica, atuações do Estado e do empresariado, tinha como propósito o enquadramento da classe trabalhadora às exigências postas pelo projeto modernizante vigente nesse período. Foram as bases desse projeto em sua versão laica – positivista, bem como em sua vertente confessional – humanista cristã (ORTIZ, 2010) – que fundamentaram o projeto tradicional³¹ de profissão, imprimindo nos projetos de formação os referenciais teóricos alinhados a esses pensamentos.

Mesmo com o processo de institucionalização da profissão que se despontou na década de 1940 com o avanço da industrialização, secularização da sociedade e abertura de novos campos de trabalho, as interlocuções que o Serviço Social estabeleceu com o positivismo norte-americano não implicaram em uma cisão ou enfraquecimento do ideário católico. Aliado aos princípios filosóficos doutrinários, o Serviço Social continuou a pôr em marcha o projeto reformista-conservador com uma perspectiva modernizadora que não deixou de reforçar os avanços do capitalismo e, com ele, as exigências da nova racionalização do trabalho e da produção.

A partir dessas premissas, trazidas aqui de forma sumária apenas para demarcarmos os traços mais gerais que caracterizaram a constituição do projeto tradicional do Serviço Social, podemos dizer que o ensino da investigação nos primeiros currículos já se fazia presente no método³² de ver, julgar e agir, que era considerado o momento preparatório da investigação.

³¹ Netto (1975, p. 1), no texto “A crise do Processo de Reconceitualização do Serviço Social”, qualifica o Serviço Social tradicional como típico transplante ideológico de origem basicamente norte-americana, “facilmente caracterizado por seu desempenho profissional assistemático, intuitivo, carente de procedimentos técnico-científicos bem determinados e rigorosos, informado por valores de cunho liberal, voltado a correção (numa perspectiva claramente funcionalista) das chamadas “disfunções sociais, e sustentado por uma concepção (consciente ou não) idealista e/ou mecanicista do universo social, somente compreendido enquanto universo social gerado pelo modo de produção capitalista”.

³² De acordo com Guimarães (1940), trata-se do método jocista, proposto pelo padre Cardyn para atuar com famílias operárias em Bruxelas, na Bélgica. O trabalho por ele desenvolvido nos anos de 1925 deu origem à JOC – Juventude Operária Católica, cuja experiência foi difundida para outros países da Europa, Ásia e África. O método se resume em três questões: fazer ver, julgar e agir. “Fazer ver, com profundo espírito de observação, os fatos vividos, os acontecimentos da vida comum do

Com as metodologias de intervenção, traduzidas no Serviço Social de caso, grupo e comunidade, esse método passou a receber um conteúdo mais científico, dando suporte para que os fatos da realidade pudessem ser captados dentro de uma escala descritiva e comparativa (ANDRADE, 2008). Nessa lógica, os manuais clássicos de investigação em ciências sociais tiveram relevo, sendo assimilados como conteúdos da formação profissional.

A proposta de trabalho que se apresentava aos profissionais não colocava a exigência de interpretações da sociedade e dos fenômenos sociais, a ênfase não estava na produção de conhecimentos e na perspectiva analítica vinculada às relações sociais de classes, mas na assimilação e aplicação dos insumos provenientes de outras ciências para a construção do acervo interventivo. Nesse sentido, o conhecimento tinha razão de ser a medida que respondia, de modo prático e utilitário, a determinado “problema social”, “[...] o caráter aplicado da intervenção passou a equivaler ao cancelamento da inquietação em face dos produtos das ciências sociais” (NETTO, 2011, p. 146).

Embora entre os anos de 1940 a 1950 possa ser observado um período profícuo em termos de organização profissional com o surgimento de congressos, convenções, associações³³ representativas da categoria que buscavam formas de implementar a regulamentação do ensino e a luta pelo reconhecimento profissional, isso não implicou na construção de uma postura autônoma da profissão na relação que esta estabelecia com outras áreas do conhecimento.

A investigação da realidade permanecia como uma tarefa que cabia aos pesquisadores das ciências sociais – antropólogos, economistas, sociólogos –, ou seja, no horizonte profissional, essa ação não se colocava como competência dos assistentes sociais, cuja participação no campo das ciências sociais se dava, segundo Netto (2011), na condição de receptores de seus produtos.

operário, do ambiente em que ele vive. Depois, julgar a situação estudada, criticando-a, notando suas falhas, procurando a seguir boas soluções para resolvê-la” (GUIMARÃES, 1940, p. 3).

³³ Cabe destacar os surgimentos da Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS) em 1945 e da Associação Brasileira de Assistentes Sociais³³ (ABAS) em 1946. Tais instituições emergiram em decorrência de um contexto que demandava bases legais para a profissão e a necessidade de mecanismos mais concretos de capacitações e orientações técnicas e político-profissionais. Havia aqui a compreensão, por parte dessas entidades, da necessidade de inserir a profissão em nível superior em razão da complexidade dos problemas que a profissão enfrentava e dos recursos técnicos e científicos que possibilitavam a intervenção (SÁ, 1995).

Nesse sentido, se até os anos de 1960 havia uma carência de leitura própria e ausência de tradição intelectual (NETTO, 2011), com escassa atenção à pesquisa e à investigação, foi a partir desse mesmo período que o Serviço Social enfrentou os desafios de um processo de tentativa de romper com os parâmetros tradicionais que sustentavam a sua prática profissional.

O “*obscurcimento das relações teóricas do Serviço Social*” (NETTO, 2011, p. 91) e todo o caldo conservador presente no universo profissional foram contestados a partir do então denominado Movimento de Reconceituação (1965-1975), movimento esse de abrangência latino-americano, com particularidades vinculadas aos diferentes contextos experienciados pelos países desse continente, mas conhecido pelo Serviço Social como um “marco na sua aproximação política e teórica com as lutas, organizações e movimentos sociais que portam a defesa dos direitos, interesses e projetos societários das classes subalternas” (IAMAMOTO; SANTOS, 2021, p. 28).

No Brasil, a expressão mais fiel desse movimento foi protagonizada pela perspectiva, reconhecida por Netto, de “intenção de ruptura”. Esta trouxe no seu bojo, para pensar a profissão, os tensionamentos de classes, as reflexões mais críticas de oposição e resistência ao ciclo repressivo da ditadura militar e as proposições conservadoras de renovação do Serviço Social que emergiram nesse período.

Foi a partir da perspectiva de intenção de ruptura que o Serviço Social adensou as interlocuções com novas áreas de conhecimento, ampliando as produções teóricas e refletindo acerca da particularidade da profissão no contexto contraditório das relações sociais, percebendo na realidade as possibilidades investigativas de implementar estratégias de intervenção.

Em relação ao contexto mais amplo da reconceituação latino-americana³⁴, é importante salientarmos que sua emergência decorreu de um solo encharcado de lutas sociais, movimentos contestatórios e revolucionários³⁵,

³⁴ Considerando o objetivo deste item, faremos referência apenas a alguns elementos indicativos desse movimento no contexto mais geral da América Latina para melhor situarmos a influência na constituição da renovação do Serviço Social no Brasil.

³⁵ Na América Latina, dentre as experiências de inspiração socialistas ocorridas entre as décadas de 1960-1970, destacam-se “a Revolução Cubana de 1959 e a Revolução Nicaraguense de 1979-1989; no Chile, a via socialista impulsionada por Salvador Allende até 1973, interrompida com o golpe militar; em Granada, agências imperialistas, combinadas com forças contrarrevolucionárias internas,

vinculados a uma conjuntura de dependência e exploração que os países da América Latina enfrentavam ante as condições impostas pelo imperialismo norte-americano, e de acirramento das contradições com a crise capitalista no final dos anos de 1960, após o ciclo de crescimento econômico ocorrido no final da Segunda Guerra.

Na observância dessas condições, estão todas as motivações que resultaram da ofensiva contrarrevolucionária implementada pelos Estados Unidos na articulação com a burguesia nacional: os ciclos de ditaduras militares em vários países da América Latina, a inserção do país na nova divisão internacional do trabalho, o surgimento de novos protagonistas sociopolíticos, as repercussões da vitória da Revolução Cubana e os desencantos com o programa de ajuda econômica e social para o financiamento da suposta modernização da região latino-americana (NETTO, 2005a).

Entretanto, tais motivações foram assimiladas, de modo distinto, pelos países da região, e, no que concerne ao Serviço Social, esse contexto expressou tanto as forças progressistas, vinculadas ao projeto revolucionário latino-americano (NETTO, 1975), quanto as forças que atuaram na defesa de um projeto modernizador, articulado às pautas técnico-burocráticas de reprodução da ordem social.

O fio para se deslindar esses tensionamentos foi reconhecer que o exercício profissional não estava alheio e inerte aos processos sociais daquela conjuntura e ao acirramento das contradições de classe que impunham as necessidades profissionais. As práticas tradicionais assentadas em uma suposta neutralidade político-ideológica e nas interpretações microscópicas saltavam aos olhos e colocavam em questão sua pertinência diante dos problemas concretos da realidade da América Latina, apontando a necessidade de se rever os procedimentos e as ações profissionais.

Como assinala Iamamoto (2008b, p. 209), as preocupações desaguavam na necessidade de se propor uma “reestruturação da formação profissional, articulando ensino, pesquisa e prática profissional, exigindo da Universidade o exercício da crítica, do debate, da produção criadora de conhecimentos no estreitamento de seus vínculos com a sociedade”. O que se buscou foi uma reformulação dos fundamentos profissionais, dos referenciais teórico-prático,

interromperam a marcha da revolução socialista e popular. O mesmo ocorre com nuances históricas, no México, na Bolívia, na Guatemala” (IAMAMOTO; SANTOS, 2021, p. 39-40).

político e formativo, de modo que estes pudessem estar articulados com o contexto real de suas ações.

Enquanto movimento que abriu as possibilidades de um aprofundamento dos referenciais teórico-práticos, de questionamentos e formas de se entender a realidade, a reconceituação implicou a construção de uma intelectualidade profissional, demandando investimentos em pesquisas e contatos com novos conhecimentos e saberes. Isso porque não somente as críticas, mas também a construção de elaborações teóricas referidas à profissão não foi formulada a partir de pressupostos já conhecidos e definidos previamente; os profissionais se deparavam com um campo de conhecimentos a serem explorados e descobertos. A crítica avançava à medida que novos saberes eram adensados e confrontados com os fenômenos sociais existentes à época. Como observa Netto (2005a, p. 12),

A principal conquista da Reconceituação, porém, parece localizar-se num plano preciso: *o da recusa do profissional de Serviço Social de situar-se como um agente técnico puramente executivo* (quase sempre um executor terminal de políticas sociais). Reivindicando atividades de planejamento para além dos níveis de intervenção microssocial, valorizando nas funções profissionais o estatuto *intelectual* do assistente social (abrindo, pois, a via para a inserção da pesquisa como atributo também do Serviço Social).

Essa nova movimentação deu impulso às atividades de investigação que foram adensadas no âmbito da formação profissional, principalmente a partir da constituição de uma vanguarda que se ocupou dessas atividades e da ampliação de novas instâncias de pesquisa e organização profissional que se punham na tarefa de fomentar os debates, inserindo o Serviço Social na pauta de discussões e ampliando os espaços dedicados à produção de conhecimentos. Ocorreu nesse âmbito uma nova interlocução com as ciências sociais, “[...] a condição de vazadouro das suas produções tende a ser deslocadas por uma postura de crítica dos seus fundamentos, o que implica o seu conhecimento específico” (NETTO, 2015a, p. 174).

Um marco importante da reconceituação ocorreu em solo brasileiro, no I Seminário Regional Latino-Americano de Serviço Social³⁶, realizado em 1965, em

³⁶ Goin (2019) explica que, durante o seminário, pela primeira vez, oficialmente em âmbito coletivo, se analisaram as limitações e inoperância em face às mudanças sociais na América Latina e os indicativos de esgotamento das estratégias que marcaram os “Anos Dourados” e de crítica aos modelos importados. A autora esclarece que, “Enquanto um dos marcos históricos para o processo reconceitualizador, o I Seminário (a) denunciou os postulados e a posição político-ideológica extrarregional, assumida no pós-Segunda Guerra Mundial, na medida em que implicavam dicotomia entre teoria e prática, e o referido mito da neutralidade científica, cuja ênfase se pretendia nas metodologias interventivas básicas, e (b) suscitou um esforço de mudança em face da realidade em que a profissão estava inserida” (GOIN, 2019, p. 91).

Porto Alegre. Nessa ocasião, foram apresentadas as proposições iniciais do movimento e a expectativa de se vincular a profissão ao movimento de mudanças que ocorria no continente, em uma recusa das práticas tradicionais que permeavam a profissão (LOPES, 2016).

As ciências sociais e humanas, das quais a profissão extraía muitos de seus referenciais teóricos, passavam também por um processo de revisão crítica de seus conteúdos. Os diálogos estabelecidos com as produções teóricas³⁷ elaboradas na época subsidiaram, em grande parte, as pesquisas no Serviço Social, sobretudo no âmbito de suas instituições acadêmicas, possibilitando, com isso, uma aproximação às primeiras interlocuções com a tradição marxista, impondo novas exigências intelectuais e investigativas. Tratava-se de um novo momento para o Serviço Social que emergia na interlocução com outras áreas do conhecimento, não mais na condição de “receptáculo”, mas de reconhecer novos horizontes fomentados pelas possibilidades de aprimoramento intelectual, capacidade de produzir pesquisa e, inclusive, de se afirmar como fonte de pesquisa para outras áreas.

Como movimento que se nutria dos debates críticos acerca das relações de exploração e dominação capitalista, acirrado com os desdobramentos das condições de dependência impostas aos países latino-americanos, portanto, impulsionado pela realidade daquele contexto, os pesquisadores e intelectuais que assumiram maior representatividade na impulsão desse movimento viram a necessidade de encontrar espaços de articulações entre os diferentes países para a construção de pautas político-organizativas que pudessem favorecer o amadurecimento teórico e a articulação do Serviço Social, de modo que esse caminho reflexivo pudesse ecoar para várias regiões do continente.

Nesse sentido, importantes seminários³⁸ ocorreram no período com a atenção voltada para os problemas concretos da realidade da América Latina. No eixo

³⁷ Destacam-se os estudos acerca da dependência latino-americana, com a crítica de inspiração marxista às teses cepalinas, crítica essa comprometida com a análise mundial do papel da dependência no processo de reprodução ampliada do capital – a teoria marxista da dependência – com destaque a obra de Ruy Mauro Marini que é referência desse debate e os estudos sobre as tensões das classes sociais no processo de luta de classe nesta parte do continente americano, com referência as obras de Florestan Fernandes (MOLJO; SILVA, 2019).

³⁸ Cabe apontar que outros seminários subsequentes ocorreram no período: “Montevidéo, Uruguai (1966), presidido por Herman Kruse; em General ROCCA, Argentina (1967), presidido por Natalino Kisnerman; em Concepción, Chile (1969), presidido por Luis Araneda; em Cochabamba, Bolívia (1970), presidido por Edy Sanches; e novamente em Porto Alegre, Brasil (1972), sob a presidência de Costella; em Lima (1976)” (CORNELLY, 2003 *apud* IAMAMOTO; SANTOS, 2021, p. 45).

de organização desses eventos, destaca-se a presença da *Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social* – ALAETS³⁹ – e do *Centro Latinoamericano de Trabajo Social* – CELATS⁴⁰ –, que exerceram importante papel no processo acadêmico e organizativo dos profissionais e contribuíram na produção teórica do Serviço Social, na capacitação de seus quadros para colocar em andamento um novo projeto profissional e elucidar o obscurantismo que atravancava as concepções dos assistentes sociais acerca da profissão, seu entendimento e formas de organização.

Como assinala Iamamoto (2004), ao apoiarem os profissionais na sua formação, no seu exercício e na atuação política, a ALAETS e o CELATS contribuíram para ampliar o horizonte da profissão voltada às particularidades da realidade latino-americana e na luta contra o arbítrio das ditaduras militares que se instalavam no continente, possibilitaram também, a partir dos esforços centrados na pesquisa científica, adensar a fundamentação teórica, apontando novas competências profissionais.

Para os intelectuais vinculados a essas instituições, comprometidos com o redirecionamento teórico-metodológico da formação e da profissão, fazia-se necessário se apropriar daquele contexto, entendendo o Serviço Social na malha das relações sociais de dominação. Assim, os esforços estavam focados em um intenso processo de estudo e pesquisa⁴¹, abrangendo, segundo Iamamoto (2004), três

³⁹ A ALAETS, anteriormente denominada de *Asociación Latinoamericana de Escuelas de Serviço Social*, criada no ano de 1965 nos marcos do pan-americanismo, em decorrência do V Congresso Pan-americano de Serviço Social, teve sua nomenclatura alterada em 1977 para ALAETS – *Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social* por se entender que a concepção de Trabalho Social é mais ampla que a de Serviço Social, além disso, a maioria das escolas tinha a designação de trabalhador social ao agente profissional. Em 2006, durante assembleia e aprovação de um novo estatuto, a instituição foi alterada para ALAEITS – Associação Latino-Americana de Ensino e Investigação em Trabalho Social –, com o objetivo de incentivar a pesquisa e a pós-graduação como exigência de articulação internacional (LOPES, 2016).

⁴⁰ O CELATS surgiu em 1974 como organismo acadêmico da ALAETS com base em um convênio de cooperação técnico-financeiro com a Fundação Konrad Adenauer – FKA –, intermediado pelo Instituto de Solidariedade Internacional (ISI), vinculado ao governo alemão. Em razão de dependência do financiamento majoritário por parte da FKA, as ações do CELATS, que tinham alcançado crescimento significativo, difícil de serem sustentadas economicamente, foram sendo reduzidas, ficando limitadas ao Serviço Social do Peru.

⁴¹ No período de 1978 a 1983, inaugura-se a pesquisa sobre a história do Serviço Social nos países latino-americanos, na qual se destaca a produção pioneira de Maguiña (1979) abrangendo as protoformas do Serviço Social no Peru e o livro clássico de Iamamoto e Carvalho, “Relações Social e Serviço Social no Brasil: Esboço de uma interpretação histórico-metodológica” em 1982. Outros estudos tiveram como tema o marco institucional em que opera o assistente social (Brasil, Uruguai

grandes frentes interligadas: a investigação, a capacitação continuada e a comunicação.

Articulados a essas questões concertes à profissão, estavam também os estudos sobre o Estado, classes sociais, movimentos sociais, ou seja, era necessário se entender quem era esse trabalhador alvo das políticas sociais, os movimentos sociais existentes e as lutas sociais travadas nesse contexto. Via-se a importância de se disseminar e expandir a leitura crítica sobre a condição de dependência da América Latina em face da hegemônica do capital norte-americano e fomentar estudos sobre a história do Serviço Social na América Latina, as particularidades da profissão nas diferentes regiões do continente, o perfil de profissional, o objeto de atuação, as formas de regulamentação da profissão etc.

Tais temáticas necessitavam ser adensadas teoricamente de modo que as produções críticas pudessem ser divulgadas e conhecidas no trabalho profissional dos assistentes sociais, ao mesmo tempo em que esse trabalho se colocava como objeto de investigação, sustentando uma nova postura e um novo estatuto profissional frente às práticas tradicionais. Nesse sentido,

A pesquisa foi concebida como área estratégica para o trabalho social, o que definiu a diretriz de que o CELATS não “fosse mais um centro de investigação no campo das Ciências Sociais”, mas articulasse o trabalho investigativo à particularidade do Serviço Social em sua dimensão prático-operativa, o que lhe conferia potência sociopolítica alimentada pelo contato direto com os “setores empobrecidos”. O processo de pesquisa estava voltado para propiciar ao exercício ou prática profissionais novos padrões teórico-metodológicos, superando as marcas empiricistas e pragmatistas transversais ao passado da profissão orientado pela matriz positivista (RAICHELIS *et al.*, 2018, p. 6).

As propostas desenvolvidas pelo CELATS visavam, entre outras questões, atribuir ao Serviço Social novas funções de natureza investigativa, vistas como competência do assistente social, sendo observada, nesse campo, a necessidade de se elevar o nível de qualificação profissional dos assistentes sociais latino-americanos e caribenhos (IAMAMOTO; RAICHELIS; BRAVO, 2021). O apoio dado às estratégias de investigação acadêmica se fez também articulado com os projetos de

e México), o perfil profissional, a formação acadêmica e a organização gremial na América Latina (IAMAMOTO; RAICHELIS; BRAVO, 2021).

investigação-ação que buscavam penetrar nas experiências concretas das classes populares, fazendo com que estas tivessem participação ativa nos processos decisórios.

A partir desses trabalhos, vários estudos foram publicados contemplando as experiências de um conhecimento produzido na articulação com as questões concretas identificadas nas diferentes regiões do continente. Nas estratégias de divulgação e formação profissional, cabe mencionarmos a criação, por parte do CELATS, da revista *Acción Crítica*⁴², que teve importante papel na disseminação de novos temas de estudos relacionados às proposições da reconceituação e à criação da primeira *Maestría Latinoamericana em Trabajo Social*⁴³ (MLATS) em 1978, em convênio com a Universidade Nacional de Honduras.

Esse primeiro curso de mestrado foi responsável por engrenar a qualificação de pesquisadores no continente, dando abertura posteriormente para o surgimento de novos programas de pós-graduação. Outra frente de atuação se expressou nos apoios técnico-político e financeiro para a organização política da categoria. No caso do Brasil, podemos observar as contribuições do CELATS na expansão e fortalecimento de um movimento sindical e na renovação crítica do conjunto CFESS/CRESS – Conselho Federal de Serviço Social/Conselho Regional de Serviço Social que deram base para se questionar os aportes da renovação sob a perspectiva conservadora e se preparar o Congresso da Virada em 1979 (IAMAMOTO, 2004), como veremos mais adiante.

As dificuldades que se colocavam no período não eram poucas: a escassez de fontes documentais pertinentes à história do Serviço Social na América Latina, em razão da já mencionada postura receptora deste, a ausência de uma tradição intelectual bem como a resistência de muitos cursos em assumir esse debate diante do avanço dos regimes ditatoriais nos diferentes países.

O Serviço Social brasileiro não só recebeu os influxos da reconceituação latino-americana na sua tendência crítica, como também estabeleceu

⁴² Lopes (2016) salienta que, pouco antes da constituição do CELATS, as poucas publicações oriundas daquele período foram conduzidas por meio das editoras ECRO e Humanitas, da Argentina.

⁴³ Segundo Lima e Franco (1979 *apud* IAMAMOTO; RAICHELIS; BRAVO, 2021, p. 226), o propósito da criação do curso de mestrado estava em preparar profissionais “com visão de totalidade da realidade social, dotados de atitude crítica, capazes de identificar possibilidades da política social para converter recursos institucionais em serviços eficientes e geradores de processos de organização e participação popular”. Iamamoto, Raichelis e Bravo (2021) ainda salientam que este curso de dimensão latino-americana atingiu 16 países do continente e do Caribe e 65 trabalhadores sociais nas suas três promoções.

intensa interlocução com esse movimento. O intercâmbio ocorrido entre o grupo mineiro e as vanguardas da reconceituação no continente, com destaque para as contribuições de Leila Lima Santos e Consuelo Quiroga, que na época já se dedicavam a pensar o Serviço Social na contramão da hegemonia do projeto de modernizador, atuando na direção e consolidação do CELATS entre o final dos anos de 1970 e início de 1980, faziam chegar ao Brasil, mesmo sob um período de ditadura, as discussões mais enriquecidas da reconceituação como também compartilhavam, com o movimento latino-americano, as experiências iniciais forjadas no interior do projeto da Escola de Serviço Social da então Universidade Católica de Minas Gerais (ESS-UCMG⁴⁴), contribuindo para adensar as proposições formuladas de revisão crítica do Serviço Social.

Em razão das particularidades conjunturais dos países latino-americano, sabemos que os desdobramentos relativos ao desenvolvimento da reconceituação assumiram feições distintas, com momentos de maior e ou menor permeabilidade das forças progressistas e de avanços e recuos na aproximação à tradição marxista.

No momento em que os países de língua espanhola estavam vivenciando o protagonismo dos movimentos sociais e revolucionários com maiores condições para fazerem inflar o conjunto de proposições críticas e contestatórias da reconceituação, o Brasil se deparou com forças políticas e econômicas que atuaram para reforçar as relações de dependência com o capital imperialista, instaurando, sob a autocracia burguesa, um Estado totalmente repressivo às reformas democráticas e nacionais.

Na expressão de Ianni (1986), o movimento pendular que predominou na história econômica do Brasil, oscilando ora para uma política econômica nacionalista, ora para o desenvolvimento de um capitalismo associado, mas sem deixar de expressar em ambas direções as legítimas marcas de dependência, foi mantido no contexto pós-1964, com os traços peculiares da formação social brasileira – a heteronomia, a exclusão e as soluções “pelo alto”. Entretanto, como observa Netto

⁴⁴ Pesquisa recente desenvolvida por Batistoni (2021, p. 82) reforça que os vínculos com os núcleos e foros contestadores da profissão na América Latina foram buscados intencionalmente pela equipe de docentes da ESS-UCMG, assim como as formulações do projeto da referida escola “alcançaram ampla visibilidade nas universidades latino-americana, afirmando-se como uma das referências exemplares da Reconceituação, dada a sintonia com a sua feição crítica”.

(2009a), para se garantir os interesses dos capitais privados nacional e estrangeiro, novas configurações foram reeditadas em relação ao papel do Estado: este deveria dispor as condições favoráveis para a realização do grande capital.

Este foi o cerne da função assumida pelo Estado: garantir a continuidade do desenvolvimento dependente e associado e, com forte intervenção no campo econômico, operando como repassador de renda para o monopólio, mediar os conflitos internacionais em benefício estratégico das corporações transnacionais – ao mesmo tempo em que atendia, não sem colisões, aos interesses de seus associados nativos (NETTO, 2009a, p. 657).

Diante das novas determinações sociais postas nesse contexto e sob o lema da “segurança e desenvolvimento”, o Estado teve a função de conduzir o processo de *modernização conservadora* (NETTO, 2015a) e, para isso, atuou com seu aparato repressor, intensificando os fluxos de extração da riqueza socialmente produzida e favorecendo o processo de acumulação do capital monopolista.

Netto (2015a) analisou profundamente esse período e nos mostra que, sob a vigência da autocracia burguesa, o que imperou no Serviço Social foi a perspectiva de modernização conservadora. Ela trouxe, para a profissão, todo o referencial teórico-metodológico, político e cultural adequado para se pensar a profissão, seu exercício e formas de interpretação da realidade dentro dos parâmetros racionais exigidos para impulsionar e dar materialidade ao projeto em prol do capital internacional.

A questão que se impunha era qualificar o profissional de modo que este pudesse atender às finalidades daquele projeto “modernizador”, ou seja, uma tentativa de redimensionar a profissão para garantir sua manutenção nos planos gerais de desenvolvimento e responder às suas demandas, com a perspectiva de integração da classe trabalhadora, sem questionamento às relações de classe. Silva (2011, p. 131) acrescenta que a constituição desse perfil moderno significava, nessa conjuntura,

[...] elevar seu status de cientificidade e de eficiência técnica, capacitando o assistente social para atuar em equipe interprofissional, ampliando sua área de atuação do micro (prestação direta de serviços) para o nível macro de atuação (política social e planejamento).

É importante destacarmos que esse caráter técnico, associado às funções administrativas e de planejamento assumidas pelo profissional, colocava na penumbra qualquer tipo de posicionamento político que levasse em consideração as relações sociais que emergiam naquele contexto, prevalecendo as ideias de integração, harmonia e equilíbrio como reforço ao padrão de desenvolvimento.

Embora as determinações sociais presentes naquele contexto fossem preponderantes para conduzir a renovação sob bases de um projeto hegemônico conservador, a própria dialética imanente à realidade trouxe os tensionamentos que não deixaram de ressoar as divergências e os questionamentos em relação à subserviência do Serviço Social a esse projeto, ou seja, ainda que sob forte repressão, a autocracia burguesa não anulou as proposições mais progressistas que pululavam nesse período. Nas palavras de Netto (2015a, p. 170),

[...] ao refuncionalizar a contextualidade da prática profissional e redimensionar as condições da formação dos quadros por ela responsáveis, o regime autocrático burguês deflagrou tendências que continham forças capazes de apontar para o cancelamento da sua legitimação.

Nessa direção, importantes mudanças ocorreram no início dos anos de 1970. Além da consolidação do mercado de trabalho, com novas atividades executadas pelo profissional, houve também a inserção do ensino de Serviço Social no âmbito universitário⁴⁵ e a ampliação do número de cursos, inclusive, em nível de pós-graduação. Um elemento fundamental que, de acordo com Netto (2015a), consubstanciou as novas condições da renovação expressa na *laicização* do Serviço Social. Esse foi um aspecto que evidenciou, de forma clara, a disputa pela hegemonia profissional em todas as suas instâncias (projeto de formação, paradigmas de intervenção e órgãos de representação da categoria) e implicou em um distanciamento das bases tradicionais, com uma atenção voltada à pesquisa, à interlocução com outras áreas do conhecimento, abrindo-se para novos horizontes, mas sem deixar de romper com essas mesmas bases.

Nesse contexto, o Serviço Social se deparou com um ensino universitário projetado sob novas configurações. Entre os anos de 1964-1968, o

⁴⁵ Netto (2015a) explica que, até o final da década de 1960, os cursos eram ofertados em faculdades isoladas, mantidas majoritariamente por organizações confessionais ou leigas, com escasso recurso material e humano.

sistema educacional e o universitário constituíam, segundo Batistoni (2017), um dos flancos vulneráveis e abertos ao apelo político contra a ditadura civil-militar, no movimento que impulsionava a reforma universitária sob os moldes da autocracia; forças de oposição atuavam contrariando a política educacional ajustada ao modelo econômico.

No acúmulo dessas forças, destacamos que as Ciências Sociais já estabeleciam interlocução com autores marxistas que favoreciam a leitura e os posicionamentos ante as injunções desse contexto. Contudo, a reforma universitária, tal como foi pautada pelos setores progressistas da juventude estudantil que colocavam em questão a condição dependente de nosso capitalismo, foi reconduzida pela autocracia burguesa que equacionou o problema, neutralizando as pressões por mudanças. Desse modo, novas propostas⁴⁶ foram introduzidas para se pensar a modernização da formação de nível superior atendendo aos interesses das elites brasileiras e, conseqüentemente, à manutenção do *status quo* conservador na educação superior (MINTO, 2011).

Algumas das expressões desse processo foram a tecnificação que passou a vingar nas estruturas das IES e do ensino, a ampliação do setor privado, a aproximação entre mercado/empresa e universidades, as formas de resistência democrática e a repressão ao pensamento de esquerda.

Sobre isso, Netto (2015a), ao ressaltar os traços mais salientes da obra educacional da autocracia burguesa, chama a atenção para a neutralização e o esvaziamento da universidade a partir de um conjunto de medidas repressivas⁴⁷ que visaram conformar “um ensino superior asséptico”, voltado para a qualificação de

⁴⁶ Minto (2011), ao tratar em sua tese sobre “O problema da educação superior na Ditadura”, observa que, no contexto da ditadura, o ensino superior transformou-se em setor estratégico do capitalismo dependente. Na verdade, como salienta o autor, esse papel já existia, o que a ditadura fez foi aperfeiçoar e elevar o nível de dependência e funcionalidade do ensino superior. Assim, observa que, em relação a essas propostas, duas características fundamentais do ensino superior foram reforçadas: “1) as políticas que impedem a construção efetiva de instituições de tipo universitário, voltadas para problemas concretos e específicos da realidade brasileira, e organizadas segundo critérios mais ou menos correntes com esses propósitos; 2) as formas sistemáticas de controle e de repressão sobre as forças sociais que, dentro e fora da universidade, poderiam pressionar por mudanças mais radicais e fazer dar origem histórica, dentre outras coisas, a uma *outra* universidade” (MINTO, 2011, p. 173).

⁴⁷ Nessa ofensiva situa-se o Decreto-Lei nº. 477, de 1969, conhecido como AI-5 do sistema educacional. A respeito da política educacional superior da ditadura, há uma ampla bibliografia, citamos aqui algumas delas: Fernandes (1975) “A universidade brasileira reforma ou revolução?”; Góes e Cunha (1985) “O golpe na educação”; Mota (2021) “As universidades e o regime militar: cultura, política brasileira e modernização autoritária”.

quadros afeitos à lógica formal-burocrática. Um dos componentes fundamentais dessa neutralização se deu a partir de uma restrição do trabalho acadêmico nos limites da academia. Ou seja, “o curto-circuito (instaurados originalmente por meios coativos) entre teoria, pesquisa e prática social –, foi extremamente importante naquelas áreas universitárias cujo objeto era a reflexão teórica sobre o ser social” (NETTO, 2015a, p. 92).

Nessa direção, Cunha (1988 *apud* NETTO, 2015a) pontua que a vida acadêmica foi orientada por uma lógica empresarial, com medidas impostas pela reforma universitária que tinham o propósito de operar uma verdadeira contenção nas instituições a partir da departamentalização, regime de créditos, instituição do ciclo básico, fragmentação do grau acadêmico de graduação, vestibular unificado e institucionalização da pós-graduação.

Esses traços que acentuaram a racionalidade positivista no âmbito da universidade⁴⁸ enquadraram a intelectualidade crítica e deram vazão ao pensamento compatível com a ordem burocrática. No que concerne ao projeto formativo dos assistentes sociais, as mudanças introduzidas nas universidades foram acomodadas sem muitos tensionamentos, isso porque tal projeto manteve-se alinhado às propostas da autocracia para a universidade e também porque, como pontuamos linhas atrás, a profissão ainda mantinha uma inexpressiva capacidade de produção intelectual, carecia de uma tradição investigativa como condição para preencher as lacunas que estiveram ausentes na condição de receptora das demais áreas de conhecimento.

Mesmo sendo um espaço de assimilação de conteúdos atrelados à racionalidade burocrática, ainda assim, a universidade se configurou como um importante campo para que os docentes pudessem refletir sobre temas pertinentes à profissão, dialogar com outras áreas de conhecimento e movimentar o exercício da pesquisa. Cabe destacarmos que, nesses espaços, posicionamentos divergentes ao projeto da autocracia burguesa e de contestação à ditadura militar se faziam presentes, mesmo que acobertados pelas diversas estratégias de neutralidade do pensamento crítico.

⁴⁸ Entendemos que, na ordem autocrática burguesa, a política voltada para o ensino superior e com ela as reformas introduzidas nas universidades foram alguns dos componentes que rebateram na formação profissional. Também devemos destacar, articulado a esse contexto, que as mudanças introduzidas no mercado de trabalho e a própria carência de uma dimensão investigativa da profissão propiciaram a adesão a uma perspectiva modernizadora, sem grandes tensionamentos.

Esses apontamentos nos trazem elementos para entendermos que as mudanças que foram introduzidas na formação profissional, as condições para se pensar a realidade e a intervenção não foram construídas sem a interferência sociopolítica do contexto em questão. Elas expressaram as determinações de um momento que, gestado no bojo da modernização conservadora, exigiu da profissão revisões de seus aparatos teórico, metodológico e ideológico. Nesse sentido, os Seminários de Teorização, organizados pelo Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais – CBCISS –, foram basilares na renovação do Serviço Social.

Além de conduzir todo o processo de organização dos Seminários, subsidiando com suportes técnico, teórico e político, o CBCISS cumpriu um papel que não se revestiu das inflexões críticas formuladas pela reconceituação. Como nos mostram Aquino, Silva e Vieira (2017), assistentes sociais de maior expressão intelectual e profissional atuaram no CBCISS disseminando as linhas estratégicas da modernização da profissão, contribuindo para manter, sob controle social e político, as possíveis interferências manifestadas pelas classes subalternizadas, reforçando, com isso, a política de Estado voltada aos interesses do capital internacional.

Salientamos que os insumos produzidos nesses seminários serviam, também, de base para reflexões críticas de profissionais que, embora em quantitativo reduzido, não se contentavam com os debates que o grupo de profissionais alinhados à perspectiva conservadora faziam à época. Havia, assim, indagações e críticas aos esquemas metodológicos que eram formuladas a partir de uma base alinhada à perspectiva mais crítica da reconceituação.

Netto (2015a) apresenta que a reflexão profissional no processo de renovação desenvolveu-se diferencialmente a partir de três vertentes⁴⁹ principais: a Modernizadora, a Reatualização do Conservadorismo e a Intenção de Ruptura. Tais vertentes, eivadas de historicidade, se expressaram na confluência de forças sociais presentes na dinâmica da realidade, com movimentos que implicaram – e ainda implicam em tempos e espaços históricos distintos – na disputa de diferentes projetos profissionais.

⁴⁹ Em razão dos objetivos propostos para essa seção, apresentaremos apenas alguns traços mais gerais a respeito das tendências conservadoras, as discussões serão adensadas nas bases que possibilitaram a construção de um projeto de ruptura.

Tanto na primeira quanto na segunda direção a formação profissional foi marcada pela reiteração de modelos tradicionais, que, embora ancorados em diferentes matrizes teóricas – de bases positivista (perspectiva modernizadora) e fenomenológica (reatualização do conservadorismo) –, implicaram no processo de apreensão do real desconectado das mediações constitutivas da realidade. Nas palavras de Silva (2013, p. 91), um ponto fundamental de convergência entre elas está justamente no fato de “não tecerem quaisquer críticas de ordem estrutural ou de qualquer espécie, direta ou indiretamente, à ordem monopólica e sua face totalitária no Brasil. Ao contrário: afirmaram-na por caminhos diferentes”.

A Perspectiva Modernizadora, como já assinalamos acima, expressou os anseios da autocracia burguesa e o esforço de adequar o Serviço Social à construção de seu projeto desenvolvimentista, intensificado após o golpe de abril. Tal perspectiva exerceu forte predomínio entre a massa da categoria profissional até meados dos anos de 1970. Para a profissão se ajustar às prerrogativas da modernização, os esforços no âmbito da formação se concentraram nas questões técnicas, na formulação de uma Teoria do Serviço Social e no reconhecimento do caráter científico dos processos interventivos – esse caráter conferia legitimidade à ação profissional.

A compreensão da realidade das “situações problema” foi vista como fenômeno singular, desprovido de relações articuladas com a totalidade complexa. As sistematizações contidas nos documentos de Araxá⁵⁰ (CBCISS, 1967) e aquelas posteriormente desenvolvidas no Seminário de Teresópolis⁵¹ (CBCISS, 1970) são reconhecidas, nas análises de Netto (2015a), como marcos expressivos da

⁵⁰ Documento elaborado a partir de um encontro promovido pelo CBCISS na cidade de Araxá-MG, no qual se reuniram 38 assistentes sociais com o objetivo de teorizar sobre o Serviço Social, considerando a realidade brasileira. Como fruto desse encontro, foi elaborado um relatório amplamente divulgado sob o título “Documento de Araxá”.

⁵¹ Este seminário foi proposto a partir de encontros regionais realizados em 1968 os quais tiveram como objetivo levantar opiniões a respeito dos temas sistematizados no Documento de Araxá. Após esses encontros, verificou-se a necessidade de um estudo sobre a Metodologia do Serviço Social, e, em resposta a isso, o CBCISS programou um novo seminário, com a proposta de um roteiro de temas delimitados em três pontos centrais: 1- Fundamentos da metodologia do Serviço Social; 2- Concepção científica da prática do Serviço Social; 3- Aplicação da metodologia do Serviço Social. Os resultados do seminário foram consubstanciados em três textos preparatórios que embasaram os debates do tema 1, elaborados pelos autores Suely Gomes da Costa; José Lucena Dantas e Tecla Machado Soeiro e nos relatórios dos grupos A e B (CBCISS, 1970).

perspectiva modernizadora no Brasil⁵². Se no documento de Araxá colocava-se como imperativo a proposta de construir referenciais que normatizassem a ação profissional, destacando, nesse processo, indicações mais gerais quanto ao seu conteúdo técnico-científico, foi no Seminário de Teresópolis que os debates e os estudos sobre uma metodologia própria do Serviço Social ganharam densidade, deixando explícito o caráter estritamente operativo do saber profissional.

A conformação desse perfil, imbuído das intencionalidades de modernização e integração social ao projeto desenvolvimentista e de sua direção teórica de base positivista, se expressou claramente na reformulação curricular de 1970, constituído de matérias organizadas em dois ciclos: o básico e o profissional. O básico abrangendo as disciplinas de sociologia, psicologia, economia, direito e legislação social e teoria do Serviço Social e o ciclo profissional, composto pelas disciplinas de Serviço Social de casos, política social, ética profissional, Serviço Social de grupo e Serviço Social de comunidade.

A positivação do currículo se explicitava dentre outros traços, na ideia de uma disciplina denominada teoria do Serviço Social para fundir os conteúdos teóricos e os práticos, cabendo, ao ciclo básico, o esforço de desenvolver métodos de análise aplicada à realidade. A lógica curricular favorecia, assim, uma leitura mecânica da realidade, embora já fosse possível se perceber um esforço no sentido de questionar a prática integradora e a tutelar que se afirmaram historicamente na profissão.

A formação profissional expressava, portanto, as determinações sociais que circunscreviam as mudanças no ensino superior e o perfil tecnocrático que correspondiam às relações sociais de produção empregadas pela ordem burguesa, sem tanta permeabilidade aos questionamentos críticos advindos da reconceituação.

Outra vertente apresentada por Netto (2015a), que se desborda já na emersão da crise da ditadura, refere-se à Perspectiva de Reatualização do Conservadorismo. Sob essa perspectiva, recuperaram-se aspectos tradicionais da profissão, enfatizando-se as abordagens individuais e psicológicas no processo

⁵² Netto (2015a) esclarece que a perspectiva modernizadora não se limitou a essa documentação, implicou uma ampla produção teórica (livros, ensaios, artigos, teses de pós-graduação), entretanto aponta que, tomando como referência a base de investigação da qual se utilizou, foi possível afirmar que toda produção vinculada a essa perspectiva não fez mais que aprofundar e detalhar os núcleos temáticos e/ou operativos contemplados nas fontes apresentadas nos documentos de Araxá e Teresópolis.

interventivo, apoiado no aporte teórico-metodológico da fenomenologia para se pensar a profissão.

As formulações dessa vertente renovadora tiveram como texto básico a tese de livre-docência de Anna Augusta de Almeida, que apresentou uma “nova proposta” metodológica, inspirada na fenomenologia existencial e no personalismo de Mounier, com discussões que subsidiaram a produção de textos dirigidos ao público profissional, teses e cursos direcionados para a graduação e a pós-graduação e a atualização de assistentes sociais (NETTO, 2015a).

A intuição e a subjetividade são aspectos importantes dessa dinâmica de compreensão da realidade voltada para as experiências vivenciadas pelos sujeitos. Assim, a elucidação dos fenômenos postos na realidade não decorre de uma razão que se propõe a explicar os fatos objetivamente, captando suas determinações constitutivas, mas do modo como a consciência os interpreta, reportando às representações subjetivas, pois é desse âmbito que decorre o conhecimento. Nessa direção, os processos investigativos da realidade foram subsidiados com base no conhecimento intuitivo, captado no cotidiano, nas relações e experiências vivenciadas pelos sujeitos, portanto, determinado subjetivamente no plano da consciência.

As proposições defendidas por essa direção confrontavam-se com o empirismo e pragmatismo da perspectiva modernizadora e questionavam o pensamento crítico-dialético que se reativava no cenário político, abrangendo segmentos sociais com proximidade ao pensamento de esquerda. Embora a Reatualização do Conservadorismo não tenha tido grandes ressonâncias⁵³ na categoria profissional, que naquele momento buscava uma interlocução mais engajada com os tensionamentos políticos e sociais e com as discussões que atendessem à atualidade das inquietações profissionais, seu destaque, refletido

⁵³ Netto (2015a) observa que, em relação aos outros dois seminários precedentes, Sumaré e Alto da Boa Vista não tiveram a mesma expressão, isso porque o panorama sociopolítico em meados dos anos de 1970 já se mostrava tangenciado por contestações e resistências democráticas que empolgavam as vanguardas. Isso de certo modo influenciou para que estas percebessem o CBCISS e seus seminários com certo ceticismo, colocando em dúvida se as propostas dos futuros seminários não seria uma reedição dos anteriores, com temas que já não cabiam para aquele contexto. Como assinala o autor, “as elaborações que tiveram curso nos dois colóquios possuíam traços tais que as tornavam muito pouco aptas para galvanizar a atenção das vanguardas profissionais emergentes. Esses traços podem ser resumidos se se alude ao seu denominador comum: a extrema pobreza teórica que exibiam, em comparação com a discussão simultaneamente operada nos foros acadêmicos, culturais e políticos da profissão e fora dela” (NETTO, 2015a, p. 252-253).

palidamente nos meios acadêmico e profissional, foi expresso nos Seminários de Sumaré (CBCISS, 1978) e do Alto da Boa Vista (1984).

No processo de renovação, em que pesem os avanços possibilitados com a inserção do Serviço Social no âmbito acadêmico, a Perspectiva Modernizadora e a de Reatualização do Conservadorismo conformaram projetos profissionais legitimadores da ordem social, concebendo a profissão a partir de uma racionalidade segmentada e a-histórica na abordagem dos fenômenos sociais, que reforçavam a naturalização da sociedade e os valores morais na construção de alternativas de ação.

Retomando às análises de Netto (1989, p. 148), ao compreenderem o Serviço Social como “um corpus teórico e metodológico particular e autônomo”, tais perspectivas desconectavam os fundamentos da profissão dos processos históricos e das contradições que movimentam a realidade social. Isso influenciou para que os processos investigativos fossem confinados ao metodologismo, não ultrapassando a razão fenomênica das coisas, mantendo, em planos distintos, o conhecimento e a intervenção, com enfoque restrito aos procedimentos do “como fazer”, orientado pelas etapas que conformavam tal processo.

Na confluência desses movimentos, despontou-se o debate de um Serviço Social progressista, expressão da perspectiva denominada por Netto de “intenção de ruptura”. Podemos dizer que o Serviço Social se deparou com uma nova racionalidade para conduzir seus processos investigativos e confrontar as interpretações individuais e subjetivas que habitualmente se faziam presentes no ensino da profissão até aquele momento. Nessa direção, as experiências construídas na escola de Belo Horizonte expressaram as interlocuções mais emblemáticas que deram base para o amadurecimento teórico-metodológico do projeto de ruptura.

Em outras palavras, foi possível delinear, na formação profissional, os referenciais teóricos que dariam base para questionar o Serviço Social na interlocução com as relações sociais de produção, dando maior clareza para entender a profissão não desconectada das mudanças sociais, a importância dos dados empíricos e de sua apreensão articulada a um contexto histórico.

Novos horizontes se apontavam para a categoria profissional que buscava, de certo modo, se reconhecer nas relações tecidas na conjuntura da ditadura militar, fazendo crítica à reprodução de modelos, vendo a relevância da produção de conhecimentos a partir das demandas que se faziam presentes na realidade profissional. Esses questionamentos, conforme veremos nas reflexões abaixo, foram

explorados a partir daquilo que a intenção de ruptura conseguiu avançar nas suas interlocuções iniciais, com todas as problemáticas advindas nesse processo.

2.2 A CONSTRUÇÃO DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA NO SERVIÇO SOCIAL: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DE BELO HORIZONTE

A constituição da perspectiva de intenção de ruptura, cujo ponto mais expressivo encontra-se no projeto de formação da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (ESS/UCMG), reconhecido no Método de Belo Horizonte, não foi resultante de forças subjetivas que conspiraram favoravelmente contra a ditadura e a crítica ao tradicionalismo profissional. Embora constituído como uma experiência que se deu de forma isolada e residual em razão do próprio contexto mais radical da ditadura, é na experiência da escola mineira que o projeto da ruptura se explicitou no Brasil e encontrou o substrato necessário para então alavancar, nos anos seguintes – final da década de 1970 e início da década de 1980 –, com o processo de crise da autocracia burguesa (NETTO, 2015a).

Como apontamos acima, no mesmo movimento em que a autocracia burguesa instaurava as bases de um Serviço Social que atendia às perspectivas da modernização conservadora, ela também abria espaços favoráveis a quadros profissionais que apresentavam posicionamentos contestatórios, quadros estes vinculados às lutas sociais e aos movimentos estudantis que, no período que antecedeu ao golpe, já se manifestavam em oposição à ordem burguesa e a favor das reformas de base e que, no contexto pós-1964, estiveram também articulados aos influxos dos segmentos profissionais progressistas advindos da Reconceituação Latino-Americana.

Contudo, esse não foi um movimento simples. Colocar em questão toda a base profissional, até então construída diante da particularidade que caracterizou tal contexto, exigiu dos assistentes sociais um imenso investimento, apoiado, segundo Netto (2005a), em dois planos: a organização da categoria e a formação acadêmica. Tratou-se, portanto, de empreender esforços diante de uma conjuntura nada favorável a um projeto profissional que se colocava na contramão dos referenciais que orientavam a ação profissional, assim, “[...] quer na área estatal, quer na área privada, o terreno para inovações prático-profissionais na perspectiva da

ruptura era demasiado estreito e seu custo extremamente alto” (NETTO, 2015a, p. 319).

Como observa o autor, não foi por acaso que, das tendências profissionais renovadoras, essa foi a que encontrou os maiores obstáculos para tomar forma, isso porque manteve, e mantém, conexões orgânicas com as forças democráticas da sociedade brasileira que explicitam seu caráter político e expõem as contradições que configuram as relações entre as classes.

Nessa direção, a universidade teve papel fundamental, além de tornar possível a interação intelectual entre assistentes sociais e profissionais de outras áreas, com posições que refletiam diferentes perspectivas da renovação, constituiu-se em um espaço propício para se exercitar a pesquisa, os projetos de extensão e a busca de aprofundamento teórico, que tanto o projeto de ruptura requiritava naquele momento, ou seja, “requisições de novos suportes teórico-metodológicos, a demanda de uma interação de novo tipo com as teorias e disciplinas sociais, a necessidade de sistematizar e elaborar as práticas implementadas, etc.” (NETTO, 2015a, p. 321).

Ao contrário das perspectivas conservadoras, a intenção de ruptura não buscou a reprodução de modelos prontos. Seu propósito foi justamente a formulação de uma proposta teórico-metodológica de superação das tradicionais abordagens, apontando elementos fundamentais para o conhecimento da realidade social e das possibilidades formativas e interventivas do assistente social, a partir de um esforço crítico e reflexivo.

A questão estava em se apropriar de uma base teórica, metodológica e interventiva que permitisse uma leitura da realidade conectada com as determinações conjunturais, que levassem em conta as demandas da classe trabalhadora, observando as relações sociais constitutivas no processo de produção.

Netto (2015a) evidencia o desenvolvimento dessa perspectiva a partir de três momentos diferenciados: a sua *emersão* (entre 1972 e 1975), marcada pelo desenvolvimento do Método de BH; a sua *consolidação acadêmica*, identificada na década de 1980, com o avanço da produção acadêmica e o encontro com as fontes clássicas do pensamento teórico, para a reformulação das concepções teórico-metodológicas; e seu *espraiamento* pelo conjunto da categoria, marcado no final dos anos de 1980, abrangendo a década de 1990 até os dias atuais.

A formulação do “Método BH”, ocorrida durante os anos de 1972 e 1975, contexto no qual a repressão política do regime militar apresentava sua face

mais acentuada, foi reconhecida, segundo Netto (2015a) como primeira expressão formal do projeto de ruptura inspirado na tradição marxista, que tentou uma “*alternativa global ao tradicionalismo*”. Esclarecendo as contribuições do legado dessa experiência, o autor reconhece que

o “método” que ali se elaborou foi além da crítica ideológica, da denúncia epistemológica e metodológica e da recusa das práticas próprias do tradicionalismo; envolvendo todos esses passos, ele coroou a sua ultrapassagem no desenho de um inteiro projeto profissional, abrangente, oferecendo uma pauta paradigmática dedicada a dar conta inclusive do conjunto de suportes acadêmicos para a formação dos quadros técnicos e para a intervenção do Serviço Social (NETTO, 2015a, p. 351).

Conduzida pela direção intelectual de Leila Lima Santos e Ana Maria Quiroga, essa experiência, que expressou, em grande parte, o projeto profissional da ESS/UCMG, se empenhou na construção de uma metodologia de intervenção profissional pautada no ensino, pesquisa e extensão, capaz de formular uma crítica às tradicionais abordagens interventivas.

Santos (1987) aponta que, na época, a escola de Belo Horizonte dispunha, em seus quadros, de um grupo de profissionais com qualidade teórica e política que buscavam avançar em novas alternativas de formação profissional. Essa busca resultou na construção do “Método B.H.”, “[...] cujo principal valor foi o de propiciar uma maior aproximação de professores e estudantes à realidade concreta dos setores sociais mais explorados desta região do Brasil: trabalhadores, mineiros e lavradores, habitantes de Minas Gerais” (SANTOS, 1987, p. 8).

Para o Serviço Social, esse momento foi marcado, dentre outros aspectos, pelos traços inovadores, pelo posicionamento crítico e pela afirmação de um espaço que começou a ser forjado na interlocução crítica com as ciências sociais, com o florescimento de construções teóricas que, mesmo com toda a problemática de ser fruto de sistematizações práticas, ainda assim despontava na abertura de novas perspectivas para problematizar o Serviço Social (sua natureza, objetivos e práticas interventivas).

O cenário sociopolítico da capital mineira também acenava particularidades que, de certo modo, não deixaram de ressoar na formulação de tal proposta. Batistoni (2021), em estudos mais recentes, destaca que a região metropolitana de Belo Horizonte desde os anos de 1950 apresentava tensionamentos

de uma elite favorável ao golpe de 1964 e de movimentos democráticos – sindicais, populares e estudantil – que se colocavam na resistência desse processo.

A autora explica que a Juventude Universitária Católica (JUC) e a Ação Popular (AP) tiveram forte penetração nos quadros estudantis e intelectuais pelas experiências que traziam nos âmbitos do trabalho de comunidade, educação e cultura popular, influenciando na construção da proposta curricular da ESS/UCMG. Articulado a isso, esta instituição universitária contava também com atuação de representantes vinculados à ala mais progressista da hierarquia católica, o que, de certo modo, acabou favorecendo algumas liberdades intelectuais e políticas.

Tratou-se, portanto, de uma proposta de formação profissional que, pela primeira vez, trouxe a noção de contextualização histórica, classes sociais e transformação social como componentes fundamentais para o conhecimento, a intervenção na realidade e o fortalecimento da classe trabalhadora. Em entrevista realizada com Leila Lima Santos, publicada na revista *Em Pauta* em 2007, a pesquisadora evidencia esses componentes em sua fala:

[...] o Método BH partia do pressuposto de que os indivíduos agiam em função do seu momento histórico e das grandes variáveis econômicas e sociais, e que estavam condicionados pelas relações de classe e relações externas (em função da natureza dos nossos Estados Nacionais). Assim mesmo, pensava-se que a pesquisa era construída através de aproximações permanentes e sucessivas entre conhecimento e prática, entre indivíduo e sociedade. Privilegiava-se a influência sobre as políticas sociais estatais ou sobre as estruturas socioeconômicas que sobre as pessoas em particular (SANTOS, L., 2007, p. 166).

A experiência de Belo Horizonte indicava, já naquela ocasião, que o trabalho do assistente social não poderia ser pensado a partir de conexões superficiais, dissociadas dos aspectos econômicos, sociais e políticos da realidade. Assim, fez a crítica à investigação empirista, à suposta neutralidade profissional, pautada nos conceitos fragmentados e abstratos da realidade, evidenciando proposições aos problemas teórico-práticos da profissão. Ao mesmo tempo, demarcou a diferenciação de um projeto profissional que se contrapunha às orientações profissionais apresentadas nos Seminários de Teorização, fomentando o debate sobre a necessária relação entre conhecimento e ação.

É importante termos claro que esta experiência não se restringiu apenas à formulação de um método, este foi o esboço de um processo mais amplo,

de um *projeto profissional* que “efetivou-se tanto no âmbito da elaboração teórica, da reestruturação curricular da formação, quanto da experimentação via projetos de extensão e campos de estágio” (BATISTONI, 2017, p. 142).

Como fruto dessas experiências, foram produzidos, na época, importantes documentos orientadores e registros de sistematizações acerca dos trabalhos desenvolvidos, dentre os quais, segundo Batistoni (2017) se destacam: “Documento Básico para a reforma do currículo” (1970); “Análise histórica da orientação metodológica da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais” (1974); “A prática como fonte de teoria” (1971); “Uma proposta de reestruturação da formação profissional” (1974).

Estudos⁵⁴ mais recentes, realizados por Batistoni (2017, 2021) e Teixeira (2019), apoiados em uma análise mais aprofundada dessas fontes originais, revelam que elas têm sido pouco exploradas na literatura do Serviço Social e apontam que, no âmbito do currículo, a proposta da escola mineira trouxe uma nova dinâmica de organização dos conteúdos que implicou não somente em uma nova lógica para a formação, mas trouxe também uma nova concepção de ensino e aprendizagem (TEIXEIRA, 2019), integrando a formação com a realidade profissional.

Tal proposta⁵⁵ sustentou-se na “articulação do ensino teórico-prático à pesquisa, docência e prática, operacionalizado, nas ‘Unidades de Ensino e Aprendizagem (UAs)’, concepção inédita na organização curricular da formação em Serviço Social no país” (BATISTONI, 2021, p. 83). As UAs, como esclarece a autora, eram organizadas em Projetos Semestrais de Aprendizagem (PSA’s), cujo foco principal estava em possibilitar, ao estudante, o contato com a realidade, oferecendo, para isso, programas de investigação que contavam com disciplinas articuladas em uma orientação interdisciplinar.

O livro “Textos de Serviço Social”, de autoria de Leila Lima Santos, traz, no primeiro capítulo, o texto “A relação ‘teoria-prática’ no trabalho social: método B.H.”. Nele, a autora apresenta os estudos e as reflexões teóricas que deram origem à formulação do próprio método. O texto faz referência ao objeto do Serviço Social e

⁵⁴ Trata-se aqui de um artigo produzido por Batistoni (2021) como parte de seu pós-doutorado realizado entre os anos de 2017 e 2018, no qual a autora revela novos achados e outras ênfases a respeito da reconstrução histórica da experiência da Escola Mineira e da tese de doutorado de Teixeira (2019). Como um dos subitens da tese, o autor se dedicou a fazer uma análise do projeto de formação da ESS/UCMG, buscando, em visita ao Centro de Memória e Documentação Histórica da PUC-MG, os documentos originais que lá se encontram arquivados.

⁵⁵ Para melhor detalhamento da proposta, ver os estudos de Batistoni (2021) e de Teixeira (2019).

destaca que este não poderia ser apreendido a partir de uma visão estática da realidade, era necessário se considerar a perspectiva histórica e as situações reais e temporais. O objeto do Serviço Social se definiria em função “[...] da historicidade de toda prática social; das características da situação brasileira enquanto uma realidade dependente; das relações existentes entre as diversas classes sociais; da relação entre ele e os objetivos profissionais” (SANTOS, 1987, p. 39).

Havia a preocupação em explorar, de forma sistemática, o conjunto de elementos observáveis na realidade e a proposta de uma ação que intencionava a transformação. Isso exigia procedimentos interventivos consubstanciados no método profissional enquanto um método científico capaz de obter maior clareza dos objetivos profissionais, de elevar o estatuto profissional e demarcar uma clara posição ideológica afinada com os interesses da classe trabalhadora.

Seguindo os diversos momentos metodológicos, ter-se-ia o rigor científico do método. Aqui o viés epistemológico que sustentava a proposta do método de B.H., ao fazer a crítica ao metodologismo presente na perspectiva conservadora, acabou por incorporar as mesmas limitações sob a tendência positivista que penetravam a tradição marxista à época.

Cabe destacarmos que as ações práticas, o trabalho comunitário e os movimentos sociais ganhavam relevo, sendo um espaço profícuo para o desenvolvimento da pesquisa e das atividades de extensão. Como observa Trindade (2004), as formulações de BH apontavam a importância de um conhecimento produzido pelo assistente social não limitado à realidade do “cliente”, mas um processo de investigação que possibilitasse envolver a população no conhecimento crítico, projetando ações para a transformação da realidade. Daí, como observa a autora, a importância das metodologias de investigação-ação⁵⁶ e pesquisa participante que ganharam relevo naquele contexto, sobretudo no trabalho popular, percebendo a realidade e a intervenção como campo de saber.

⁵⁶ De acordo com Silva e Silva (2015), a proposta de investigação-ação foi assimilada como estratégia de trabalho, em nível de América Latina, desde a década de 1970. O texto elaborado por Leila Lima Santos, intitulado “Notas sobre a investigação-ação” que subsidiou os debates promovidos pelo CELATS a respeito desse tema e contribuiu para a divulgação dessa modalidade de investigação junto aos assistentes sociais brasileiros. Um dos aspectos que caracterizam a proposta de investigação-ação refere-se à exigência de aliança com os setores populares, a aproximação do profissional com a realidade concreta dos setores populares. Articulada à dimensão acadêmica, contribuiu para colocar em evidência o caráter teórico-prático da profissão, afirmando o compromisso com os setores populares e com os movimentos sociais que se impunham à época.

Destaca-se, na organização desses trabalhos, a inspiração nos postulados da Teologia da Libertação e na educação popular de Paulo Freire, articulado à militância católica que atribuía um caráter messiânico e voluntarista à ação profissional. Observamos aqui que o processo investigativo na formação profissional vai obtendo novas feições, sendo reconhecido como estratégia para se articular a formação com as questões cotidianas vivenciadas pela população.

Se esse momento foi profícuo no sentido de demarcar a posição política e abrir novos horizontes para rever os referenciais teórico-metodológico e ético-político da profissão, revisão esta que possibilitou se avançar na formulação de um currículo nos anos de 1980, essa aproximação à tradição marxista – iniciada de forma mais sistemática com o Método BH – não se deu sem contratempos.

Como esclarece Silva (2013, p. 102), “[...] processos iniciais de aprofundamento teórico-metodológico de uma profissão costumam sofrer de certa superficialidade até certo ponto compreensível e justificável” (SILVA, 2013, p. 102), além disso, como já mencionamos, as condições históricas pesavam na condução desses processos, inibindo e retraindo os pensamentos de oposição.

A intenção de ruptura, nesse primeiro momento, incorporou uma leitura “enviesada” da obra de Marx, com a ausência das fontes clássicas e uma interlocução instrumental e seletiva, configurada em um ecletismo e epistemologismo, típico do “marxismo acadêmico” (NETTO, 2015a). Essa apropriação parcial e descontextualizada resultou em inúmeras distorções na apreensão da realidade e no modo como o Serviço Social compreendia seu objeto e suas estratégias interventivas.

Uma das influências que ressoaram na aproximação⁵⁷ do Serviço Social ao marxismo nesse período foi, além da influência da esquerda católica, o pensamento de Mao Tse-Tung e de Althusser⁵⁸, estando presente na estrutura

⁵⁷ Os estudos de Silva (1991) a respeito da aproximação do Serviço Social à tradição marxista apontam que, nesse período, não havia uma consciência teórica clara dos profissionais a respeito do marxismo e de suas tendências. As discussões ocorriam em torno do que era possível se ter acesso diante do quadro conjuntural que se colocava à época: o diálogo com as ciências sociais, que já despontava uma reflexão crítica com a teoria social, as experiências acumuladas em outros espaços de organização política fora da universidade e o contato que alguns docentes tiveram ao realizar cursos na Europa e países da América Latina, com a possibilidade de terem acesso a obras que eram proibidas no Brasil e reverem as lacunas dos referenciais teóricos.

⁵⁸ Löwy (2003) destaca que, na América Latina, o pensamento de Althusser foi difundido em grande parte no livro de Martha Harnecker “*Los conceptos elementales del materialismo histórico*”, publicado em 1969. No Brasil a influência althusseriana nos anos de 1960 e 1970 teve uma recepção positiva, mas também recebeu análises críticas sobre as distorções da Teoria Social de Marx nas obras de Althusser.

teórico-metodológica proposta no método B.H. Os traços epistemológicos e empiricista advindos dessas tendências internas do marxismo se expressaram também na formulação da proposta curricular de 1982, como veremos mais adiante.

É importante destacarmos que, com a influência epistemológica de Althusser, a teoria social de Marx foi apreendida como teoria do conhecimento, perdendo seus fundamentos ontológicos ao tratar o materialismo dialético, desconsiderando a relação do pensamento com a realidade. Como nos mostra Coutinho (2017), há, no pensamento estruturalista de Althusser, uma concepção unilateral e mecanicista da teoria social de Marx ao apreender a realidade esvaziada do humanismo histórico, do reconhecimento de que a realidade não está desconectada do modo como os homens pensam e projetam a vida social. Desconsiderar esses elementos da práxis implicou em conceber os fenômenos da realidade como “simples matéria-prima a ser manipulada por um pensamento formalizado” (COUTINHO, 2017, p. 205).

Nessa leitura, o marxismo foi concebido como modelo que apanha os aspectos parciais da realidade, posto que dela são retirados os tensionamentos, as contradições e as possibilidades de transformação. Na formação profissional, essa leitura se expressou na validação de uma teoria e de uma metodologia no Serviço Social, na relação mecanicista entre teoria e prática. A teoria sendo captada como um conjunto de procedimentos aplicados à prática para dela extrair resultados científicos, assim, a preocupação estava em buscar o “*como fazer*”, o conhecimento construído diretamente da extração de dados empíricos da realidade que, sistematizados, se configurariam nos embasamentos teóricos da profissão.

A ausência do complexo de categorias da *crítica da economia política* que naquele momento não estavam amadurecidas, conduziu as experiências investigativas para uma compreensão desconectada do conhecimento e da ação, compreendendo muitas vezes a prática sistematizada como referencial teórico para informar a ação. As interpretações enviesadas ressoavam também na posição de repulsa às tendências tradicionais, captando fragmentos do referencial marxista, configurando um ecletismo na interpretação da realidade.

Posturas messiânicas foram afloradas nesse momento, assim como a ocorrência de um perfil mecanicista que inflou a perspectiva transformadora da prática profissional. As análises de Netto (2015a, p. 365) sobre os dilemas teórico-

metodológicos encontrados nas formulações de B.H.⁵⁹ apontam essas questões, mais precisamente, a falta de uma sustentação ontológico-dialética “na escala em que devia conectar teoria e intervenção prático-profissional, vai na direção da conjunção do fatalismo mecanicista com o voluntarismo idealista”. Essa falta é visível no aspecto empirista que se sobressai na interpretação das referências teóricas convertidas em procedimentos interventivos.

Cabe considerarmos que a conjuntura política nacional, como apontamos anteriormente, apresentava-se nada favorável ao desenvolvimento do pensamento marxista. A repressão do regime militar e a política de Segurança Nacional encampada pelo Estado não permitiam a difusão de ideias que questionassem a estrutura de poder da autocracia e seu *status quo*. Assim, os referenciais teóricos chegaram ao Brasil de forma clandestina e dificilmente provinham de fontes originais.

Não somente o período vigente implicou nessa aproximação, como também o modo como as influências do pensamento positivista, germinadas a partir da Segunda Internacional⁶⁰ (1889-1914), ganharam relevo nas interpretações das obras de Marx, espalhando-se por toda a América Latina. Tais interpretações se davam, em sua maioria, via partido político, grupos católicos mais progressistas e, posteriormente, nas universidades, com circulação ainda restrita (QUIROGA, 1991).

Podemos dizer, com base nesses estudos, que, mesmo de curta duração, essa experiência teve importância histórica para o Serviço Social. Trouxe novas indicações que possibilitaram um ensino articulado com a realidade e o desenvolvimento embrionário de uma atitude investigativa nos estudantes, incentivada com os projetos de extensão universitária, programas de

⁵⁹ Com o adensamento das produções teóricas e dos debates ocorridos no final dos anos de 1970, Santos e Rodrigues publicaram, em 1982, um artigo na revista *Acción Crítica*, intitulado “Metodologismo: explosão de uma época”, com uma reflexão sobre os desvios e as incongruências a que [os] havia conduzido ao “método dialético” proposto na experiência de B.H., formalizado em fases (o “etapismo”).

⁶⁰ Löwy (2003) explica que, no final do século XIX e início do século XX, o poder da ideologia positivista era tal que acabou por penetrar na doutrina do movimento operário socialista à época da Segunda Internacional. Foi nesse momento, segundo o autor, que apareceram concepções que visavam transformar o marxismo em uma teoria “puramente científica”, desvinculada das determinações sociais e ideológicas. Tendo como principal representante Karl Kautsky, este apresentava o marxismo como uma ciência axiologicamente neutra, livre do “ideal moral” e da “ética” para a afirmação de um socialismo científico.

investigação voltados às situações concretas nos diferentes campos de atuação profissional.

Nessa direção, a escola mineira apontou novos levantes para se pensar a relação do Serviço Social com o conhecimento, desmistificando, ainda que sob um viés epistemológico, que a prática profissional não está circunscrita a ele mesma, mas que deve ser pensada como “parte integrante da sociedade global” (SANTOS, 1987), despertando as iniciativas de investigação como parte da formação profissional.

Reconheceu-se que, diante dos novos alinhamentos alcançados em torno do objeto e dos objetivos profissionais, a proposta curricular teria que trazer uma nova dinâmica na organização dos conteúdos da formação, reconhecendo que estes não poderiam ser apropriados sem o contato com uma ação interventiva na realidade social. O entendimento de que o objeto profissional carecia de historicização trouxe, de forma mais clara, a importância de se estabelecer os canais de articulação com a realidade, incentivando a investigação por meio dos PSA's.

Ao longo dos anos de 1970 e início de 1980, as experiências do projeto de formação da escola de Belo Horizonte foram estudadas em pesquisas desenvolvidas nos cursos de pós-graduação⁶¹ bem como nos espaços de articulação, divulgação e capacitação de quadros, com a interlocução dos debates que ocorriam em níveis continental e nacional.

Foram também divulgadas nas convenções⁶² organizadas pela Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social – ABESS, durante a década de 1970 com a participação dos estudantes, docentes e profissionais que pautaram a discussão sobre o currículo e a necessidade de construção de um projeto de formação direcionado a partir dos esforços da intenção de ruptura. Registra-se, nesse período, a ocorrência de projetos-piloto (caracterizados

⁶¹ Esses cursos se iniciaram com o mestrado em 1972, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Somente no início da década seguinte foi registrada a criação de doutorado em 1981 na PUC-SP (IAMAMOTO *et al.*, 1992).

⁶² Bravo (2009) explica que o Projeto da Escola de Minas Gerais foi divulgado inicialmente para as demais unidades de ensino do país na Convenção da ABESS, realizada em 1973 na cidade de São Luís e, posteriormente, em 1976, na convenção ocorrida em Piracicaba, cujo tema central foram as mudanças na formação profissional.

como estágio, pesquisa e extensão) voltados para o trabalho comunitário (ABREU, 2016).

À medida que avançavam os sinais claros de esgarçamento do regime militar⁶³, colocando à prova o desempenho do “milagre brasileiro”, evidenciado a partir de 1974, o projeto de ruptura foi ganhando concretude no Serviço Social. A categoria profissional fortaleceu seus canais de organização política e adensou suas interlocuções com o pensamento marxista, dando base para a construção de um novo projeto profissional no início dos anos de 1980.

Os avanços, como veremos a seguir, trouxeram elementos que possibilitaram uma nova concepção a respeito do Serviço Social, situando-o no processo histórico, na sua natureza interventiva e nas lacunas que permaneciam na relação entre formação e exercício profissional, ficando cada vez mais premente o componente investigativo da formação profissional.

2.3 O CURRÍCULO MÍNIMO DE 1982

Na contramão de se afirmar os esforços para a manutenção do modelo econômico da ditadura, a década de 1980 pôs em marcha um processo de mudanças que, não colocando em questão a estrutura da ordem burguesa, reivindicava a abertura democrática e a melhoria das condições econômicas agudizadas pelo regime militar⁶⁴. Os debates nacionais acenavam para as “Diretas Já”, em 1984, e a Constituinte de 1988.

Como destaca Fontes (2010, p. 232), foi um contexto de intensas lutas de classes organizadas em âmbito nacional e com o fortalecimento dos partidos

⁶³ Como aponta Nogueira (1998, p. 103), “Após ter dado origem a um ciclo expansivo de curta duração (1967-1973), tal modelo econômico, concentrador e excludente, abriu falência, exponenciando seus efeitos mais perversos. Dentre outros aspectos, jogou o país em grave crise inflacionária e recessiva, que se estendeu por toda a década de 80”.

⁶⁴ Na análise da exaustão do “modelo econômico” da ditadura, Netto (2014) aponta que a conjuntura mundial da transição dos anos 1970 aos 1980 teve um peso indiscutível no agravamento do “milagre econômico”. Os países centrais apresentavam um quadro profundamente recessivo entre 1980 e 1982, com o denominado “segundo choque do petróleo”, trazendo impactos para o Brasil que à época era o terceiro importador mundial. Além disso, a decisão norte-americana de elevar as taxas de juros, impactando com isso os países latino-americanos, sobretudo aqueles com dívidas contraídas a juros flutuantes, como foi o caso do Brasil, obrigou a ditadura a reconhecer o fracasso de seu “modelo econômico” ao declarar uma moratória. Esse quadro, somado aos fatores internos atrelados à concentração de renda e da propriedade e das pressões antidemocráticas exercidas pelo próprio regime, acarretou, na entrada da década de 1980, o agravamento das principais contradições econômico-sociais que corroeram as bases do regime ditatorial.

de esquerda. “Pela primeira vez na história do país, segmentos diferenciados da classe trabalhadora se organizavam, agiam em conjunto e conseguiram implementar entidades de âmbito nacional”, evidenciando o protagonismo do movimento dos trabalhadores na alteração da correlação das forças políticas, tornando o projeto de autorreforma da ditadura (processo de distensão) um processo de democratização (NETTO, 2014).

Essa transição democrática, embora dirigida pela elite, foi demanda também pelo agravamento da questão social que conformava uma das pautas dos movimentos sociais, com a defesa dos direitos sociais e ampliação das políticas públicas. A crise inflacionária, como destacado nas análises de Behring (2003) e Netto (2014), foi um dos elementos que marcou a entrada dos anos 1980; os déficits acumulados pelo país foram resultado da reorientação da política econômica norte-americana que, para não perder o peso de sua moeda, diante dos novos ajustes estruturais, elevou as taxas de juro dos empréstimos aos países da periferia do capital (BEHRING, 2003).

A busca para cobrir os saldos da dívida trouxe impactos expressivos na condução da política econômica brasileira, com interferências na vida social de milhares de trabalhadores, ou seja, “características regionais preexistentes à crise da dívida foram exacerbadas no contexto dos anos 1980” (BEHRING, 2003, p. 134).

O agravamento do desemprego e a precarização dos serviços sociais públicos atravancaram a universalização dos direitos sociais, configurando aquilo que ficou conhecido como a “década perdida”. Em que pesem os avanços na configuração de um sistema de Seguridade Social afiançados pela aprovação do texto constitucional, os interesses da elite em manter a conservação do capital nas particularidades históricas do país engendraram as condições necessárias para a retração dos direitos sociais com a implementação das reformas liberais na entrada da década seguinte.

O que queremos salientar, ao pontuarmos brevemente esses elementos socio-históricos, é de que essa conjuntura foi profícua para o Serviço Social afirmar o projeto de ruptura. Os avanços na organização política, na produção de conhecimento e no processo de amadurecimento intelectual foram notáveis nesse período. Ganharam densidade, amplitude e visibilidade na categoria. Como adverte Iamamoto (2014), esse período trouxe novas preocupações para o Serviço Social no país, com a exigência de novas respostas profissionais, as quais implicaram também

em se rever o campo do ensino, da pesquisa e da organização político-cooperativa dos assistentes sociais.

Os acúmulos trazidos pela experiência de Belo Horizonte floresciam nos debates da categoria que buscava maiores conhecimentos acerca do projeto profissional que o grupo de docentes havia implementado e as propostas de pesquisa desenvolvidas no interior do trabalho com as comunidades, como parte desse projeto.

Nesse contexto de efervescência, o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), de 1979, foi um marco histórico importante de mudanças para a profissão. Articulado às lutas sociais que se impunham à época, trouxe, em sua organização, o compromisso político com os setores populares que até então estavam reprimidos e alternativas de respostas às tendências conservadoras que se colocavam em disputa, demarcando a necessidade de novos rumos à profissão, com claro posicionamento crítico à sociabilidade burguesa e ao tradicionalismo profissional.

Os desdobramentos que ocorreram após esse congresso foram fundamentais para a construção de um novo projeto para o Serviço Social e para a afirmação de um novo perfil profissional, portador de uma autoimagem renovada (GUERRA; ORTIZ, 2009). Expressão disso foi a redefinição do papel político do conjunto Conselho Federal de Assistentes Sociais (CFAS) e Conselho Regional de Assistentes Sociais (CRAS) bem como da ABESS que passou a estabelecer interlocuções críticas no redimensionamento da qualificação acadêmica e na formulação de uma política de pesquisa.

Afirmou-se a necessidade de se criar novos instrumentos legais condizentes com o novo momento vivenciado pela profissão. Os debates econômicos, sociais e políticos passaram a fazer parte da agenda da categoria e influíram na reformulação do Código de Ética, aprovado em 1986, e na Lei de Regulamentação da profissão, encaminhada em 1986, porém aprovada em 1993 (BRASIL, 2012).

Nesse processo, Ortiz (2010) observa que o aspecto político foi enfatizado na atualização desses instrumentos, a consolidação do conjunto CFAS/Cras, apoiada a partir de uma militância no campo sindical, ensejou uma nova concepção de fiscalização a qual passou a objetivar a capacitação política da categoria, funcionando como um espaço de organização e de luta. Esses novos desdobramentos, que redundaram em posturas messiânicas, não distinguindo muitas vezes a profissão da militância política, influíram tanto no quadro sociopolítico da

época quanto na aproximação que o Serviço Social fazia ao referencial marxista, de modo ainda simplista, sem a interlocução com as fontes originais.

Netto (1996, p. 112) é enfático ao apontar que, no curso dos anos de 1980,

[...] a tradição marxista se colocou no centro da agenda intelectual da profissão: todas as polêmicas relevantes (o debate sobre a formação profissional e sobre teoria e metodologia, sobre Estado e movimentos sociais, sobre democracia e cidadania, sobre políticas sociais e assistência) foram decisivamente marcadas pelo pensamento marxista.

Isso trouxe a possibilidade de interlocução com outros autores de inspiração marxista como Antônio Gramsci, Agnes Heller, Georg Lukács, Eric Hobsbawm. Estes e tantos outros autores marxistas passaram a permear as reflexões e produções teóricas, influenciando na construção de leituras macrossocietárias e de referenciais que não deixavam de pôr em evidência as lutas sociais e o caráter contraditório das relações sociais que constituem a sociedade.

Os investimentos nesse período foram visíveis: ampliação dos cursos de pós-graduação⁶⁵ em nível de mestrado; criação do primeiro curso de doutorado em 1981, que significou uma iniciativa fundamental para que o Serviço Social pudesse ser reconhecido em 1982, pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – e pelo CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico –, como área de conhecimento no campo das Ciências Sociais Aplicadas.

Como fruto das produções científicas, o movimento de ampliação do acervo bibliográfico da área foi expressivo e pôde ser verificado na criação da revista *Serviço Social e Sociedade* em 1979, no lançamento do *Cadernos ABESS* em 1986 e na criação do CEDEPSS – Centro de Documentação e Pesquisa em Política Social e Serviço Social –, vinculado à ABESS, em 1987, com os propósitos de incentivar e divulgar pesquisas realizadas na área.

⁶⁵ Iamamoto *et al.* (1992, p. 151) destacam que o Brasil, nesse período, “[...] desempenhou um papel pioneiro na América Latina na estruturação acadêmica de pós-graduação em Serviço Social, concentrando o núcleo mais expressivo do ensino na área, diferenciando-se dos demais países da América do Sul, da América Central e Caribe, assim como de todos os países de língua portuguesa na Europa e na África”.

Isso indica que à medida que a aproximação do serviço Social aos “marxismos” foi sendo depurada do ecletismo inicial, desvelando o que se mostra oculto naquela primeira aproximação, foi-se tornando possível construir propostas de análise e de intervenção profissionais mais sólidas (IAMAMOTO, 2008b, p. 234).

Podemos dizer que, ao avançar na elaboração do conhecimento crítico sobre a realidade social, a categoria fez a crítica às interpretações metodologistas que se faziam presentes como forma de apreender o real. Explicitou, a partir da crítica da economia política, que a profissão não se explica desconectada do real, que o processo investigativo não está no receituário de orientação para ser executado, nem nas concepções subjetivistas do sujeito.

Isso ocorreu não a partir de um processo evolutivo, mas da escolha de um projeto profissional que, sustentado em uma racionalidade dialética, demandou, por parte dos profissionais, em sua maior parte docentes, um investimento na pesquisa, *um debruçar* sobre as fontes originais de Marx e dos pensadores marxistas e o diálogo com outras áreas profissionais, contribuindo para o reconhecimento de sua “maioridade intelectual e teórica” (NETTO, 2015a). Como assinala o autor, já não se tratava mais de discutir propostas relacionadas ao projeto da ruptura, mas de pensar a profissão situada na totalidade histórica, considerando as contradições aí existentes.

Assim, na década de 1980, afirmou-se no debate profissional o significado social da profissão, sobretudo com a influência da obra de Iamamoto e Carvalho (1993)⁶⁶. O esforço cuidadoso de se desconstruir as análises endógenas do Serviço Social, situando-se a profissão na divisão social do trabalho, sua localização na estrutura socio-ocupacional e o alcance e os limites de sua intervenção apontaram substratos teórico-críticos fundamentais para se enfrentar, com maior clareza, o debate teórico-metodológico que se colocava à profissão.

É importante destacarmos que os avanços dessas análises tiveram como ponto de partida os pressupostos ontológicos do trabalho. Nesse sentido, foi situando o Serviço Social no movimento da sociedade, no processo de reprodução das relações sociais, que Iamamoto (1993) estabeleceu as interlocuções para a

⁶⁶ A obra publicada no livro “Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica”, é expressão de um trabalho conjunto dos autores, mas com dedicações particulares na investigação dos temas. Traz, com densidade analítica, a partir das fontes originais de Marx, as questões que permitiram elucidar as abordagens endógenas a respeito da profissão, evidenciando a concepção de Serviço Social a partir de uma perspectiva histórica.

construção analítica desse significado. Segundo a autora, o Serviço Social “só pode afirmar-se como prática institucionalizada e legitimada na sociedade ao responder as necessidades sociais derivadas da prática histórica das classes sociais na produção e reprodução dos meios de vida e de trabalho” (IAMAMOTO, 1993, p. 16).

Portanto, o assistente social atua nas contradições inerentes à constituição da sociedade capitalista para atender às expressões da questão social que são interpeladas – via políticas públicas – na dinâmica das relações estabelecidas entre o Estado, a população usuária e o capital. Esse profissional se insere no mercado de trabalho como aquele que vende sua força de trabalho especializada e cumpre uma função para a manutenção do sistema de classes.

Analisar a profissão a partir desse referencial teórico, com a concepção de que o processo de reprodução das relações sociais não é mera reprodução daquilo que está instituído, comporta, segundo Iamamoto (1993, 2008a) a reprodução espiritual, as formas de consciência que se expressam na totalidade da vida cotidiana, na qual são gestadas e recriadas as lutas sociais, envolve, portanto, a noção do novo, “do vir a ser histórico”, essa formulação teórica trouxe maior clareza para o entendimento do significado social da profissão. Como assinala a autora, pensar o Serviço Social na reprodução das relações sociais significa que ele participa de um mesmo movimento que permite a continuidade da sociedade de classe, mas que também cria as possibilidades de transformação.

Nessa interpretação, a profissão é considerada tanto em suas dimensões objetivas – como atividade socialmente determinada, sobretudo pela relação de compra e venda de sua força de trabalho que impõe limites ao trabalho profissional – quanto subjetivas, que estão relacionadas ao modo como os assistentes sociais apreendem, em sua consciência, o significado social e seu trabalho e como interpretam o campo ocupacional no qual se inserem como trabalhadores assalariados (IAMAMOTO, 1993, 2008a). Como observa a autora, a unidade entre essas duas “dimensões” é contraditória, não há correspondência direta entre as condições objetivas da profissão e as representações que legitimam esse fazer, o que afirma o “esforço de apreender o Serviço Social inserido no processo social” (IAMAMOTO, 1993, p. 74). Isso implicou trazer o Serviço Social para o chão histórico, percebendo sua relação intrínseca com a realidade social, ou seja, o significado social se conforma na apreensão desses processos, os quais requisitam ser desvendados.

A elaboração de Iamamoto, como esclarece Netto (2015a), foi fundamental para o processo de consolidação da vertente de intenção de ruptura no plano teórico-crítico, constituiu-se em uma chave compreensiva que permitiu tratar historicamente as questões de teoria, método, objeto e objetivos profissionais no âmbito que lhe é essencial, o da profissionalidade. Isso implicou em considerar a profissão nos espaços da divisão sociotécnica do trabalho, tensionados pelas lutas de classes.

É importante destacarmos que, se nesse momento houve um avanço no sentido de adensar as construções teóricas para se projetar uma direção social à profissão, pensando sua reformulação em termos de organização política e de formação acadêmico-profissional, pouca atenção foi dada à prática profissional. Mas como entender isso? Nas palavras de Cardoso (2013),

Serão marcas desse projeto profissional de ruptura, em especial até meados da década de 1980, um caráter teoricista e militante, ou seja, uma supervalorização de sua dimensão teórico-metodológica e a importância da reflexão e produção do conhecimento, bem como, por outro lado, uma supervalorização da dimensão política, seja no cotidiano profissional, seja no envolvimento dos profissionais nos espaços de organização da categoria e/ou da classe trabalhadora e movimentos sociais, ou seja, um superdimensionamento teórico e político (CARDOSO, 2013, p. 187).

Afirmava-se, nesse contexto, a necessidade de se dar densidade teórica ao projeto formativo, a partir da vinculação com o pensamento marxista e o desenvolvimento do debate acerca de outros temas: a noção de Estado, classes sociais, movimentos populares, transformação social, política social, historicidade e discussão da ética profissional. Isso subsidiou a compreensão sobre a inserção da profissão nos diferentes espaços socio-ocupacionais, o reconhecimento do papel do assistente social na construção de alianças com os movimentos sociais e de seu papel institucional na luta por direitos (CARDOSO, 2013).

Entretanto, cabe considerarmos que a interlocução com esses temas não ocorreu de forma imediata, foi necessário haver um tempo de maturação do pensamento teórico-crítico. As abstrações e o movimento de aproximação sucessiva do real – compreender o Serviço Social à luz da teoria social de Marx – dependeram de um tempo de amadurecimento. Vinculado a isso, encontravam-se, na pesquisa e na produção de conhecimento, clivagens de viés positivista que amparavam as interpretações epistemológicas dos profissionais. Como salienta Guerra (2012b, p. 8).

A compreensão da profissão como produto histórico, bem como outros avanços vinculados à adoção de uma teoria social crítica são datados: é o amadurecimento do processo histórico que instaura as possibilidades de crítica, compreensão e alcance do significado dos processos sociais.

A aprovação de um novo currículo mínimo em 1982, com iniciativas mobilizadas na segunda metade dos anos de 1970, em torno dos avanços na pesquisa, na produção teórica e na organização política da categoria, recebeu os influxos desse contexto. Referenciado pelo denominado “marxismo vulgar” (ORTIZ, 2010), possibilitou avanços expressivos na construção de uma direção crítica para a profissão, trazendo, em seu bojo, as inquietações da tendência de intenção de ruptura com a afirmação, não sem equívocos, de uma dimensão política da profissão, pautada no militância e na defesa dos direitos dos trabalhadores.

Consideramos oportuno trazer elementos de discussão sobre esse currículo, por entendermos que os enfrentamentos teórico-metodológicos ocorridos durante e após sua implantação permitiram um profícuo debate intelectual na compreensão das matrizes do conhecimento, na concepção de teoria e metodologia e na própria concepção de profissão, apontando os entraves na organização dos conteúdos curriculares e dando clareza para reposicionar as dimensões constitutivas da profissão, com destaque aqui ao componente investigativo na formação profissional.

O currículo mínimo aprovado pelo Conselho Federal de Educação – CFE – em 1982, por meio do Parecer nº. 412/82, trouxe, em sua formulação, as marcas de seu tempo histórico: um período regido pela ditadura no qual se percebiam as necessidades de mudanças no âmbito da formação profissional, tensionadas sob os influxos da sociedade e dos setores progressistas da categoria, inspirados na experiência de B.H.

Nessa ambiência, que não comporta interpretações lineares, perspectivas reformistas permearam o debate, o qual exigiu negociações diante de um projeto de profissão que ganhava concretude no avanço das interlocuções teóricas e no rebatimento do pensamento conservador.

Podemos dizer na expressão de Guerra (2019), que esse currículo representou um divisor de águas no que se refere à formação profissional de assistentes sociais no Brasil. Também explicitou avanços e inflexões em sua formulação que deram bases para pensar os fundamentos no Serviço Social e,

consequentemente, de um projeto profissional crítico, com o amadurecimento de propostas que resultaram na revisão da formação profissional nos anos de 1990.

Como iniciativa coordenada pela ABESS ocorrida em meados da década de 1970, em articulação com o movimento estudantil, várias convenções nacionais⁶⁷ foram realizadas com os objetivos de discutir e propor uma nova estrutura curricular organizada a partir de uma visão não fragmentada da realidade. Tornava-se imperativo que a formação profissional fosse pautada por uma nova concepção de Serviço Social, orientada por uma visão global de sociedade (PEREIRA, 1984). Esse processo foi respaldado também pela organização política da categoria profissional⁶⁸.

No documento que trata do anteprojeto de reforma curricular, podemos observar que tal concepção se manifesta na seguinte ideia:

Considera-se que a formação do profissional de Serviço Social tem como referência básica, o homem como ser histórico de uma realidade em que os relacionamentos emergem principalmente, da correlação de forças e contradições produzidas pela dinâmica da realidade social [...] Torna-se, portanto, fundamental capacitar o aluno para compreender e analisar de forma crítica a realidade histórico-estrutural e o contexto institucional, onde se processa a prática do Serviço Social, habilitando-o a propor e operar alternativas de ação (BRASIL, 1982, p. 2).

Para além de uma questão interna, a proposta de revisão curricular tinha por base as determinações sociais estabelecidas pela própria conjuntura da época, pelas mudanças processadas no interior das universidades, marcadas por um

⁶⁷ Foi na XXI Convenção Nacional da ABESS, realizada em Natal, no ano de 1979, com o tema "Proposta de Reformulação do Currículo Mínimo", que se elaborou o documento básico para a revisão do currículo mínimo, encaminhado para aprovação ao CFE. Bravo (2012), em depoimento apresentado no Seminário Nacional organizado pelo CFESS em comemoração aos 30 anos do Congresso da Virada, ressalta a relevância das convenções naquela ocasião para os debates e amadurecimentos das propostas curriculares. Anterior àquela ocorrida em Natal, aponta que a Convenção de Piracicaba, em 1975 foi atravessada por polêmicas em que claramente dois projetos profissionais estavam em disputa: o projeto conservador, que defendia a neutralidade científica, e o projeto crítico, vinculado às lutas dos trabalhadores. Nessa convenção destaca que o protagonismo de Leila Lima Santos foi fundamental para que uma nova proposta de formação pudesse ser formulada em 1979.

⁶⁸ Segundo Abramides (2019), foi a inserção no sindicalismo classista e de lutas, nos anos de 1980, que possibilitou a organização político-sindical dos assistentes sociais por meio das entidades sindicais – sindicatos e Associação Profissional de Assistentes Sociais – APAS – e Comissão Executiva Nacional de Entidades Sindicais e Pré-Sindicais de Assistentes Sociais – CENEAS (1979-1983) – e, posteriormente, Associação Nacional de Assistentes Sociais – ANAS (1983 a 1994). Em um primeiro momento, até o final dos anos de 1980, a autora aponta que essas organizações, em sua maioria, estiveram vinculadas à Central Única dos Trabalhadores – CUT. Com as deliberações ocorridas em face do II Congresso Nacional da CUT, realizado em 1986, foi aprovada uma nova estrutura sindical organizada por ramo de atividade (saúde, previdência, assistência etc.).

quadro de crise e de lutas pela autonomia universitária. As sínteses e proposições formuladas no III Congresso Brasileiro foram cruciais para marcar a disputa da direção social de um projeto de profissão e apontar alternativas ao conservadorismo.

Esse novo currículo enfatizou uma formação teórico-científica (ABESS, 1989) para que o aluno fizesse uma leitura da realidade considerando as determinações sociais mais amplas, assim, apontou para a necessidade de uma reflexão teórico-metodológica e de uma intervenção profissional orientada pela dimensão política e pelo compromisso com a classe trabalhadora, indicando uma *nova tendência profissional* vinculada com a vertente de intenção de ruptura (ORTIZ, 2010).

Em que pesem os esforços de situar a história e a unidade teoria/prática como elementos para a compreensão da profissão, o viés positivista que perpassou tal currículo trouxe algumas incongruências na sua organização, a exemplo da concepção de história, teoria e método e da visão compartimentada dos conteúdos.

Nas interpretações de Veloso (1993), o caráter abstrato de se pensar o marxismo, contido nas propostas de reformulação curricular, conduziu o processo pedagógico a uma distinção entre as diferentes matrizes teóricas e sua influência na prática profissional, configurando uma tendência eclética, reducionista e classificatória de se compreender os fenômenos sociais. Segundo a autora, “[...]as análises demarcavam a existência de duas perspectivas: uma tradicional e outra transformadora, que numa linguagem simplificada e imprecisa passou a ser sinônimo, respectivamente de funcionalismo e marxismo” (VELOSO, 1993, p. 49).

Essa perspectiva de análise permeou a lógica curricular, orientando os conteúdos teóricos e práticos da formação que se apresentavam organizados em duas áreas de conhecimento: uma básica e outra profissionalizante. A básica abrangia um conjunto de conhecimentos a respeito da sociedade, do contexto institucional e da instituição Serviço Social como prática específica além do conhecimento da realidade da clientela, situando o homem como sujeito histórico. A outra área era constituída pelos conhecimentos profissionalizantes, envolvendo os instrumentos, o conhecimento e as habilidades quanto às estratégias de ação e sistematização da prática (BRASIL, 1982). Como parte desses núcleos, o currículo apresentava as seguintes disciplinas:

- área básica: filosofia, sociologia, psicologia, economia, antropologia, formação social, economia e política do Brasil, direito e legislação social.

- área profissional: teoria do serviço social, metodologia do serviço social, história do serviço social, desenvolvimento da comunidade, política social, administração em serviço social, pesquisa em serviço social, ética profissional em serviço social e planejamento social.

Com essa lógica curricular, a proposta foi superar os esquemas metodológicos operados a partir do tripé caso, grupo e comunidade, inserindo uma nova perspectiva de compreensão do Serviço Social com as disciplinas de história, teoria e metodologia do serviço social⁶⁹, que se apresentavam no currículo como campos distintos. Isso resultou em outro dilema para a profissão. Ao se resgatar alguns escaninhos, onde essas disciplinas foram alocadas (NETTO, 1993), o resultado não podia ser outro: “[...] o ecletismo e a possibilidade de recriação, no âmbito privado das escolas, da mesma lógica do currículo anterior” (ORTIZ, 2010, p. 191).

A metodologia, entendida como pauta interventiva, requisitava os elementos extraídos de um *corpus* teórico, nesse caso, os elementos da suposta Teoria do Serviço Social, constituída a partir da sistematização da prática. Para fazer a junção desses campos, o currículo propôs a disciplina de pesquisa em serviço social, como “um dos instrumentos da relação Teoria/prática” (BRASIL, 1982).

Nesse sentido, o novo currículo direcionou a organização dos conteúdos a partir de eixos teóricos estabelecidos, sendo estes os referenciais para conduzir o ensino da prática.

À visão empirista/pragmatista se sobrepõe uma nova forma de exercer a profissão, orientada por um procedimento teórico-formal. A teoria passa a exercer uma relação de dominação sobre a prática. E a prática de intervenção passa a se constituir momento de aplicação de um dado modelo teórico (ABESS, 1989, p. 73).

⁶⁹ Nas análises de Netto (1993, p. 49, grifo nosso), história, teoria e método do novo currículo contemplavam basicamente os seguintes conteúdos: “[...] 1. **Na história** se trata do processo de institucionalização da profissão, como foram consagradas as práticas profissionais, como se deu a evolução dessa profissão; 2. **No plano da metodologia**, se trataria, em princípio, das estratégias de intervenção, dos modelos de intervenção e, em alguma medida, de fornecer alguns parâmetros para que o profissional consiga delimitar minimamente o campo de intervenção que lhe seria próprio; 2. **E o plano da teoria**, se discutiria eventualmente as categorias epistemológicas, as relações do conhecimento com a prática, as aparentes antinomias do conhecimento: teoria-prática, sujeito-objeto. Ou seja: nós teríamos nesta proposta, que já viceja entre as escolas, já ganha hegemonia entre as escolas, um rearranjo dos conteúdos que eram dados anteriormente”.

Conceber uma teoria e uma metodologia do Serviço Social é entender que, na relação sujeito e objeto, quem determina é o sujeito, assim, o modo de apreender a realidade social já está posta nas formulações prévias do sujeito que apreende um conjunto de conhecimentos para tentar mobilizá-los na ação profissional – é “[...] como se pudéssemos construir um objeto de intervenção. Primeiro se constrói no plano ideal pela via da abstração, depois sai-se [sic] em busca dele na realidade” (NETTO, 1993, p. 57).

Delimitava-se, no processo formativo, a investigação de caráter científico, pautada nos modelos e técnicas metodológicas de pesquisa, e a investigação conduzida no âmbito do estágio, para aplicação dos instrumentos operativos, conformando o estágio como um espaço burocrático, de cumprimento de uma série de rotinas de caráter meramente executivo.

As indicações de Yamamoto (2008b), ao analisar as conquistas e os dilemas do projeto profissional nos anos de 1980, são esclarecedoras. Apontam que um dos nós críticos do debate da formação profissional nesse período foi de que o tratamento da prática profissional do assistente social não teve a mesma prioridade em relação aos debates teórico-metodológicos. O vazio no âmbito do ensino, no que se refere às estratégias, táticas e instrumentalização para o agir profissional, revelou algumas dificuldades na formação profissional tais como as políticas de estágio/pesquisa, o “ensino da prática”, o precário intercâmbio entre universidade e o meio profissional.

O esforço voltado para o aprofundamento teórico-científico se manteve em um nível de abstração que pouco conseguiu dar sentido ao trabalho profissional. O objetivo estava em capacitar o aluno para a compreensão da realidade estrutural, do processo histórico, tendo em vista o desenvolvimento da consciência crítica e o reconhecimento do valor da ação profissional na sociedade, mas, sem se reportar aos próprios dados da realidade.

Havia um acervo de conhecimentos para o entendimento dos fenômenos sociais, subsidiados, em grande parte, pelas disciplinas da área básica, que não se conectavam com os conhecimentos particulares sobre a intervenção. Nesse sentido, os projetos de extensão e as propostas de pesquisa-ação desenvolvidas nesse período mantinham, na orientação de suas ações investigativas, um viés empirista, com enfoque nas temáticas relacionadas às demandas dos setores

populares, conservando, nesse vínculo, a postura messiânica e militante na interpretação da realidade.

Cavalcante (1984, p. 98), em uma análise desenvolvida sobre o “ensino e sua repercussão no Serviço Social”, destaca que o propósito da formação não estava em transmitir saberes práticos, mas munir os profissionais de conteúdos básicos.

Não é se dirigindo a formação profissional para campos ou aspectos especiais da prática profissional que se estará capacitando melhor o profissional. A especialização apenas instrumentaliza melhor para o “como fazer”, não fornecendo, no entanto, uma visão de globalidade, vindo a tolher a visão crítica. Acredita-se que o essencial é a formação básica. Se bem formado basicamente, o profissional será capaz de exercer as atividades específicas exigidas pela maior ou menor complexidade das organizações institucionais. É uma sólida formação básica que permite uma profunda fundamentação teórica, possibilitando ao assistente social assumir as tarefas que lhe forem confiadas (CAVALCANTE, 1984, p. 89).

Com essa leitura de realidade, conduzida a partir de um formalismo que caracterizou a formação profissional proposta pelo novo currículo, o ensino foi marcado por um trato equivocado da relação teoria e prática, o dilema entre a metodologia da investigação e da intervenção, o “*pesquisar*” e o “*intervir*” (FALEIROS, 1990). Isso apontou para uma dificuldade no reconhecimento das funções objetivas desenvolvidas pelo assistente social e um reforço aos procedimentos empíricos na interpretação da realidade e na busca de operacionalizar as ações profissionais, isso porque, em grande parte, havia ainda uma representação vaga sobre a própria concepção de profissão e o reconhecimento do espaço de trabalho, o que não deixava de refletir na própria organização dos currículos, constituído por um somatório de disciplinas heterogêneas, sem dispor de uma articulação a partir de temáticas básicas (IAMAMOTO, 2000).

A disciplina de pesquisa, entendida como técnica aplicada, cumpria a finalidade de instrumentalizar os alunos com os conhecimentos técnicos e metodológicos voltados para a produção de conhecimento, não estando vinculada ao estágio e às demais disciplinas. A supervisão de estágio, por sua vez, apresentava-se como uma disciplina cujo conhecimento e particularidade tinham pouca ressonância com os demais conteúdos, assumindo um caráter limitado ao âmbito operacional, com a investigação alinhada ao ensino do “como fazer”.

Em um estudo elaborado por Alba Maria Pinho de Carvalho a respeito do quadro da formação profissional do assistente social no Brasil, publicado em 1993 no primeiro número do Caderno ABESS, a autora já alertava sobre a presença de um teorismo no currículo. Verificou-se, nos cursos de Serviço Social, forte tendência em se trabalhar as teorias das Ciências Sociais, sobretudo o estudo do marxismo a partir de conceitos genéricos, não conseguindo se avançar para além das abstrações.

Assim é que, via de regra, vem se desenvolvendo um estudo teórico sem uma discussão que dê conta da dinâmica das teorias enquanto instrumento de análise do real, ou seja, configuram-se as teorias de forma estática, mecânica, sem uma análise que coloque estas teorias em movimento em termos de encaminhamento metodológico para investigação e para intervenção na realidade (CARVALHO, 1993, p. 28).

Apesar dos avanços qualitativos na construção teórica, essa mesma autora apontou que o Serviço Social, nesse período, ressentiu-se de maior investimento no campo investigativo no sentido de se aproximar das questões emergentes no cotidiano do exercício profissional – “não se está efetivamente assumindo a investigação como estratégia básica na redefinição do projeto educacional de Serviço Social” (CARVALHO, 1993, p. 29). Um aspecto observado em relação a isso foi o fato de que o projeto de formação trouxe novas exigências às quais os professores, por estarem em um processo de capacitação em curso, apresentavam dificuldades em responder. Como trabalhar a dialética do marxismo sem ter a apreensão dessa lógica?

Nessa direção, em outro texto publicado no Cadernos ABESS, nº. 5, Baptista (1992, p. 95), ao discutir sobre a produção do conhecimento e sua ênfase no Serviço Social, também explicitou claramente essa questão.

O que tem acontecido no serviço social é que temos nos voltado com bastante rigor – não sei se temos apreendido com o mesmo vigor – para essas macroteorias, basicamente para as teorias de tradição marxista e temos nos detidos no nível da explicação crítica do serviço social sem termos nos dedicado teórica e praticamente à operacionalização de sua prática. Nós temos esquecido a parte operativa de nossa ação. Não temos nos instrumentalizado para o enfrentamento do cotidiano (BAPTISTA, 1992, p. 95).

Embora os elementos do cotidiano profissional não fossem problematizados e trazidos à tona na mediação com o referencial teórico-

metodológico, ficando as questões de ordem prática reservadas à disciplina de metodologia da ação, esse quadro vinha se desenhando ao longo dos anos 1980.

Kameyama (1998) aponta que, dentre os temas recorrentes na produção científica do Serviço Social nesse período, estavam o estudo da prática e da formação profissional assim como a abordagem da “teoria e método em Serviço Social”. Muitos docentes transformaram suas experiências em objetos de investigação e reflexão, dedicando-se a analisar experiências vinculadas às suas unidades de ensino a respeito da disciplina de estágio, a relação teoria e prática articulada à prática dos estágios, a metodologia investigação-ação na dinâmica de participação popular, entre outros temas. Como salienta Simionatto (2019, p. 92),

Gradativamente, as compreensões marxiana e marxista ganham novos adensamentos, potencializados através da produção teórica, da pesquisa, da organização da categoria, de seu posicionamento político e da nova direção social assumidos para a formação profissional. O amadurecimento intelectual provocado nesse processo contribuiu decisivamente para compreender de modo crítico as interpretações do marxismo vulgar e superar as leituras reducionistas, mecanicistas e ideologizadas que ainda permeavam o debate e as orientações profissionais.

No âmbito acadêmico, as questões teóricas colocavam-se de forma latente e não decorriam apenas de uma questão interna, elas traduziam também os anseios profissionais da categoria em busca de maior clareza de suas competências e de seus objetivos profissionais. Havia um esforço em se compreender a realidade à luz de uma interpretação que considerasse as questões econômicas, políticas e sociais, ou seja, a necessidade de uma prática reflexiva e subsidiada em bases teóricas e investigativas, mas tais interpretações não alcançavam as determinações singulares, como “possibilidade de leitura de realidade” (GUERRA, 2019).

As pesquisas de avaliação do currículo desenvolvidas pela ABESS ao longo dos anos 1980 e início de 1990, foram fundamentais nesse período. Contribuíram para elucidar os nós críticos – as tendências e polêmicas, os avanços e os equívocos – que, do ponto de vista teórico-metodológico, ainda não tinham sido apropriados suficientemente pela categoria, sobretudo pela vanguarda representada pela ABESS que estava à frente da reformulação curricular.

2.3.1 O processo de revisão curricular: o metodologismo posto em questão

Como a implantação do novo currículo mínimo, importantes debates e pesquisas relacionadas à formação profissional e coordenadas pela ABESS ocorreram em nível nacional entre os anos de 1982-1987. Essas pesquisas possibilitaram que uma revisão/avaliação fosse realizada concomitante à implantação da proposta curricular.

O enfoque teoricista e a fragmentação dos conteúdos apontavam para um aprofundamento da discussão teórico-metodológica no sentido de entender como os conteúdos vinculados à história, teoria e metodologia estavam sendo ensinados e qual a concepção de teoria e metodologia estava presente na orientação da proposta curricular e entre os docentes dos cursos.

Nessa direção, a pesquisa, a extensão e o estágio supervisionado foram identificados como componentes necessários para as interlocuções curriculares, dando maior clareza aos equívocos das concepções dicotômicas entre conhecimento e realidade ao trazer para o centro o exercício da investigação.

Uma das pesquisas⁷⁰ que influíram nos debates acadêmicos da época foi a pesquisa intitulada “A Metodologia no Serviço Social”, desenvolvida pela ABESS em conjunto com a PUC-SP e publicada na revista Caderno ABESS, nº. 3 de março de 1989. Consideramos oportuno analisarmos os dados apontados nessa pesquisa por entendermos que os debates ensejados naquela ocasião fomentaram importantes contribuições no entendimento da relação entre teoria, método e história, desvelando os equívocos do marxismo científico expressos na proposta curricular e apontando as dificuldades que necessitavam ser revistas para se avançar na apreensão de uma nova lógica curricular, retirando-se a dimensão investigativa do campo das

⁷⁰ Destacamos aqui a existência de outras duas pesquisas realizadas no decorrer dos anos 1980 e início de 1990: “Projeto de investigação: a formação profissional do Assistente Social no Brasil – determinantes históricos e perspectivas (1983-1984)” coordenada por Carvalho, Bonetti e Iamamoto (1984); “Avaliação da formação profissional do assistente social brasileiro-pós-novo curriculum/avanços e desafios (1987-1991)” conduzida pela ABESS/CEDEPSS. São pesquisas que abordam, sob diferentes ênfases, os limites e avanços postos em relação ao projeto de formação profissional. Ao nosso ver, elas se entrelaçam com o adensamento das discussões teórico-metodológicas e com as sínteses teóricas formuladas a partir dos dados extraídos das instituições de ensino na implementação da proposta curricular. Para os estudos desta tese, daremos ênfase à pesquisa sobre o Ensino da Metodologia no Serviço Social por trazer um debate mais detalhado a respeito da metodologia, evidenciando as tendências que estiveram presentes na análise dos projetos das escolas em âmbito nacional.

ambiguidades da teoria e da prática e conectando-a dialeticamente com as dimensões constitutivas da profissão.

A pesquisa a que ora nos referimos foi realizada no período de 1987 a 1988 e teve como base empírica os conteúdos da disciplina de metodologia em serviço social ministrados nas unidades de ensino em nível nacional. Logo no início do relatório, os pesquisadores apontam, a partir dos resultados da investigação, que havia, por parte dos docentes que ministravam a disciplina, um posicionamento tanto de insegurança, em face de seus processos formativos, reconhecendo a necessidade de maior capacitação diante da nova proposta curricular, quanto de uma expectativa positiva e favorável que reconhecia que a nova organização dos conteúdos poderia contribuir para clarificar o direcionamento teórico-metodológico da formação.

Relacionado a isso, os pesquisadores destacam que o debate em torno dos conteúdos da disciplina e sua localização na grade curricular tinha pouco trânsito entre os docentes; as discussões ficavam limitadas um pequeno grupo, “revelando-se, na verdade, um “debate de elite” (ABESS, 1989). Esses impasses sinalizavam as dificuldades de apropriação das fontes clássicas da teoria social marxista, decorrentes, em grande parte, da ausência de uma tradição na pesquisa (NETTO, 1991).

Faltava apreender a dialética da teoria social de Marx, limpar o campo teórico que vinculava teoria social e ciências sociais e se apropriar dos debates a respeito da natureza do Serviço Social no aprofundamento da crítica da economia política. Sobre isso, a pesquisa apontou quatro tendências que, em linhas gerais, explicitaram a permanência das interpretações unilaterais da realidade e da profissão.

Uma primeira tendência analisada refere-se à justaposição e articulação que remetem ao eixo entre teoria/metodologia/história bem como a concepção do marxismo como teoria social ou como um ramo das Ciências Sociais. Ao ser interpretado como uma particularidade destas, o marxismo foi reduzido a um conteúdo específico de uma disciplina, assumindo a forma de um metodologismo.

Os traços ecléticos da formação se faziam presentes no tratamento classificatório das matrizes teóricas. Diante dessas evidências, os pesquisadores apontavam a importância de desmistificar o campo das Ciências Sociais. Era necessário “eliminar a falsa identificação entre a teoria social como ciência” (ABESS, 1989, p. 71).

Esse modo de se conceber a teoria estava relacionado às influências do pensamento positivista que permearam as interpretações equivocadas do marxismo, confundindo teoria social com Ciências Sociais e método com metodologia. Ao desobstruir estas interpretações, a revisão curricular apontou novos elementos de análise, dando possibilidade para a categoria profissional, especialmente para os sujeitos envolvidos no processo de formação, ultrapassar uma leitura parcial da teoria marxista, entendendo que método não é uma questão de disciplina, é imanente à teoria social e que a realidade, interpretada como totalidade dialética na teoria social marxista, não comporta a fragmentação entre história, teoria e método, evidenciando, assim, a necessidade de revisão da proposta curricular.

A segunda tendência refere-se à transição dos conteúdos do antigo para o novo currículo. Essa perspectiva incluiu, principalmente, a forma pela qual a disciplina de metodologia procedeu à transposição de Caso, Grupo e Comunidade para uma nova concepção. A falta de clareza e profundidade das teorias expressava-se no alcance de um suposto patamar crítico, quando, na verdade, faltavam os próprios elementos da crítica. “Falava-se sobre a ênfase dada à ruptura com a Metodologia tradicional, inexistindo clareza sobre a forma de trabalhar as vias de ruptura” (ABESS, 1989, p. 77). A ruptura com o tradicional permanecia, assim, no nível das intenções e do compromisso, sendo diversificada a forma de se trabalhar essa questão.

O rearranjo de proposições modernizadoras soava como a expressão do novo, havendo uma negação das metodologias tradicionais que eram inseridas no conteúdo de forma fragmentada e descontextualizada, desvalorizando, muitas vezes, as práticas profissionais relacionadas aos atendimentos individuais e à ação com grupos. O que a pesquisa indicou na época era que a formação profissional deveria ser entendida como realidade histórica e isso não cabia ao conteúdo de uma disciplina. Tratava-se, portanto, de se desfazer as análises pragmáticas, entendendo-se que a metodologia deveria estar articulada com o processo de formação profissional.

Nessa direção, a terceira tendência apontada na pesquisa trouxe, para o centro, um dos grandes dilemas do currículo, a redução do ensino da metodologia a uma única disciplina ou a sua articulação com outras disciplinas do currículo. Os pesquisadores destacam que o entendimento da metodologia atrelada a uma disciplina está relacionado ao padrão de racionalidade próprio da sociedade

burguesa que confere, ao conhecimento científico, uma natureza teórica que decorre dos pressupostos epistemológicos e não ontológicos.

Essa elaboração está na formulação de um quadro que a razão elabora como modelo explicativo do real e não como um movimento imanente de reconstrução desse real pela razão em uma perspectiva de totalidade concreta; disso resulta o dilema de se apreender a dimensão teórico-prática do currículo. Há o equívoco de se confundir método com metodologia ao se interpretar que “o nível do conhecimento do ser social que é o objeto de uma construção teórica é o nível de intervenção dos procedimentos da ação profissional” (ABESS, 1989, p. 85).

Em relação à quarta e última tendência, a pesquisa analisou o papel do aparato técnico-instrumental no interior da discussão metodológica. Com base na análise dos relatórios regionais, apontou que o estudo do instrumental teve pouca relevância no currículo, o enfoque estava mais em relacionar a metodologia do Serviço Social aos métodos das Ciências Sociais do que se ocupar do conteúdo instrumental.

Observou-se que a pouca valorização do instrumental não deixava de estar vinculado com o antigo ranço da metodologia tradicional, assim, ensinavam-se os instrumentos, mas esse ensino era reduzido ao como fazer, sem ter uma proposta que lhe desse direção. A utilização dos instrumentos pareceu “[...] adquirir conteúdo na relação com a teoria que lhe dá significado” (ABESS, 1989, p. 87). Isso conferiu, aos procedimentos operacionais, certa noção de ter um conteúdo particular, fundamentado em si próprio e sem muita vinculação com os referenciais teóricos, conduzindo à dificuldade de se compreender a intervenção profissional.

As discussões tecidas sobre essa tendência apontaram para a seguinte questão: é possível se trabalhar a instrumentação fora da relação sujeito-objeto? O argumento que a pesquisa apontou quanto a isso foi de que o aluno deve ter domínio do arsenal instrumental, entretanto o cunho estratégico deste, no sentido de pensar as finalidades, *nasce da relação concreta com o objeto* frente a determinado projeto social. Diante desses apontamentos, os pesquisadores avançaram em outra questão: “Qual o domínio que o aluno tem das mediações que se põe em sua prática, ou melhor, pelo qual se movimenta a prática profissional?” (ABESS, 1989, p. 88).

Aqui as discussões buscaram explicitar que, do referencial teórico-metodológico e crítico-dialético, não se extraem diretamente os procedimentos particulares para a condução da intervenção profissional; esses procedimentos dizem respeito ao acervo técnico-instrumental construído historicamente pela profissão, que

ganha sentido (escolha, direção, finalidade) na articulação com o referencial teórico-metodológico que lhe informa. Importante registrarmos que, na perspectiva de desfazer os nós críticos em relação ao ensino da metodologia, a pesquisa trouxe o posicionamento de um grupo de professores do Maranhão que apontou a seguinte indicação:

A metodologia está presente em toda a proposta do currículo. O ensino de Metodologia não se reduz às disciplinas de Metodologia. O curso deve dar todos os elementos teóricos, técnicos, para que o profissional seja capaz de pensar as situações concretas com as quais ele vai lidar diretamente e que não se expressam na solicitação de uma pessoa, de um grupo, no problema de uma área (ABESS, 1989, p. 91).

Ao salientar essa questão, a pesquisa trouxe um ponto importante formulado pelo grupo de professores, que, na ocasião, deveria ser mais bem debatido, qual seja, “Qual é o conteúdo específico do núcleo denominado Metodologia do Serviço Social?”. As imprecisões que as escolas apresentavam quanto a isso reforçavam a necessidade de se afinar melhor as proposições teóricas, entendendo-se que, se o Serviço Social é uma prática interventiva, era necessário, então, um conjunto de disciplinas para a “apreensão da estrutura metodológica da ação”.

No momento do [sic] profissional confrontar-se com as exigências da prática profissional, necessita dispor de uma capacitação política, teórica e técnica para encontrar as mediações historicamente postas para o Serviço Social e, por isso mesmo, mutáveis. O estágio dos alunos deve oferecer essa possibilidade (ABESS, 1989, p. 90).

A mediação foi reconhecida como uma categoria fundamental apontada nas pesquisas de avaliação do currículo, que evidenciaram, no debate da metodologia, os pontos críticos para os quais as respostas relacionadas aos conteúdos da formação eram dadas de forma unilateral – “se é isto, não pode ser aquilo” –, sem conseguir captar a realidade na sua dinâmica, relacionando os conteúdos da formação com o trabalho profissional. Esse debate foi fundamental para se reconhecer as dicotomias existentes na interpretação da realidade e da profissão, dando base para o correto esclarecimento da relação teoria/metodologia na constituição de um novo projeto de formação profissional.

A pesquisa sobre o ensino da metodologia nos cursos de Serviço Social indicou ainda que, sem a percepção da totalidade da obra de Marx, a

formulação do currículo de 1982 não conseguiu ultrapassar o nível da sistematização de ideias e de categorias, ou seja, desde meados de 1970, passando pelos anos 1980, havia “linhas de continuidade muito claras no projeto da ruptura” (NETTO, 2015a, p. 340).

As clivagens positivistas influíram na proposta curricular, todavia esse foi um movimento necessário para se avançar no processo de maturação teórica; um dos avanços expressivos nesse contexto foi justamente enfrentar o debate do metodologismo, fazer a crítica teórico-metodológica às interpretações positivistas do marxismo, situando, nesse veio analítico, as determinações sociais que conformam a razão de existir do Serviço Social na sociedade capitalista.

Nessa direção, os estudos de Quiroga (1991) sobre a invasão positivista no ensino da metodologia no Serviço Social apontaram elementos importantes no processo de revisão da formação profissional. Destacam-se as interpretações teoristas e metodologistas decorrentes das leituras equivocadas de um “marxismo sem Marx” que estiveram presentes no conteúdo da disciplina, revelando os seguintes impasses:

1º) Ao repasse da teoria social marxiana como teoria do conhecimento, reduzida, muitas vezes, a “procedimentos” de conhecimento, desvinculando-se a relação ciência/transformação social, que é central na proposição de Marx; 2º) à outra distorção reducionista vinculada, por sua vez, ao repasse do marxismo reduzido à explicação de leis da sociedade capitalista, que se baseia na supervalorização da determinação econômica, ocultando o que ela tem de fundamental – ser uma relação social historicamente determinada e estabelecida entre os mesmos homens (QUIROGA, 1991, p. 17).

Ao incorporar a teoria social como uma pauta de intenções, desconsiderando o pensamento de Marx na sua totalidade, o que significa captar a lógica crítico-dialética expressa no método, na teoria do valor/trabalho e na perspectiva da revolução (o papel dos sujeitos históricos no processo de transformação), sem essa totalidade, o que a autora constatou na pesquisa foi a ocorrência de uma abordagem unilateral no ensino da disciplina de metodologia caracterizado a partir de uma ênfase ora no determinismo econômico, ora no voluntarismo – superestimando o papel do sujeito – e ou no cientificismo. Como observa a autora, “Sem a teoria da dialética, não se pode pensar o movimento da

sociedade capitalista; e não se captar esse movimento leva a entender de modo positivista essa sociedade” (QUIROGA, 1991, p. 108).

Nos estudos realizados, Quiroga (1991) destacou a influência da leitura althusseriana na formação dos docentes e apontou, nas entrevistas realizadas junto a esses sujeitos, que o repasse dos diferentes conteúdos do marxismo, feito pela disciplina, foi marcado mais pelas reinterpretações das obras de Marx, configurando-se em fragilidades pelo trato superficial com o qual as ideias originais foram interpretadas.

Com base nos estudos e nas pesquisas de avaliação realizadas pela ABESS, subsidiadas especialmente nos estudos de Iamamoto (1993; 2000) e Netto (2011, 2015a) observamos que o debate sobre a natureza socio-histórica da profissão foi tomando corpo, elucidando a dinâmica societária e a reprodução das relações sociais no marco da sociedade capitalista. Apontava-se, de modo mais claro, que o componente interventivo e operativo da profissão requer o acompanhamento dos processos sociais para o qual se faz necessário o conhecimento teórico-metodológico, como componente indissociável da intervenção. Isso trouxe novas orientações para se pensar o estágio no processo formativo, com encaminhamentos mais definidos a respeito de sua concepção.

Como atividade caracterizada socialmente pelo aspecto interventivo, o Serviço Social não dispõe de uma teoria e de uma metodologia própria, mas se utiliza dos conhecimentos de outras ciências para instrumentalizar seu exercício profissional, colocando-se também como produtor de conhecimentos, a partir do diálogo estabelecido com outras áreas. Assim, o que determina a intervenção profissional não está condicionada ao seu estatuto científico, mas à sua capacidade de responder às demandas histórico-sociais determinadas (NETTO, 2011).

Tornou-se claro que os conteúdos teórico-metodológicos da formação profissional não são componentes soltos, têm razão de ser na mediação que estabelecem com a particularidade da profissão. Este foi um salto expressivo possibilitado com as revisões críticas que ocorreram após a implantação do currículo: colocar em evidência a “indissociável articulação entre *conhecimento e história, entre teoria e realidade (prática social)*” (IAMAMOTO, 2017, p. 22).

Como um caminho para se repensar a proposta formativa, na crítica aos dilemas teórico-prático do currículo de 1982, o componente investigativo foi ganhando densidade e concretude nos debates da categoria, sendo reconhecido não mais como elemento isolado, mas como parte de uma lógica que, ao reconhecer a

dicotomia na organização dos conteúdos curriculares – a metodologia da investigação e da ação –, avançou no reconhecimento da investigação na unidade entre trabalho e formação profissional. Com base nas reflexões de Carvalho (1993, p. 39), afirmou-se a importância de assumir a investigação como “eixo articulador de todo o processo da formação profissional”, configurando-se como uma “exigência histórica e conjuntural”.

Somente o desenvolvimento da prática investigativa por professores, alunos, supervisores e profissionais ao nível da pesquisa, extensão e ensino crítico pode garantir a consistência e dinamicidade do processo de formação profissional. É através da investigação em termos da produção de conhecimento que se pode, de fato, chegar ao conteúdo do currículo nas diferentes matérias e disciplinas, viabilizando as diretrizes e objetivos das propostas curriculares. É através da investigação que o projeto de formação profissional pode responder às exigências conjunturais tanto em termos de conteúdo básico como de processo pedagógico (CARVALHO, 1993, p. 39).

Ainda, segundo a autora, como exigência básica no processo de formação, um elemento importante que passou a requisitar maior atenção foi a prática pedagógica. Esta deveria ser repensada no interior das unidades de ensino, para que de fato o debate crítico fosse propiciado, envolvendo os sujeitos do processo formativo: professores, estudantes, supervisores e profissionais. Se a questão estava em sair do nível das abstrações mais gerais para se aproximar das particularidades do trabalho profissional, então, fazia-se necessário repensar o encaminhamento das atividades acadêmicas, o planejamento das aulas, do estágio e do desenvolvimento do processo da investigação e da extensão.

Diante dessas considerações, compreendemos que situar historicamente os fundamentos teórico-metodológicos que deram base para reconhecermos a investigação como eixo articulador do processo de formação profissional não foi um processo simples. O caminho que percorremos até aqui apontou a objetividade de um contexto que, ainda sob as marcas da ditadura militar, impulsionou um movimento de revisão crítica do Serviço Social a partir da tendência de Intenção de Ruptura.

Os processos desencadeados por essa tendência possibilitaram avanços indiscutíveis na organização política da categoria, na produção intelectual e acadêmica e no aprofundamento teórico-metodológico, especialmente a partir da tradição marxista. Entretanto, foram a leitura e o adensamento das fontes originais desse pensamento que deram luz para se rever a concepção de profissão e

desobstruir os nós críticos do currículo de 1982 e do Código de Ética de 1986, apontando a dimensão teórico-prática da formação profissional e a importância de se afirmar e aprofundar a investigação como elemento mediador desse processo.

Obviamente que isso implicou em um complexo de questões que se desdobraram no âmbito das unidades de ensino na década posterior, na qual o Serviço Social afirmou sua direção crítica e consolidou seu Projeto Ético-Político, favorecendo o desenvolvimento de uma reflexão ética, comprometida, como bem destaca Silva (2009), com os valores humanos genéricos, o que permitiu a profissão se aproximar de uma concepção mais ampla de homem, revendo as posturas dualistas e os equívocos militantes do compromisso com uma classe.

Possibilitou também se identificar as perspectivas conservadoras que, enquanto expressão da sociabilidade capitalista, se revigoram⁷¹ na formação profissional, reforçando a dimensão investigativa não como dimensão e eixo formativo, articulado à apreensão dialética da realidade e da profissão, mas a partir de uma concepção pragmática, distante das categorias ontológicas do pensamento marxista.

A partir das discussões tecidas acima, entendemos que a necessidade de reavaliar e redefinir o Projeto de Formação Profissional do Assistente foi conduzido por um processo de avanços nas concepções teóricas acerca da natureza e do significado social da profissão, processo esse conectado às mudanças na reorganização capitalista de produção que emergiam naquele contexto no qual se confluíam conquistas democráticas e o despontar de novas formas de organização do trabalho, de redefinição do papel do Estado, das políticas sociais, apontando para a necessidade de novas respostas profissionais.

Reconhecer a investigação como componente constitutivo da formação e do trabalho profissional demandou, assim, esforços por parte da categoria em rever a própria lógica de organização curricular, atribuir um novo sentido ao tratamento da história, teoria e método. Implicou em trazer, para a discussão, as bases

⁷¹ Analisando os debates atuais e os temas recorrentes com os quais a formação profissional tem se ocupado, verificamos que tal perspectiva se repõe a partir de novas determinações históricas. O conjunto de elementos que expressam as contradições do capitalismo no âmbito da educação superior, evidenciadas na lógica da mercantilização da educação e desmantelamento das universidades públicas, conforme veremos nas discussões da seção 5, com o ensino aligeirado e superficial, carente dos projetos de pesquisa e extensão, tem exposto, com maior evidência, as dificuldades de entendermos a dimensão investigativa a partir da apropriação do método na teoria social de Marx.

que fundamentam a profissão na realidade, o que a faz ser necessária e como trabalhar isso na formação profissional.

Demandou também trazer para o debate o papel do estágio e o ensino do trabalho profissional, reconhecendo as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, adensadas nos anos de 1990 com o processo coletivo de debates teóricos construídos pela categoria os quais resultaram na formulação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), como expressão maior do projeto de formação profissional alicerçada no referencial teórico da perspectiva de intenção de ruptura.

3 A NOVA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A CONSOLIDAÇÃO DA DIMENSÃO INVESTIGATIVA

“Dar as costas aos automovimentos da razão e voltar-se para os automovimentos do mundo real. Calar o pensamento que só fala de si, mesmo quando deseja ardentemente falar das ‘pedras’, para deixar que as ‘pedras’ falem pela boca da filosofia” (CHASIN, 1987, p. 44-45).

Esta seção tem por objetivo apreender a dimensão investigativa a partir da lógica curricular proposta pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS enquanto expressão de um novo projeto de formação profissional formulado no contexto da década de 1990. Trata-se, assim, de efetuarmos um retorno às formulações originais do pensamento marxista, entendendo que a construção desse novo projeto trouxe os fundamentos necessários para apreensão do significado social da profissão, de suas determinações constitutivas, reconhecendo concretamente a realidade social como chão socio-histórico no qual emergem sua natureza, suas possibilidades e efetiva dinâmica de transformação.

Com a clareza desses elementos, reposicionados pelo adensamento dos fundamentos ontológicos centrados no trabalho, a lógica de organização dos conteúdos curriculares, ancorada no método materialista histórico-dialético, tem, na dimensão investigativa, uma condição intrínseca na junção entre formação e realidade social. Assim, podemos dizer que captar a lógica das diretrizes curriculares se apropriando da leitura crítica de Marx é uma referência necessária para a apreensão da dimensão investigativa e vice-versa. Possibilita captar que os fundamentos do Serviço Social têm razão de ser se colocados em movimento no deciframento dos processos sociais. “É o resgate dessa dupla conjunção – rigor teórico-metodológico e acompanhamento da dinâmica societária – que permitirá atribuir um novo estatuto à dimensão interventiva e operativa da profissão” (CARDOSO *et al.*, 1997, p. 17).

Entendemos que as Diretrizes Curriculares da ABEPSS expressam determinada concepção a respeito dessa dimensão, reconhecendo-a como princípio formativo e de caráter transversal. Esses são aspectos que estão relacionados aos pressupostos que fundamentam a formação e requisitam que a investigação seja um elemento de perfil a ser formado. Assim, a dimensão investigativa está no projeto de profissão, e se expressa nas atribuições e competências profissionais.

A partir dos objetivos propostos nesta seção, buscamos inicialmente adensar a discussão a respeito do método na perspectiva da teoria social de Marx, com o entendimento de que é nos aproximando desse referencial analítico e de suas categorias que é possível entendermos a lógica que orienta as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (SANTOS, 2020; TEIXEIRA, 2019) e avançarmos na concepção da dimensão investigativa que nela se expressa.

A análise das entrevistas e os dados obtidos junto aos docentes que participaram da pesquisa apontam a relevância desta discussão para entendermos o lugar que a dimensão investigativa tem ocupado nos cursos de Serviço Social das universidades estaduais do Paraná. Retomar e reafirmar os fundamentos, a lógica e a direção social que orienta o projeto de formação vem, há tempos, compondo as pautas de discussões encampadas pela ABEPSS. Trata-se de uma discussão que não tem deixado de ressoar na profissão como perspectiva de defesa de um projeto profissional que propõe formar assistentes sociais críticos, com capacidade intelectual de apreender as determinações de sua temporalidade histórica e nela não abdicar de valores emancipatórios e do compromisso com a luta dos trabalhadores.

As diretrizes curriculares na proposta dos fundamentos do Serviço Social vêm com a exigência de se compreender a dinâmica societária. Revelam um modo particular de se apreender a realidade e a profissão, informada por uma perspectiva de totalidade histórica (SANTOS, 2020), incluindo uma concepção de homem e mundo que não se desconecta da perspectiva de classe. Mostram, também, uma nova organicidade de conteúdos constituídos a partir dos núcleos de fundamentação que contemplam uma direção social que se almeja para a formação. Pressupõem a apreensão do método e exigem um esforço teórico para além dos documentos que expressam o projeto de formação. Sem essa leitura mais adensada, não é possível captarmos a relação intrínseca entre os fundamentos do Serviço Social e a dimensão investigativa.

Nesse sentido, entendemos que não basta apenas desenvolver uma síntese descritiva das diretrizes, expondo seu contexto, princípios, articulação de conteúdos e as particularidades que revestem a dimensão investigativa na formação profissional. Tratar dessa dimensão a partir da lógica curricular requer, dentre outras questões, capturar e expor, com densidade analítica, os elementos originais do pensamento marxista, evidenciando algumas das principais categorias do método

crítico-dialético, no qual se estruturam a proposta curricular e todo o projeto de formação.

Essa teoria nos traz determinado modo de apreendermos a realidade, interpretando-a como totalidade histórica. A aproximação aos fenômenos não se dá pelo trato imediato, mas uma busca que requer certa exigência no processo de abstração do real, na captação de mediações para desvelarmos, de modo mais aproximativo possível, aquilo que o fenômeno é e não o que supostamente imaginamos que ele seja. Sem essa apreensão, dificilmente é possível entendermos a concepção de dimensão investigativa que se esboça nessa organicidade e a constituição de seu caráter transversal como traço basilar.

Saber por que priorizar, nos conteúdos curriculares, a discussão ontológica do ser social para tratar da formação socio-histórica da sociedade brasileira e dos fundamentos do trabalho profissional, qual a razão desses conteúdos e dessa organização são questões que necessariamente devem ser trabalhadas e entendidas para elucidarmos a dimensão investigativa no projeto de formação – o que ela é e o modo como se apresenta nas diretrizes curriculares, como direção para a construção dos projetos políticos pedagógicos dos cursos.

Ao detalharmos esta discussão, percorremos também o caminho que possibilita identificarmos as lacunas que permanecem na interpretação dessa dimensão, reforçando perspectivas teóricas que a fragmentam na dicotomia entre teoria e prática, não conseguindo perceber como parte da conexão dialética que articula os núcleos de fundamentação. As pesquisas da ABEPSS têm alertado sobre os desafios pertinentes ao “lugar da pesquisa” na lógica curricular. Os dados que analisamos na seção seguinte também expõem, de modo mais claro, essa questão.

3.1 A ABORDAGEM DO MÉTODO NA PERSPECTIVA TEÓRICA DE MARX

Uma primeira questão que nos colocamos a refletir a partir da leitura de fontes primárias das obras de Marx e de autores que estabelecem interlocuções diretas com seu pensamento é que, de modo distinto da tradição filosófica que buscava explicar a realidade social a partir de fatores externos, centralizados na subjetividade e na postura contemplativa do sujeito, a concepção de mundo baseada no materialismo histórico-dialético compreende que as questões relativas ao

conhecimento só podem ser apreendidas a partir de uma matriz ontológica do ser social que tem na práxis social (aquela na qual a atividade humana sensível e real se constitui por meio do trabalho) sua base fundante (TONET, 2018).

Em várias passagens de suas obras, Marx refuta as concepções de mundo dos idealistas e materialistas que configuravam o problema filosófico da época, apreendendo que os fenômenos presentes na sociedade devem ser buscados na própria realidade, entendida como histórica e concreta. Por isso, “[...] a tarefa é a de investigar o ente com a preocupação de compreender o seu ser e encontrar os diversos graus e as diversas conexões no seu interior” (LUKÁCS, 1969, p. 15). Na “Ideologia Alemã”, Marx e Engels (1986, p. 36) explicitam essa questão:

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material. [...] Os homens são produtores de suas representações, de suas ideias etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real.

Os pressupostos desse modo de ver e compreender a vida social são determinados pela forma como os homens produzem sua própria existência, como um fato concreto e real. São as necessidades de ordem prática que fazem com que o homem se relacione com a natureza, transformando-a por meio do trabalho, ou seja, o ato de transformar a matéria não ocorre de modo imediato, é necessário pôr em movimento a consciência, os órgãos do sentido para que esse processo se efetive, dando origem ao ser social. Nessa relação, sujeito e objeto se vinculam e se transformam.

Assim, a natureza da dimensão cognitiva e a capacidade humana de ter consciência de sua ação e se diferenciar da atividade natural têm como ponto de partida o trabalho. Esse é o primado ontológico do pensamento de Marx. É a prática material dos homens efetivada por meio do trabalho que antecede a consciência humana. É isso o que ele explica quando diz que “Toda vida social é essencialmente *prática*. Todos os mistérios que levam a teoria para o misticismo encontram sua

solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis” (MARX; ENGELS, 1986, p. 14).

No marco de sua elaboração, Marx coloca a impossibilidade de explicar a realidade apenas no campo da teorização, como fruto de formulações pré-concebidas, isso porque os objetos com os quais os homens se deparam têm uma existência que não depende da consciência, “continuam a ser em si o que eram por natureza, na medida em que suas propriedades, relações, vínculos, etc. existem objetivamente [...] tão somente através de um conhecimento correto, através do trabalho, é que podem ser postos em movimento” (LUKÁCS, 1972, p. 16).

Ao desvelar que o conhecimento não se dissocia da atividade prática do homem e que o ponto de partida é a realidade, Marx pôde avançar na análise da sociedade burguesa, elaborando sua teoria da história. Importante destacarmos que essa apreensão só foi possível em determinada formação socio-história, precisamente na configuração do capitalismo; é nessa formação que as condições para o processo de socialização da sociedade estavam mais concretamente desenvolvidas. Lukács (1992) explica que somente com a entrada do proletariado em cena o conhecimento da realidade social encontra possibilidades de efetivação. Nas palavras do autor,

com o ponto de vista de classe do proletariado emerge uma perspectiva a partir da qual a totalidade da sociedade torna-se visível. O que surgiu com o materialismo histórico foi, ao mesmo tempo, a teoria “das condições da libertação do proletariado” e a teoria da realidade do processo total do desenvolvimento histórico, precisamente porque, para o proletariado, isto é uma necessidade vital, uma questão de vida ou de morte – a questão de alcançar a visão mais perfeitamente clara da sua situação de classe (LUKÁCS, 1992, p. 81-82).

Com essas afirmações, fica claro que as investigações de Marx não decorrem de um movimento inesperado. Sua obra, como bem observa Netto (2006), é uma resposta aos problemas colocados pela sociedade burguesa e uma proposta de intervenção junto à classe operária que não representa um movimento externo às suas formulações, por isso o conhecimento da realidade do qual trata o método dialético não pode ser desvinculado da perspectiva de classe. Esse é um ponto fundamental para a apreensão de seu método. Marx pensa esta sociedade – sua estrutura e sua dinâmica – a partir de uma perspectiva revolucionária e é isso que

confere sustentação ao caráter radicalmente crítico de sua teoria, o fato de que o conhecimento produzido possa servir de base para uma transformação.

Para Marx, o pensamento – explicitação científica, sistema filosófico ou doutrina religiosa – pode transformar-se em elemento ativo das relações entre pessoas, grupos ou classes sociais. Sabia que a sua interpretação – no instante mesmo em que se produzia – transformava-se em força social (IANNI, 1988, p. 9).

Nessa direção, podemos dizer que a prioridade de Marx não foi construir um método científico. Ao tomar conhecimento da sociedade durante o longo processo de investigação, foi determinando seu método, extraindo da realidade as categorias para proceder à crítica de seu objeto, assim, o método comparece nas elaborações que perpassam o conjunto de sua obra. Reforçamos aqui que Marx não partiu de ideias predefinidas para depois percorrer o conjunto de elementos verificáveis na análise das relações de produção da sociedade burguesa, ao contrário, o caminho foi justamente extrair os dados da realidade, apanhá-los concretamente no pensamento e não somente isso, mas apreender que essa teoria, construída de forma orgânica com as questões econômicas e políticas de sua época, expressava sua razão de ser no movimento da atividade prática.

Segundo Netto (2004), um traço distintivo dessa teoria é que ela concebe a sociedade burguesa em seu movimento, como totalidade concreta que se articula à dinâmica contraditória das relações sociais de produção e busca reproduzir idealmente o movimento constitutivo da realidade social. A pesquisa dessas dimensões da realidade leva à construção de um caminho metodológico que tem como ponto de partida a práxis cotidiana (o empírico) mas não se afirma nela, indaga os limites objetivos impostos pela vida imediata, apreende as relações e conexões existentes (relações com outros conjuntos empíricos, seus fundamentos e desenvolvimento interno) para alcançar sua máxima complexidade, ou seja, sua essência.

Nesse sentido, uma questão fundamental, na análise da teoria de Marx, é a distinção entre a aparência e a essência (TONET, 2018). Ao fazer a análise da sociedade burguesa, o caminho investigativo de Marx foi apreender as relações e conexões existentes que expressavam a configuração dessa sociedade, não deixando escapar, em nenhum momento, que essas relações têm como fundamento o modo como os homens produzem e reproduzem sua vida social, como totalidade concreta.

Nessa discussão, as elaborações teóricas de Kosik (1976) e Tonet (2018, 2021⁷²) nos ajudam a esclarecer que a realidade apresenta regularidades, leis imanentes, formas e aspectos isolados que permitem ser compreendidos, mas que não se revelam de modo imediato. A realidade não é resultado de forças sobrenaturais. É a prática social dos homens que constrói a realidade e esta não pode ser interpretada como um agregado de fatos isolados, embora seja essa a sua aparência.

Desse modo, cada objeto percebido, observado e elaborado pelo homem é parte que se expressa de um todo e é o fato de esse todo não ser percebido de imediato que revela o objeto singular. Captar os dados aparentes no plano do intelecto e organizá-los, ainda que em bases empíricas, no pensamento, representa um modo inicial de se aproximar do objeto e esse modo não pode ser desconsiderado no processo de conhecimento.

Kosik (1976) nos fala que o mundo real é o mundo oculto pela *pseudoconcreticidade*, este mundo não está fora da história, mas não é apenas aquilo que aparece de imediato, não são apenas os dados empíricos, a realidade é um compósito de essência e aparência. No imediato (no mundo fenomênico), as relações entre os homens e o que eles produzem aparecem sem conexões, como algo naturalizado. Os dados empíricos, que são prenes de determinações, se expressam como se tivessem formas próprias, com uma recorrência espontânea e independente das relações que o constituem. Nas palavras do autor,

O mundo fenomênico, porém, não é algo independente e absoluto; os fenômenos se transformam em mundo fenomênico na relação com a essência. O fenômeno não é radicalmente diferente da essência, e a essência não é uma realidade pertencente a uma ordem diversa da do fenômeno. [...] Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo se esconde (KOSIK, 1976, p. 16).

O que percebemos é que não há uma divisão entre o fenômeno e a essência, esta não se constitui em um dado imutável e independente que possa ser desconectado do fenômeno. A essência não é uma espécie de “caixa” que se busca

⁷² Anotações da palestra proferida pelo professor Ivo Tonet em junho de 2021 no Grupo de Pesquisa Espaço Marx da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/Campos Mourão, com o tema “O método de Marx”.

encontrar e que, ao abri-la, se descobriu a verdade. Ela não existe independente do modo como o homem produz seu modo de vida.

Guerra (2012b) destaca que a essência é sempre histórica e se realiza pelas mediações do trabalho, do pensamento, da sociabilidade, da liberdade, da universalidade. O fenômeno revela a essência que é expressão do seu movimento, assim, captar a essência é desvelar as leis e regularidades desse movimento, mas, para isso, é necessário um esforço cognitivo que possibilite sua compreensão.

Como nos mostra Kosik (1976), compreender a estrutura da coisa ou a coisa em si não é um ato contemplativo ou que depende só de uma reflexão, mas exige se pôr em movimento determinada atividade que possa desvelar as relações fetichizadas entre os homens sustentadas na mercadoria, que é a base desse sistema produtivo.

Corroborando essa discussão, Netto (1981), no livro “Capitalismo e reificação”, destaca que, nesse modo de produção, regulado no valor de troca que emerge da propriedade privada e da divisão social do trabalho, se manifestam as reorientações invertidas da vida social. Invertidas porque nesse processo os sujeitos não se apossam de si e da sua atividade criadora na medida que não conseguem perceber as mediações sociais que os vinculam à vida social.

O autor chama a atenção para a existência de uma positividade que faz com que o conjunto das relações sociais seja equalizado e assuma a forma de uma aparência unitária que suprime as mediações e oculta a negatividade, a forma imediata na qual as objetivações⁷³ do ser social se realizam. A positividade, segundo Netto (1981), aparece como requisito necessário à manutenção da sociedade burguesa, e qualquer tentativa de rompimento desse padrão, ainda que de modo episódico, introduz na sociedade burguesa outra racionalidade comportamental que, inegavelmente, ela não tende a tolerar. A positividade expressa, assim, as representações fenomênicas da realidade, a *práxis utilitária*, na denominação de Kosik (1976).

Como apontamos acima, captar nessas representações a essência, apreender como os fatos se revelam nessa positividade exige um esforço. Marx (2011, p. 55) explica que o pensamento “se apropria do mundo de único modo que lhe é

⁷³ Netto (1981) esclarece que, nas condições desta sociedade, o trabalho não é a objetivação pela qual o ser genérico se realiza, pelo contrário, é uma objetivação que o perde, que o aniquila.

possível, um modo que é diferente de sua apropriação artística, religiosa e prático-mental” (MARX, 2011, p. 55).

O conhecimento que advém do cotidiano é uma forma elementar e inicial de se aproximar da realidade, assim, como o conhecimento teórico também é uma forma de apreensão do real, entretanto, como observa Guerra (2009), tende a ser o mais completo, o mais universal, uma vez que busca captar e reproduzir o real por meio do pensamento. Isso significa entender que o homem não se apropria da matéria de um único modo, a atividade prática humana se realiza em diferentes níveis e requisita conhecimentos que tanto podem reiterar a realidade existente quanto transformá-la.

As reflexões de Coelho (2013) contribuem para entendermos isso melhor. Ao apreender a “Imediatividade na prática profissional do assistente social”, a autora faz referência ao sistema hegeliano, recorrendo à obra “Fenomenologia do espírito” para discernir as formas como a consciência conhece a realidade. Para Hegel (2001), esse caminho vai da certeza sensível à percepção, da percepção ao entendimento e deste à razão dialética.

Segundo a autora, na certeza sensível (ou intuição), o conhecimento deriva da experiência imediata, a verdade é procurada no conceito dos objetos e, para isso, o sujeito se utiliza dos seus sentidos que verificam a verdade no próprio conteúdo dos fatos observados. Reportando-se ao fazer profissional do assistente social, Coelho (2013) aponta que, nesse nível de conhecimento, o saber advém daquilo que o profissional percebe e sente em sua atividade cotidiana. As experiências acumuladas servem como guia para este validar suas ações. É o saber imediato que é anunciado como verdadeiro, pautado, de certo modo, na reprodução das experiências já conhecidas.

Uma vez que os fatos falam por si só, percebemos que, na certeza sensível, os procedimentos de investigação da realidade não fazem muito sentido. A relação entre sujeito e objeto não é de oposição, não indaga o real. A utilidade prática das ações é suficiente para se confirmar a verdade, no entanto é dessa dimensão do imediato que pode ocorrer um nível mais elevado de conhecimento, a percepção.

Diferente da certeza sensível, a autora destaca que a percepção indaga o senso comum e apreende as propriedades do objeto como propriedades autônomas, identificando nelas aquilo que se relaciona e o que se distingue, mas sem apreender a relação que o objeto estabelece com outras coisas. O objeto se revela

identificando os elementos de oposição, assim, “a consciência percebe que a verdade não está no objeto, mas na oposição da propriedade determinada em relação ao outro excluído” (COELHO, 2013, p. 23). A autora, ainda, esclarece que, para o assistente social que orienta seu trabalho pela percepção, o problema social sempre é apreendido como uma coisa constituída de muitas propriedades que se relacionam consigo mesmas.

Há uma atenção voltada ao objeto e ao reconhecimento da negação a partir das propriedades que o compõem e é isso que possibilita ao pesquisador filtrar o que é verdadeiro. Podemos dizer que a investigação que se orienta pela percepção assume caráter instrumental, limitado à manipulação de informações, para verificar, apoiado na experiência profissional, o que se confirma e o que se contradiz, sendo esse o parâmetro para a ação; assim, há uma apropriação das propriedades das coisas, mas esta não se desenvolve para além dos aspectos singulares que são percebidos.

Quando a consciência avança e busca apreender as conexões entre as coisas em si, ela alcança o nível do entendimento. Um dos aspectos importantes que marcam essa aproximação da realidade é que os objetos parecem ter uma existência autônoma, como fatos isolados de uma totalidade. Segundo Coelho (2013), nessa dimensão a consciência busca captar o conhecimento do real na formulação de conceitos que são construídos com base na manipulação de dados empíricos.

A autora explica com base em Hegel (2001), que o entendimento é constitutivo de dois momentos: o momento da força e o momento da formulação de leis. A força implica na retomada da percepção, relacionando as propriedades, mas agora de diferentes objetos. Aqui, o que observamos é a busca pela sistematização de dados com a descrição, quantificação e classificação de suas partes. No momento seguinte, a consciência formula leis, cria os conceitos relacionando as características singulares e universais desses objetos.

Nesse nível de conhecimento o sujeito não estabelece as relações contraditórias entre as coisas, os fatos não têm conectividade como totalidade, apenas são fatos que a consciência busca apreender na sua forma aparente, sem se reportar às relações contraditórias que os constituem.

Ao apresentarmos aqui, mesmo que de modo sumário, os níveis que a consciência movimenta no conhecimento da realidade, o que queremos salientar é que estes são níveis necessários na apropriação do real, isso porque “a dialética não

atinge o pensamento de fora para dentro”, é necessário que haja a separação do que é secundário e do que é essencial (KOSIK, 1976, p. 18). Assim, a pesquisa empírica é parte desse processo investigativo, ela ajuda a mapear, registrar, quantificar, apanhar as relações, porém é insuficiente para ultrapassar a aparência das coisas. Conforme nos apresenta o autor,

O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de destruir a aparente interdependência do mundo dos contatos imediatos de cada dia (KOSIK, 1976, p. 20).

Na direção do que estamos refletindo, o método crítico dialético é um modo de buscarmos uma concepção correta da realidade isso porque ele permite reconduzir essa busca por meio de um processo conhecido, por Lukács (2010), de *desantropomorfização*⁷⁴. Para o filósofo, esse processo “é e continuará sendo um dos mais importantes e indispensáveis meios para o conhecimento do ser como ele realmente é, como ele é em si, como foi e como permanece sendo” (LUKÁCS, 2010, p. 61).

Ao apontarmos que a teoria de Marx implica em um conhecimento desantropomorfizante (LUKÁCS, 2010), estamos considerando que, na relação sujeito/objeto, ela permite desvelar as mistificações que são próprias da sociedade capitalista porque capacita o homem a apreender a realidade como ela é em si, independente de formulações pré-estabelecidas e não desvinculada dos processos sociais que correspondem a ela, daí a importância de se retirar a forma humana das coisas e deixar que elas falem por si, no seu desdobramento próprio, sem que lhes seja acrescentado qualquer tipo de elementos externos. A busca é por desnaturalizar

⁷⁴ É na sua obra “Estética” que Lukács se detém mais precisamente a essa discussão. No capítulo intitulado “A desantropomorfização do espelhamento da ciência”, o autor destaca que, desde a Antiguidade clássica até a modernidade, o homem vem tendo comportamentos desantropomorfizantes. Em uma das passagens dessa obra, o autor esclarece que “*El pensamiento desantropomorfizador presenta, frente a la vida cotidiana, nuevas exigencias también a las ciencias que se ocupan del hombre y de las relaciones humanas. También aquí se trata de tomar y homogeneizar adecuadamente fenómenos de una determinada cualidad, arrancándolos del complejo inmediato y aparentemente desordenado de la realidad directamente dada, con objeto de aclarar sus conexiones en sí, que, de outro modo, serían siempre imperceptibles, y de poder estudiar objetivamente esas conexiones em sus leyes inmanentes y em su interacción con otros grupos de objetos*” (LUKÁCS, 1966, p. 193).

o objeto, ou seja, o fenômeno da reificação⁷⁵ das relações mercantis que fazem dos objetos algo desconectado das relações sociais de produção.

No posfácio da segunda edição de “O Capital”, Marx (2013) registra uma passagem apresentada por Kaufmann (1872) em relação ao prefácio da contribuição à crítica da economia política e destaca que este filósofo descreveu, de modo acertado, seu verdadeiro método:

Para Marx, apenas uma coisa é importante: descobrir a lei dos fenômenos com cuja investigação ele se ocupa. [...] Para ele, importa sobretudo a lei de sua modificação, de seu desenvolvimento, isto é, a transição de uma forma a outra, de uma ordem de inter-relação a outra. Tão logo tenha descoberto essa lei, ele investiga em detalhes os efeitos por meio dos quais ela se manifesta na vida social (KAUFMANN, 1872 *apud* MARX, 2013, p. 89).

O que apontamos a partir dessa citação é que a teoria, para Marx (2013), é uma das formas de conhecimento que possibilita captar o movimento real do objeto considerando-se as múltiplas determinações que o constituem. Isso implica ir além de sua forma imediata, captar sua estrutura, seu movimento, identificando-se as contradições e conexões existentes, visto que esse objeto não está, de modo algum, isolado dos demais fenômenos que o constituem, portanto, tem uma existência própria e só pode ser compreendido na relação dialética que estabelece com a realidade. Isso significa que

[...] nada pode ser compreendido de modo isolado. O sentido de cada parte, de cada fato, de cada dado só emerge na medida em que ele for apreendido como momento de um conjunto, como resultado de um processo através do qual cada um dos elementos parciais vai adquirindo a sua natureza e a sua especificidade (TONET, 2018, p. 116).

Nas palavras de Netto (2009b, p. 673), “A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa”. Isso deixa evidente que esse caminho investigativo não resulta de uma ação simples, desprovida de compromisso teórico-metodológico do sujeito. Como

⁷⁵ Para melhor detalhamento do fenômeno da reificação, ver Lukács (2003) em “História e Consciência de Classe”.

observa o autor “esta reprodução [...] será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto” (NETTO, 2009b, p. 673).

Quando falamos de “reprodução ideal do movimento real”, isso não significa dizermos que reprodução seja repetição, uma imagem criada ou uma espécie de cópia daquilo que buscamos investigar. O sujeito, como assinala Netto (2009b), “tem um papel ativo nesse processo”, está implicado no objeto e imprime sua marca e expressão à medida que se vê atuante na busca de entender a dinâmica do objeto. Como já apontamos, os dados não falam por si só, é necessário, ao pesquisador, agregar esforços para apreendê-los e disso depende a capacidade e disposição investigativa e intelectual deste em perquirir o objeto, não se contentando com a análise das determinações iniciais. Nas palavras de Netto (1998, p. 52)

Não é somente a preparação teórico-metodológica que garante o êxito da pesquisa ou da investigação. O que garante o êxito da pesquisa, da investigação, é a riqueza cultural do sujeito que pesquisa. Essa riqueza do pesquisador implica o conhecimento de vários modelos e padrões analíticos que devem ser explicitadas.

Nesse sentido, a orientação teórico-metodológica possibilita, na expressão de Netto (1998), “abrir o objeto” à intervenção do pesquisador. Entretanto, podemos dizer que o “salto qualitativo” no processo investigativo e na produção de conhecimento depende do rigor teórico e da postura ativa assumida pelo pesquisador. Como observa Netto (2009b, p. 676), “[...] o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação”.

Complementando essa discussão, Tonet (2018) acrescenta que, além da capacidade e do empenho do pesquisador, há que se considerar também o ponto de vista de classe, ou seja, o sujeito do conhecimento é constituído tanto pelas classes quanto pelos indivíduos singulares, assim, ao elaborarem suas teorias, os indivíduos contribuem para a realização das demandas postas pelas classes sociais. Esses interesses não deixam de intervir na elaboração do conhecimento, no nível de profundidade, forma e conteúdo que este pode atingir.

Isso nos remete ao entendimento de que não há neutralidade no processo investigativo e na produção de conhecimento. Todo pesquisador atua a partir de determinado horizonte que não deixa de expressar valores e concepção de mundo.

Na direção do que estamos refletindo, a questão não está apenas em entender a estrutura da sociedade, não é só traduzir a dinâmica do objeto, mas, a partir disso, propor, criar e ter novas objetivações. Kosik (1976) nos explica que a teoria materialista capta o caráter de unidade da consciência que é constituída de duas formas que se interpenetram reciprocamente: a práxis objetiva e a apropriação prático-espiritual do mundo, por isso considera que a consciência é “reflexo” mas também “projeção. Tem capacidade de registrar, construir, tomar nota, refletir, planejar e antecipar. Esse é o papel da teoria.

Na investigação, como mostra Lukács (1969, p. 13), o ponto de partida é o da “pesquisa genética. Isto é: devemos tentar pesquisar as relações nas suas formas fenomênicas iniciais e ver em que condições estas formas fenomênicas podem tornar-se cada vez mais complexas e mediatizadas”. Essa abordagem genética expressa claramente que o caminho foge da pretensão de se pensar esquematicamente a realidade. Aqui a postura do sujeito não é tentar encontrar atalhos, enquadrar os fatos em uma cronologia ou buscar conceitos a priori, o caminho que a razão dialética faz é outro, ela abre a via ao conhecimento da realidade (LUKÁCS, 1992) e busca entender o objeto no seu máximo grau de aproximação possível.

A pesquisa genética é a pesquisa do real, do dado concreto sob o qual o sujeito se debruça para alcançar o concreto pensado. Nesse ponto de partida, o real se apresenta como um emaranhado de coisas, um “todo caótico” o qual é possível, a partir de um movimento de abstração, captá-lo em sua complexidade.

É por esse movimento que é possível se abandonar as formas imediatas, as aparências do objeto e se alcançar, por aproximações sucessivas, as determinações mais simples até se chegar ao concreto pensado. Tonet (2018) explica que, por meio do processo de abstração, são capturadas as diferenças, mas também o que há de comum entre determinadas coisas, sua natureza, sua importância e sua articulação com os demais componentes. Ao se separar, pela abstração, algum elemento particular ou singular, este elemento não poderá perder seu vínculo com a universalidade.

O processo lógico de abstração, como adverte o autor, se realiza na própria realidade, “é a busca por traduzir, no plano ideal, o que acontece no plano da realidade” (TONET, 2018, p. 121). Observamos aqui que não se trata de uma decomposição do objeto cujo esforço esteja na junção dos fatos isolados, mas é

entender as conexões e os tensionamentos existentes que são constitutivos do objeto, afinando-se o entendimento a partir da apreensão de suas determinações. É esse o caminho que permite retornar ao objeto elucidando-o, captando a sua essência como síntese de múltiplas determinações. Trata-se de uma postura teórico-metodológica que “Nada concede ao empírico, ao dado – nega-o para apanhar o seu movimento, a sua tendencialidade” (NETTO, 2000, p. 76).

Na “Introdução à Crítica da Economia Política”, Marx (2011) observa que o método adotado pelos economistas do século XVII partia de uma totalidade viva: população, Nação, Estado; mas acabavam sempre formulando análises pautadas em relações abstratas à medida que tomavam esses objetos de forma isolada. Marx (2011, p. 54) ilustra bem essa questão ao expor que

[...] A população é uma abstração quando deixo de fora, por exemplo, as classes das quais é constituída. Essas classes, por sua vez, são uma palavra vazia se desconheço os elementos dos quais se baseiam. P.ex., trabalho assalariado, capital etc. Estes supõem troca, divisão do trabalho, preço, etc. O capital, p.ex., não é nada sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço etc. Por isso, se eu começasse pela população, esta seria uma representação caótica do todo [...].

Essa proposição nos aponta que a investigação que pretende percorrer o caminho da razão dialética apreende o objeto como resultado de determinado processo social, portanto, o conhecimento não supõe apenas relacionar os dados, é necessário desenvolvê-los de um modo crítico. Isso exige a articulação a outros complexos da realidade na qual seja possível refutar os dados, superando sua aparência imediata. Ao se passar ao largo disso, ao não se reconhecer que a população está conectada a determinado nível de desenvolvimento da produção e reprodução das relações sociais, tem-se apenas um conceito abstrato, posto que não se consegue captar a negatividade, os tensionamentos que são próprios das relações sociais estabelecidas entre os homens.

O movimento que a razão faz ao depurar esse conceito é ir além disso, é extrair do próprio real as conexões imanentes que explicam os fenômenos sociais a partir do movimento histórico, apreendendo a dinamicidade do conceito. Reiteramos aqui que esse movimento explicita claramente a relevância da investigação, uma vez que é potencializando essa capacidade intelectual que o pesquisador consegue interrogar os fatos, descobrir o seu conteúdo, alargando as possibilidades de captar o

objeto de modo mais aproximativo possível, assim, “quanto mais avança na pesquisa, mais descobre determinações” (NETTO, 2009b, p. 691).

Nesse processo, é coerente o pesquisador lançar mão de vários instrumentos de pesquisa, a análise documental, observação, quantificação e sistematização de dados, para “apoderar-se da matéria” (NETTO, 2009b). No estudo da sociedade burguesa, como adverte o autor, Marx se apoia em vários recursos para se apropriar da sociedade de sua época, analisa a documentação histórica e a bibliografia já produzida da economia política, acompanha o desenvolvimento da economia mundial, os avanços científicos e os refluxos na indústria e as manifestações das classes fundamentais (burguesia e proletariado). Esse caminho é um ponto de partida, mas a investigação não se encerra nesses procedimentos. Sobre isso, Marx (2013, p. 90) esclarece que, na apropriação do real, é necessário se distinguir o método de exposição de método de pesquisa, “a investigação tem de se apropriar da matéria [Stoff] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seus nexos internos. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real”.

Na investigação, o pesquisador tem à sua frente um exaustivo estudo que deve se abrir para as possibilidades de captar, pela mediação, o maior número de determinações possíveis do objeto e compará-los com os elementos já conhecidos. Aqui, o início, como nos mostra Kosik (1976), é arbitrário, casual, o pesquisador capta os dados, sistematiza, quantifica, questiona, refuta e reconstrói suas hipóteses de modo alcançar as determinações mais simples (particularidades) para proceder, então, ao caminho de volta.

É apreendendo essas determinações e voltando ao objeto (concreto) que é possível retomá-lo como concreto pensado, enriquecido por múltiplas mediações, “unidade na diversidade”. Por essa razão, como observa Marx (2011, p. 54), “o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação” (MARX, 2011, p. 54).

Como a teoria está no modo como o sujeito se apropria e capta o objeto – sua lógica e processos constitutivos – pelo pensamento, os avanços obtidos nas formulações teóricas estão relacionados à capacidade intelectual do sujeito de recompor o objeto como concreto pensado. Nesse sentido, é impensável superar a

imediatividade dos fatos sem se pôr em movimento uma série de recursos que possibilita ao sujeito se aproximar da realidade. Tais recursos são inerentes à perspectiva marxista, o processo investigativo não é contemplativo, as determinações do objeto devem ser exploradas, negadas, testadas e confirmadas de modo sempre aproximativo e provisório, mas isso depende de determinada concepção de realidade, esta concebida na teoria social de Marx como totalidade concreta.

Para o conhecimento que pretende desentranhar do objeto a sua essência, a totalidade é uma categoria crucial. Nas palavras de Lukács (1972), totalidade é a “autêntica categoria da realidade”; é a partir dela que as demais categorias podem ser desenvolvidas. Segundo o autor, o estudo concreto significa “relação com a sociedade como totalidade”, porque é somente nessa relação que a consciência que os homens têm de sua existência se revela, possibilitando-lhes ultrapassar a aparência dos fatos (LUKÁCS, 2003, p. 140).

Para se pôr em movimento o processo lógico de abstração, é necessário ter claro que a investigação dialética da realidade tem esse ponto de vista como princípio metodológico (KOSIK, 1976). Totalidade, como explica o autor, não significa todos os fatos, é a realidade entendida como um todo estruturado que se articula dialeticamente, a partir do qual qualquer fato pode ser analisado racionalmente, isso porque a realidade não se constitui a partir da junção de fatos aleatórios, é apreendida como concreticidade, tem uma dinâmica que se cria e se desenvolve.

É importante considerar que a totalidade não está na ideia, não é uma abstração, é uma categoria que está posta no real. Conforme vimos no início deste item, Marx explica a realidade a partir do trabalho, do modo como os homens produzem e reproduzem seus meios de vida, assim, qualquer reflexão que toma esse referencial como ponto de partida deve considerar as condições objetivas; a prioridade ontológica é da existência, do real na qual estão articuladas a objetividade e a subjetividade. Nessa direção, Lukács (2003, p. 21) explica que “Não é o predomínio de motivos econômicos na explicação da história que distingue decisivamente o marxismo da ciência burguesa, mas o ponto de vista da totalidade”.

O conhecimento dialético que se funda na perspectiva da totalidade não se limita a sistematizar os conceitos, “estes não ficam intactos” (KOSIK, 1976), são revistos e reconstruídos à medida que a estrutura do objeto – suas relações e conexões – vai se tornando cada vez mais lúcida e concreta para o pesquisador. Lukács (1972, p. 40) considera a totalidade concreta “*complexos de complexos*”, ou seja, “todo ‘elemento’, toda parte é também aqui um todo; o ‘elemento’ é sempre um

complexo com propriedades concretas, qualitativamente específicas, um complexo de forças e relações diversas que agem em conjunto” (LUKÁCS, 1972, p. 40).

Com base nessas considerações, entendemos, a partir de Lukács (1972), que o objeto é constituído de relações efetivas, de caráter heterogêneo, posto que são construções que derivam da atividade sensível do homem. Não se trata de partes isoladas (reforçamos aqui que o objeto é singularidade, particularidade e universalidade, é essência e aparência) que o pesquisador tenta reunir por meio da abstração, mas de conexões que apresentam maior ou menor grau de complexidade e que somente se estruturam e se movimentam por conterem a negação.

Sobre isso, Pontes (1989, p. 14) adverte que, quando tratamos da relação das partes com o todo, esta relação não pode ser vista como mera articulação (partes-todo-partes), é necessário “percebê-la como uma relação diferenciada, hierarquizada; há partes com relações mais ou menos importantes face ao todo”.

Fora da totalidade, que é balizada em limites histórico-concretos, o objeto tende a desestorizar e permanecer no nível do entendimento, não sendo possível captar suas possibilidades, suas tendências enquanto *devir social*, pois isso, como nos explica Lukács (1992), implica reconhecer as mudanças contínuas das formas de objetividade dos fenômenos sociais na sua permanente ação dialética e o entendimento de sua função na totalidade em que eles se inserem.

Desse modo, não se trata de uma relação de causa e efeito na reconstrução do objeto. Apreender as múltiplas relações do concreto pensado se faz captando-se as particularidades que, segundo Lukács (1978), constituem um *campo de mediações*, necessário para se pensar o movimento dialético da totalidade. Segundo o autor, o particular representa, precisamente, a expressão lógica da categoria de mediação entre os homens singulares e a sociedade, assim, é categoria fundamental para compreender o movimento e as relações presentes no objeto. Lukács (1978, p. 106) explicita esse movimento, apontando a seguinte proposição:

A aproximação dialética no conhecimento da singularidade não pode ocorrer separadamente das suas múltiplas relações com a particularidade e com a universalidade. Estas já estão, em si, contidas no dado imediatamente sensível de cada singular, e a realidade e a essência deste só pode ser exatamente compreendida quando estas mediações (as relativas particularidades e universalidades) ocultas na imediatez são postas à luz.

É a mediação que permite afinar a análise para superar a aparência do objeto porque reconhece que os aspectos constitutivos deste objeto estão entrelaçados de modo dinâmico aos processos sociais que são de ordens econômica, política, cultural e social. Isso permite analisar o objeto de um ponto de vista mais global e universal, como “síntese de múltiplas determinações”, sem acrescentar elementos lógico-formais, porque o caminho é o dado concreto do real; é colocando em movimento os processos investigativos, por meio da razão, que se alcançam as mediações – os limites e as possibilidades –, a natureza e a dinâmica do objeto.

Pontes (2002) explica que a mediação expressa um aspecto dinâmico, sendo responsável pelas relações moventes e contraditórias que se operam no interior de cada complexo relativamente total. Segundo o autor, “[..] sem a captação do movimento e da estrutura ontológica das mediações através da razão, o método, que é dialético, se enrijece, perdendo, por conseguinte, a própria natureza dialética” (PONTES, 2002, p. 81).

Se pensarmos na educação, por exemplo, esta é uma categoria universal, é uma atividade especificamente humana e, do ponto de vista ontológico, afirmada no trabalho, assim como a linguagem e o conhecimento. Em nossa sociedade, a educação, como fenômeno singular, não se resume apenas à educação formal, pode apresentar outras modalidades e ocorrer no cotidiano, na convivência social, na rua, no trabalho ou no grupo de amigos etc. É também uma categoria que se apresenta sob determinada forma particular.

Na sociedade burguesa, pelas contradições aí engendradas, a educação assume o papel de garantir a reprodução deste sistema, impedindo qualquer ruptura frente à ordem social (TONET, 2005; ORSO, 2007). Se nos voltarmos para os diferentes contextos socio-históricos, marcados pelas mudanças nas relações de produção da sociedade brasileira, veremos que os fundamentos, valores e objetivos da educação, mesmo com o enfoque na manutenção do sistema, apresentam particularidades nas quais se movimentam forças de tensionamentos e de consensos, portanto, particularidades onde se manifestam disputas entre diferentes projetos de educação que conformam o complexo campo das relações entre as classes.

A partir das considerações tecidas até aqui, verificamos que, na busca de apreender a realidade, a perspectiva marxiana mostra que, na reprodução contraditória do sistema capitalista, as questões que buscamos investigar e conhecer estão sempre em relação (IANNI, 1988), mas, como vimos, não se trata de uma

relação indiferenciada, os elementos particulares estão presentes e respondem pelas possibilidades de compreendermos o capital como “contradição em processo”⁷⁶ (MARX, 2011, p. 588-589) e a essência do objeto, captando suas mediações. Como evidencia Ianni (1988, p. 22), a análise dialética “Adere destrutivamente ao objeto, na medida em que desvenda e desmascara os seus fetichismos, as suas contradições e os seus movimentos”.

Verificamos que as formulações teórico-metodológicas de Marx expressam determinado modo de se analisar a sociedade. Nessa apreensão, o vínculo imanente com a realidade é o ponto de partida para a análise, assim, a questão não está em se construir prévias ideações para tentar compor o caminho investigativo. Como vimos, o pesquisador tem papel fundamental nesse processo, sua postura e fidelidade se impõem na apropriação do objeto (NETTO, 1998), e, aqui, um ponto, que ao nosso ver, é fundamental é que essa apropriação não implica em mera reprodução. O esforço encampado pelo sujeito, ao pôr em movimento os recursos da pesquisa, é fazer a crítica, compreender, explicar e pensar em estratégias de transformação que não ocorrem de forma imediata. Como salienta Netto (1998, p. 57),

a crítica é, de fato, a característica do conhecimento teórico para Marx. Para ele o conhecimento teórico é necessariamente conhecimento político. A determinação essencial é que a crítica das condições de produção da vida material é socialmente o ponto de partida para a reprodução teórica do movimento social. Ponto de partida metodológico, não mais do que isso. **A crítica das condições de produção da vida material abre a via à reprodução ideal que é simultaneamente explicação e compreensão do conjunto do movimento social, mas não a realiza direta ou necessariamente** (NETTO, 1998, p. 57, grifos nossos).

A apreensão ontológica do pensamento marxiano pelo Serviço Social e todos os debates, revisões e avaliações ocorridos na década anterior trouxeram um amadurecimento intelectual que permitiu avançar na análise dos fundamentos da profissão com subsídios para se afirmar a maturidade do projeto profissional expresso no Projeto Ético-Político do qual as diretrizes curriculares são parte e expressão.

⁷⁶ É nos “Grundrisse” que Marx (2011, p. 588-589) faz essa discussão. Destaca que essa contradição se traduz no fato de que “o capital procura reduzir o tempo de trabalho a um mínimo, ao mesmo tempo que, por outro lado, põe o tempo de trabalho como única medida e fonte de riqueza. Por essa razão, ele diminui o tempo de trabalho na forma do trabalho necessário para aumentá-lo na forma do supérfluo; por isso, põe em medida crescente o trabalho supérfluo como condição – questão de vida e morte – do necessário”. Para maior aprofundamento, ver Terceiro Capítulo da Obra “O Capital”, segunda seção sobre o processo de circulação do capital.

Ao abordarmos o método dialético, entendemos que esse é um caminho necessário para a apropriação do projeto de formação profissional na articulação com o trabalho profissional. Como assinala Teixeira (2019, p. 67), “o projeto de formação ao mesmo tempo deve expressar essa perspectiva teórica, como também sem tal perspectiva, a apreensão do projeto de formação e, portanto, dos Fundamentos do Serviço Social, fica comprometida”.

Nessa direção, afirmamos e compartilhamos a posição defendida pelo autor de que “é a partir desta teoria social que podemos apreender a lógica das Diretrizes Curriculares, a unidade articulada dos núcleos de fundamentação” (TEIXEIRA, 2019, p. 67). Acrescentamos também que é a partir desse entendimento que podemos apreender a investigação no processo formativo e qual o significado tem, para a profissão, interpretar a realidade com a concepção de dimensão investigativa ancorada nessa lógica.

Esta é uma discussão em que nos deteremos no item seguinte: trazer os elementos que, subsidiados na discussão do método crítico-dialético, permitem apreendermos a lógica curricular e a concepção de dimensão investigativa expressa no projeto de formação.

3.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES DE 1996 E A CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA LÓGICA CURRICULAR

Com base nas reflexões desenvolvidas na seção anterior, podemos dizer que a década de 1990 representou, para o Serviço Social, um período de depuração das proposições e discussões desenvolvidas na revisão crítica do currículo de 1982 e de consolidação e avanços que repuseram a proposta de uma nova reformulação curricular, com a clareza de elementos para se compreender a formação profissional na inter-relação entre profissão e realidade social.

Se nos anos 1980 a conjuntura sociopolítica trouxe elementos favoráveis a essas interlocuções, dado o contexto de transição democrática e de toda a movimentação de lutas sociais ocorridas no período, o quadro conjuntural dos anos 1990 não foi nada favorável aos avanços teóricos e ético-políticos que balizaram a consolidação de tal projeto, especialmente no que concerne aos pressupostos da formação alicerçada na teoria social marxista.

Nesse período, a sociedade brasileira vivenciou os influxos de um novo ordenamento do capital sustentado nas políticas neoliberais. Na direção do que já vinha ocorrendo nos países de capitalismo avançado, afirmou-se, sob a propalada “modernização da economia”, a implementação de reformas regressivas por parte do Estado, vinculadas aos interesses financeiros de reorganização do capital. Tais reformas, adensadas sobretudo no governo de Fernando Henrique Cardoso, acentuaram, no complexo de questões, as tendências de desmantelamento dos direitos trabalhistas, o desmonte das políticas públicas, acentuando as expressões da questão social e impondo, particularmente no âmbito da política de ensino superior, uma lógica privatista de corrosão da universidade pública e de uma formação voltada aos interesses do mundo empresarial.

Foi nessa conjuntura histórica que as Diretrizes Curriculares de 1996 foram formuladas. Nesse processo, o ponto de partida, como assinala Koike (1999), foram justamente as interlocuções críticas estabelecidas com o projeto curricular de 1982. O adensamento dos fundamentos ontológicos⁷⁷ do pensamento de Marx pela categoria profissional, em especial pela vanguarda, contribuiu para preservar os avanços já conquistados e reconhecer os pontos que deveriam ser mais bem debatidos e explorados.

Santos J. (2007) aponta que foi recuperando esses fundamentos que a vertente crítico-dialética se tornou mais fecunda em suas possibilidades, avançando na ruptura teórica com a herança conservadora. Os processos ocorridos no início da década de 1990, com a reformulação do Código de Ética Profissional, a Lei de Regulamentação da Profissão e a Revisão Curricular, apresentam, segundo a mesma autora, o salto qualitativo nas reformulações dos aparatos jurídico-formais que, de forma geral, “[...] evidenciam a inversão necessária ao processo de constituição do ‘concreto pensado’ na medida que extrapolam a endogenia da década de 1980” (SANTOS J., 2007, p. 7), trazendo para o centro das discussões as mediações que estiveram ausentes no momento anterior.

⁷⁷ De acordo com Barroco (2007), a assimilação da discussão ontológica ocorreu gradativamente nos anos de 1980 a partir de temas relacionados ao cotidiano, à reificação e ao método crítico-dialético, contudo foi na primeira metade dos anos de 1990 que a presença de Lukács se tornou mais marcante nas produções acadêmicas, nos encontros e debates da categoria. Destaca a autora que o recurso à ontologia social se afirmou como parte da trajetória de amadurecimento da tradição marxista no Serviço Social. A tese de doutoramento de Netto, em 1991, trouxe importantes contribuições aos avanços conquistados nessa direção.

Nesse sentido, podemos dizer que algumas questões foram centrais para se pensar a redefinição do projeto de formação profissional⁷⁸: as reflexões sobre trabalho em suas bases ontológicas e, a partir disso, os avanços em relação ao entendimento sobre o significado social da profissão, o reconhecimento da questão social como eixo articulador do currículo e a afirmação de uma direção social estratégica como base ético-política para orientar a formação e o exercício profissional.

O adensamento das discussões sobre o trabalho como base fundante do ser social possibilitou avançar no entendimento da práxis e do conhecimento que não se desconecta da realidade social. Possibilitou também a apreensão das determinações abstratas do trabalho, decorrente da apropriação privada dos meios de produção, e, a partir disso, a inserção da profissão em determinado estágio de desenvolvimento da sociedade burguesa, apanhando sua historicidade na dinâmica dos processos sociais, o que a fez entender seus avanços, possibilidades e desafios. Nesse sentido, situar o caráter ontológico e histórico do trabalho no processo formativo trouxe o entendimento de que “[...] a profissão não é fundada em disciplinas ou teorias, mas no movimento histórico-concreto da realidade social” (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 149).

As conexões intrínsecas que a profissão estabelece com a realidade social foram trazidas para o centro das diretrizes curriculares, dando amplitude e incorporando o debate a respeito do significado social da profissão, sua natureza interventiva e os processos sociais que a demandam, decorrentes da não socialização da riqueza produzida. Nessa direção o debate da instrumentalidade⁷⁹ também foi ganhando corpo na formação profissional, trazendo em sua interpretação os referenciais teóricos que permitiram clarificar sua concepção no trabalho profissional, reconhecendo-a como mediação que segundo Guerra (2000, p. 12) significa “tomar o

⁷⁸ Compartilhamos da posição de Teixeira (2019) de que o projeto de formação tem como marco central as diretrizes curriculares, mas não se finda somente nelas. Esse projeto abrange também as posições e proposições da ABEPSS que são pensadas e formuladas no sentido de acompanhar as tendências do tempo presente, fazendo críticas a elas e reposicionando o debate profissional. Tais posições na atualidade se expressam na Política Nacional de Estágio (PNE), nos Grupos Temáticos de Pesquisas (GTP's), no documento da ABEPSS sobre pós-graduação e nos Subsídios para o Debate Étnico-racial na Formação.

⁷⁹ Destacamos aqui as contribuições da profa. Yolanda Guerra para este debate. Tratar a instrumentalidade situando-a no marco inclusivo da problemática da racionalidade dialética, trouxe, como observa Netto (2005b) contribuições substantivas para o equacionamento da questão instrumental.

Serviço Social como totalidade constituída de múltiplas dimensões: técnico-instrumental, teórico-intelectual, ético-política e formativa” (GUERRA, 2000, p. 12).

Essas análises trouxeram efetivamente as questões que determinam a necessidade social da profissão, suas demandas, atribuições, relação de assalariamento, analisando-a em toda a sua processualidade histórica, reconhecendo que a profissão não se autodetermina, as mudanças que nela ocorrem resultam das interações que se estabelecem com a dinâmica da sociedade, a partir de mudanças operadas nas relações de produção e dos processos sociais aí desencadeados.

Tais orientações foram amplamente discutidas e debatidas nos documentos preparatórios que deram base para a formulação do texto final das Diretrizes Curriculares de 1996. Nesses documentos, foi salientado, com maior concretude, que “a formação profissional tem na questão social sua base de fundação sócio-histórica” (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 154), ao mesmo tempo afirmou-se a importância de um acompanhamento da dinâmica da sociedade, reconhecendo-se que o Serviço Social como especialização do trabalho na sociedade “[...] carrega em si um suposto de explicação da vida social como base para a ação, para a intervenção no processo social” (IAMAMOTO, 2000, p. 175).

Se a base que fundamenta a profissão é o movimento histórico e concreto da realidade social, com toda sua complexidade e determinação, afirmou-se, na construção das diretrizes curriculares, que, para a formação profissional, faz-se necessário um conjunto de conhecimentos que permita apreender e problematizar os dados da realidade, as particularidades das expressões da questão social na construção de ações interventivas. Nesse sentido, tornou-se claro que

A perspectiva fundante da formação profissional é um rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social. Sua hipótese é a adoção de uma teoria social crítica e de um método que permita a apreensão do singular como expressão da totalidade social. É a historização do movimento da realidade que permite perceber as tendências do real. A implicação dessa formulação é problematizar a sociedade capitalista do ponto de vista da reprodução social, qualificando a unidade da produção material e da reprodução das relações sociais (ABESS /CEDEPSS, 1996, p. 166).

Avançar nessa direção exigiu um esforço em rever a própria estrutura de organização curricular, apreendendo os conteúdos não de modo dissociado e

fragmentado em áreas de conhecimento, mas imbuídos de uma nova lógica que os expressassem de forma articulada, na relação entre trabalho e formação.

Assim, história, teoria e método foram apreendidos nas diretrizes curriculares em uma relação dialética, constituindo os fundamentos⁸⁰ do Serviço Social, que se expressam na organização curricular nos “Núcleos de fundamentos da formação profissional”, fundamentos da vida social, fundamentos da realidade brasileira e fundamentos do trabalho profissional, e perpassam todo o processo formativo (SANTOS, 2019). Assim, “a formação profissional constitui-se de uma totalidade de conhecimentos que estão expressos nestes três núcleos, contextualizados historicamente e manifestos em suas particularidades” (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 63).

Goin (2019), ao situar o debate dos fundamentos do Serviço Social, explicita que é nessa esteira que a *história é apreendida como processo*, a qual permite, ao Serviço Social, acompanhar a dinâmica do processo social, (re)configurando seu objeto de trabalho e processos interventivos; *que a teoria* possibilita à profissão se ver e se colocar na dinâmica social, seja a partir de um viés conservador que reafirma o *status quo* de profissão subsidiária à ordem vigente, ou por uma perspectiva revolucionária, que reconheça a presença de forças sociais contraditórias, a luta de classes como condição para se apreender o movimento orgânico do próprio modo de produção capitalista; e *que o método*, que não se dissocia da teoria, é visto como “[...] subsídio teórico-metodológico para apropriação e leitura da realidade, tendo em vista uma finalidade” (GOIN, 2019, p. 30).

Cabe destacarmos que a construção desse novo projeto de formação profissional decorreu de um amplo e intenso debate⁸¹ realizado em âmbito nacional a partir dos anos de 1994 com as Unidades de Ensino de Serviço Social, sob a coordenação da ABESS e do CEDEPSS e com o apoio do CFESS e da ENESSO – Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social. Esse trabalho inicial envolveu

⁸⁰ Yazbek (2019, p. 47) nos explica que “os fundamentos consistem na matriz explicativa da realidade e da profissão, permeando a interlocução entre o Serviço Social e a Sociedade. É no âmbito da análise acerca dos fundamentos que se observa a incorporação pela profissão de matrizes fundamentais de conhecimento do social na sociedade burguesa”.

⁸¹ O debate teve como ponto de partida as deliberações da XXVIII Convenção Nacional da ABESS, realizada em Londrina-PR, em 1993, que apontou a necessidade de uma revisão do currículo mínimo de 1982. Com base nessas indicações, precedeu-se a uma densa avaliação do processo de formação. Entre os anos de 1994 e 1996, foram realizadas aproximadamente 200 oficinas locais, nas 67 unidades acadêmicas filiadas à ABESS, 25 oficinas regionais.

a participação de vários sujeitos docentes, estudantes e supervisores de estágio em oficinas realizadas em níveis local, regional e nacional e resultou na sistematização de documentos que subsidiaram as discussões sobre a revisão curricular.

Koike (1999) destaca que a discussão em torno do significado social da profissão foi bastante evidenciada no decorrer das oficinas, principalmente ao revelar-se as diversidades político-ideológica e teórico-operativa que se faziam presentes. A autora observa que, ao mesmo tempo em que a diversidade se mostrava latente, expressando os diferentes projetos em confronto na sociedade brasileira, consolidava-se o movimento de reafirmação da direção social assumida no Currículo de 1982 e no Código de Ética Profissional de 1993, em uma tentativa de ruptura com o conservadorismo e afirmação de princípios ancorados na liberdade, no pluralismo e comprometidos com a construção de uma nova ordem societária.

Dois documentos foram fundamentais nesse processo: o primeiro, elaborado em 1995, intitulado “Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional”⁸², foi apresentado na XXIX Convenção Nacional da ABESS, realizada em Recife-PE. O segundo foi a “Proposta básica para o projeto de formação profissional – novos subsídios para o debate”⁸³, apresentada na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ – em 1996. Consideramos oportuno apresentarmos esses documentos, mesmo que de forma breve, por entendermos que eles trazem questões importantes, expressam a síntese dos debates ocorridos nas oficinas preparatórias que contribuíram para dar maior consistência argumentativa para se pensar a organização da nova estrutura curricular.

Observamos que, à medida que essas questões foram sendo debatidas e adensadas teoricamente, a importância da dimensão investigativa foi sendo explicitada com maior clareza no projeto de formação, sendo inserida como componente central e intrinsecamente relacionada ao modo como a formação interpreta e ensina determinada concepção de realidade e de profissão.

⁸² Esse documento foi publicado na revista *Serviço Social e Sociedade*, número 50, em 1996, sendo sua elaboração de responsabilidade da ABESS/CEDEPSS que, na ocasião, contou com a participação dos seguintes consultores: Ana Elizabete Mota (UFPE), Isabel Cristina Cardoso (UERJ), Marilda Iamamoto e Nabuco Kameyama (UFRJ), Maria Lucia Barroco e Maria Rosângela Batistoni (PUC-SP).

⁸³ O documento foi elaborado em um encontro ampliado de consultores da ABESS. Na ocasião buscava-se acelerar o processo de formulação do currículo mínimo, assim, a ABESS procurou envolver um maior número de docentes de modo a favorecer o debate, a troca de experiências, buscando, ainda, contribuições das unidades de ensino que já haviam realizado a formulação de seus currículos plenos (CARDOSO *et al.*, 1997).

O documento “Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional” recupera, em suas páginas iniciais, as linhas básicas que nortearam os rumos da formação profissional nos anos de 1982/1995 apontando a importância de preservar os avanços obtidos no Currículo de 1982 e proceder na direção de temas que necessitavam ser mais bem debatidos para subsidiarem a nova proposta do projeto de formação profissional. Esses temas abrangiam “a direção social, os eixos fundamentais, a perspectiva teórico-metodológica, a formação do mercado de trabalho e o tratamento dispensado à análise da realidade social brasileira” (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 145).

Na formulação da proposta, o documento aponta a importância de se compreender a profissão como um processo e a prática do assistente social como um trabalho, sujeito às determinações do modo de produção e reprodução capitalista, o qual traz novas configurações à questão social e mudanças nas condições de trabalho.

É nesse documento que se explicitam, pela primeira vez, a compreensão e a importância de se definir um eixo articulador do currículo – entendido como os elementos que dão concretude à profissão e que permitem compreender sua vinculação com a realidade social – e se afirma a defesa da questão social como elemento central da formação profissional.

Tomar a questão social como central é assumir um caminho teórico-metodológico que permite apreender as particularidades das demandas e respostas profissionais na dinâmica da realidade e não sobre ela. Esta é uma condição de superação do tratamento formalista, politicista ou pragmatista que parcela da categoria profissional parece ter assumido nos anos de 80. Assim, a questão social, objeto de um tratamento teórico, histórico e metodológico rigoroso, é o eixo fundamental do curso de Serviço Social (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 159-160).

Nesse sentido, apontamos que a compreensão do objeto do Serviço Social requer um caminho investigativo da realidade de modo a se apreender, no movimento mais geral da sociedade capitalista, os processos e as dinâmicas particulares que trazem, para a profissão, uma série de situações que devem ser problematizadas. Em consonância, afirma-se a importância de qualificar o futuro profissional para apropriar-se dessa totalidade, apreender a dinâmica do processo de reprodução social, particularmente da sociedade brasileira, e como as manifestações e expressões da questão social se concretizam e se expressam na realidade.

Assim, o documento afirma as necessárias relações entre o conhecimento e a pesquisa e entre profissão e realidade, destacando que, no processo formativo, a pesquisa constitui um campo fértil para requalificar a ação profissional e identificar as possibilidades existentes na realidade, possibilidades essas que permitem rever, implementar, dar sentido aos instrumentos e técnicas do trabalho profissional bem como reconhecer os impasses e os limites da profissão. O documento trata essa relação de maneira categórica, apontando que

[...] uma proposta de revisão curricular nos obriga a assumir radicalmente o suposto de que a identificação e a problematização do movimento do real é uma condição para a apropriação do que anteriormente definimos como atualização de demandas tradicionais, emergência de novas demandas e estratégias que mobilizam a prática do Serviço Social (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 161).

O estudo dos dados empíricos ganha relevância na formulação da proposta, destacando a necessidade de a formação profissional estimular e desenvolver estudos que permitam uma aproximação mais rigorosa das várias dimensões da realidade social. O domínio do empírico, não em uma perspectiva empiricista, traz elementos que impulsionam a atitude investigativa, a busca de conhecer e explorar os dados da realidade como potencial para identificar novas estratégias de atuação. Assim, a proposta de reforma curricular propõe

- o desenvolvimento de pesquisa acerca do processo histórico real que tanto articule suas determinações gerais como suas expressões particulares; - a realização de pesquisas sobre os fenômenos com os quais lida o Serviço Social, tanto para compreendê-los como para formular respostas profissionais enraizadas na realidade e capazes de acionar as possibilidades nela contidas (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 152).

Outro ponto importante indicado na Proposta Básica refere-se às diretrizes e metas para a formação profissional, destacando como diretrizes os diferentes níveis de capacitação não dissociados entre si, quais sejam, as capacitações teórico-metodológica investigativa, técnico-política e ético-política e a capacitação para se apreender as demandas. Tais diretrizes se reportam à apreensão da realidade social e têm como referência básica a relação intrínseca entre o conhecimento e a intervenção profissional.

Em relação às metas, observamos, dentre outros aspectos, o relevo dado à pesquisa com a orientação de uma política e áreas temáticas voltadas à investigação e à prática profissional, à capacitação do corpo docente no campo teórico-metodológico da pesquisa, abrangendo o aperfeiçoamento de estratégias, táticas e técnicas que possam acompanhar as mudanças na configuração da questão social e nos sujeitos envolvidos, e à importância do caráter interdisciplinar do projeto de formação profissional, observando a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Essas discussões, articuladas em torno dos temas a que nos referimos acima, deram base para se avançar na definição de um conjunto de conhecimentos indissociáveis e organizados pedagogicamente, traduzidos nos núcleos de fundamentação que foram apresentados inicialmente com os seguintes títulos: Núcleo de fundamentação teórico-histórica das configurações socioeconômicas, culturais, políticas e teóricas do ser social, Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira inserida na divisão internacional do trabalho e Núcleo de fundamentação do trabalho profissional. Tais núcleos, como veremos mais adiante, foram renomeados com a aprovação das diretrizes curriculares em novembro de 1996.

Outro marco importante na revisão curricular foi o documento intitulado “Proposta básica para o projeto de formação profissional – novos subsídios para o debate”, elaborado com o propósito de aprofundar questões já explicitadas na Proposta Básica de 1995, mas apontadas como necessárias para enriquecer as análises sobre o trabalho profissional. Tais questões foram assim sistematizadas: a compreensão da “questão social”; o desenvolvimento do núcleo de fundamentação do trabalho profissional e sua inter-relação com os demais eixos propostos; e a necessidade de o processo de revisão curricular não ocorrer à revelia do debate sobre a universidade brasileira (CARDOSO *et al.*, 1997).

As discussões desenvolvidas no documento deram centralidade à questão social e ao processo de trabalho do Serviço Social, apontando a dimensão teórico-metodológica como caminho para se compreender a temporalidade histórica de tais processos e suas reconfigurações diante das mudanças nas relações de produção capitalista, particularmente as mudanças desencadeadas na década de 1990. Esse debate fazia-se necessário porque ainda permaneciam dúvidas quanto ao núcleo básico de articulação do currículo: se este estaria na política social ou na proteção social.

Os impasses diante dessa questão foram esclarecidos à medida que os pressupostos ontológicos foram retomados, apreendendo-se a questão social a partir do trabalho, categoria fundante para se explicar a produção e reprodução da vida social e as relações sociais estabelecidas no modo de produção capitalista. Assim, são as relações sociais que alicerçam a sociedade capitalista que também geram a questão social, enquanto expressão das desigualdades assentadas na esfera da produção e distribuição privada dos meios de vida e de trabalho (CARDOSO *et al.*, 1997).

O detalhamento dessas discussões possibilitou maior densidade às propostas levantadas no documento anterior e contribuíram para reafirmar a questão social como eixo articulador do currículo, compreendendo que sua inclusão pode ter momentos específicos, mas deve estar presente transversalmente nos núcleos de fundamentos da formação profissional (FERREIRA, 2004).

De acordo com esse documento, um desafio que se coloca na revisão curricular é justamente traduzir as noções de trabalho, questão social, Estado e classes sociais, entre outras, não como formulações apenas teóricas e genéricas, mas como fundamentos e mediações que ganham sentido ao serem captados como elementos estruturantes da realidade social e do Serviço Social (CARDOSO *et al.*, 1997). Assim, chama a atenção o fato de que as propostas indicadas no currículo devem se aproximar do cotidiano do trabalho do Serviço Social, apontando a dimensão investigativa como uma construção necessária que deve perpassar a formação profissional, fazendo parte das requisições e habilidades profissionais.

A pesquisa emerge, assim, menos enquanto um conteúdo curricular e mais como uma perspectiva formativa. Não se trata de propor a extinção da matéria “pesquisa” do currículo mínimo, mas sim de demarcar que **uma proposta investigativa pressupõe um recorte horizontal ao longo de um currículo, que a dimensão investigativa deve recortar toda a formação profissional**, enquanto síntese dos núcleos de fundamentação (CARDOSO *et al.*, 1997, p. 45, grifos nossos).

Trazer a investigação da realidade como dimensão formativa não foi apenas propor a introdução de um componente novo e adicional ao currículo, mas dar materialidade a uma discussão amadurecida que, ao pensar uma nova organização curricular aportada na teoria social crítica, reconheceu a centralidade da questão social no processo formativo. Assim, os núcleos de fundamentos têm razão de ser, se

reportados a uma realidade; são conhecimentos que explicam o Serviço Social e o trabalho profissional a partir de determinada realidade socio-histórica e de uma direção social. Essa realidade é campo fecundo para a investigação e a apreensão das expressões da questão social com as quais o assistente social atua.

Foi com esse acúmulo teórico construído ao longo dos debates promovidos pela categoria, registrado nos documentos orientadores contendo as “Propostas básicas”, e nos documentos regionais elaborados pelas unidades de ensino que a proposta detalhada de formação profissional foi construída, consubstanciando as novas Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social, aprovada em assembleia geral extraordinária da ABESS, em novembro de 1996. Assim, esse projeto de formação se concretizou e se expressou por meio das diretrizes curriculares.

Esse novo formato de diretriz se fez em decorrência das novas normatizações encaminhadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB⁸⁴ e promulgadas nesse mesmo ano de 1996, em um contexto de avanço das políticas neoliberais. Como forma de preservar e garantir a direção social do documento, uma vez que os encaminhamentos do Ministério da Educação e Cultura – MEC estabeleceram uma organização curricular⁸⁵ mais flexível, em consonância com as tendências do mercado de trabalho, a ABESS/CEDEPSS organizou a criação de uma Comissão de Especialistas que teve a tarefa de elaborar um documento extraído da proposta original, mas que atendesse ao processo de adequação às normativas legais exigidas pelo MEC.

⁸⁴ A proposta de um novo currículo mínimo para o curso de Serviço Social foi aprovada em 8 de novembro de 1996, entretanto, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Ministério da Educação – MEC – extinguiu o currículo mínimo para os cursos de graduação de nível superior e estabeleceu as diretrizes curriculares para as formações acadêmicas graduadas. Em consonância com as reformas neoliberais do Estado, o Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE nº. 776/97 –, que orienta as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, afirmou a necessidade de se “[...] assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos” (BRASIL, 1997, p. 2).

⁸⁵ De acordo com o art. 2º, da resolução de 13/03, de 2002, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, que estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social, observa-se que o projeto pedagógico de formação profissional foi proposto em uma versão bem simplificada, a partir da delimitação de alguns pontos básicos: perfil a ser formado; competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas; organização do curso; conteúdos curriculares; formato do estágio supervisionado e do Trabalho de Conclusão de Curso; atividades complementares (BRASIL, 2002).

Tal encaminhamento, como observa Iamamoto (2014, p. 616), não configurou a existência de propostas distintas, a da ABEPSS e da Comissão de Especialistas, mas “[...] uma única proposta submetida a um processo de aperfeiçoamento do texto original de currículo mínimo para viabilizar seu encaminhamento ao Conselho Nacional de Educação – CNE”.

A proposta da Comissão de Especialistas foi encaminhada ao MEC-Sesu em 1999 e homologada pelo MEC-Sesu em julho de 2001. Entretanto, como sabemos, ao aprovar as diretrizes curriculares, o MEC excluiu importantes aspectos que constavam na proposta original elaborado pela referida comissão. Esse ataque ao projeto de formação profissional não ocorreu só no Serviço Social, atingiu também outros cursos que tiveram suas propostas simplificadas a um formato vinculado aos avanços das políticas neoliberais na conjuntura da década de 1990.

É importante destacarmos que, ao longo de mais de duas décadas de aprovação das diretrizes, a ABEPSS tem conduzido um processo sistemático de discussão e avaliação da formação profissional, afirmando um posicionamento de defesa do documento original como parâmetro para a construção dos projetos pedagógicos dos cursos, à medida que denuncia a descaracterização da proposta do MEC. Como salienta Mota (2008, p. 6), “[...] predomina na comunidade acadêmica do Serviço Social, diga-se, entre os setores alinhados à direção da ABEPSS, a orientação da proposta original da entidade”.

Esse documento apresenta em sua estrutura os seguintes elementos orientadores: pressupostos da formação, princípios e diretrizes da formação profissional, nova lógica curricular e, por fim, observações e recomendações. Em relação aos pressupostos da formação, evidencia que a profissão tem na questão social seu âmbito de atuação, sendo essa a particularidade que assume nas relações sociais de produção e reprodução da vida social. Em razão do caráter interventivo que assume na divisão social e técnica do trabalho, a relação do Serviço Social com a questão social é mediatizada pelos processos socio-histórico e teórico-metodológico constitutivos do processo de trabalho do assistente social (ABESS/CEDEPSS, 1997).

Esse é um elemento central disposto nas diretrizes curriculares. Identificar a questão social como base de fundamentação da profissão, a partir de conhecimentos que põem como exigência a necessária apreensão das expressões da questão social como totalidade, requer canais que possibilitem essa apreensão.

Sendo essa a perspectiva, as diretrizes apontam, para as instituições de ensino, os princípios que fundamentam a formação e que preconizam, dentre outras questões, as mediações e as articulações curriculares expressas nas seguintes indicações: flexibilidade na organização dos currículos, superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular, caráter interdisciplinar nas várias dimensões do projeto de formação, garantia da dimensão interventiva e investigativa como condição central da formação, ênfase no ensino, pesquisa e extensão, ética permeando a formação curricular, relação entre estágio e supervisão, condições de desempenho e qualidade idênticos para os cursos diurnos e noturnos e exercício do pluralismo (ABESS/CEDEPSS, 1997).

Como destacam Guerra, Backx e Repetti (2013, p. 227), na análise cuidadosa das diretrizes, o que se observa é que “parte dos princípios da formação profissional possui a natureza investigativa”. Acrescentamos aqui que, além dessa natureza, os princípios também fortalecem a perspectiva integradora entre os conteúdos que a proposta formativa requisita, a necessária conexão entre as instituições de ensino e os campos de intervenção. São esses espaços de interlocuções com a realidade que dinamizam os conteúdos, potencializam a investigação e dão base e sustentação para retroalimentar a formação em uma perspectiva teórico-prática.

Com base nos pressupostos da formação, as diretrizes propõem um conjunto de conhecimentos que compõem os três núcleos de fundamentação: Núcleos de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; Núcleo de fundamentos da formação socio-histórica da sociedade brasileira; e Núcleos de fundamentos do trabalho profissional. Esses núcleos no processo de formação visam às capacitações teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para apreensão dos processos históricos como totalidade, investigação dos processos sociais para se apreender as particularidades do capitalismo e do Serviço Social no Brasil, a apreensão do significado social da profissão e das demandas postas ao Serviço Social, visando à construção de respostas profissionais e ao cumprimento das atribuições e competências profissionais (ABESS/CEDEPSS, 1997). Cabe destacarmos que essas orientações que informam as diretrizes da formação

profissional dão sustentação e respondem ao perfil⁸⁶ de profissional que se deseja formar.

Os núcleos são propostos em uma relação horizontal e de complementariedade que se articulam na formação profissional, com a exigência de não serem tratados de forma autônoma ou hierarquizada, pois são “níveis diferenciados de apreensão da realidade social e profissional, subsidiando a intervenção do Serviço Social” (ABEPSS/CEDEPSS, 1997, p. 64).

Consideramos oportuno apresentar as definições contidas em cada núcleo por entendermos que a dimensão investigativa é parte constitutiva dos núcleos de fundamentos, é isso que permite apreendê-la como transversal ao processo formativo. Se os fundamentos são teórico-práticos, a dimensão investigativa não é elemento adicional, está organicamente vinculada a eles. Assim, conforme as Diretrizes Curriculares (ABESS/CEDEPSS, 1997), os núcleos apresentam as delimitações a seguir.

O Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social é responsável por explicar o processo de conhecimento do ser social, historicamente situado a partir da realidade e do processo de constituição da sociedade burguesa. Afirma o trabalho como eixo central do processo de reprodução da vida social, sendo tratado como práxis; isso implica em considerar “[...] o desenvolvimento da socialidade, da consciência, da universalidade e da capacidade de criar valores, escolhas e novas necessidades, e, como tal, desenvolver a liberdade” (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 64). Nessa direção, o núcleo trata a configuração da sociedade burguesa em suas especificidades quanto à divisão social do trabalho, à propriedade privada, à divisão de classe e do saber, às relações de exploração e dominação e suas formas de alienação e resistência.

O Núcleo de fundamentos da formação socio-histórica da sociedade brasileira trata das constituições econômica, política e cultural da sociedade brasileira, abordando os padrões de desenvolvimento capitalista no país em seus traços

⁸⁶ Nas diretrizes curriculares encaminhadas ao MEC em 1999, pela Comissão de Especialistas, este perfil compreende “Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais. Profissional dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social” (BRASIL, 1999).

particulares, enfocando suas desigualdades sociais, diferenciação de classe, de gênero e étnico-raciais, exclusão social etc. Assim, tem como objeto de análise os padrões de produção capitalista, a constituição do Estado brasileiro, o significado do Serviço Social nas relações contraditórias entre as classes e os diferentes projetos políticos existentes na sociedade brasileira. Abrange conteúdos que possibilitam uma análise atenta da conjuntura da sociedade brasileira, sua inserção internacional e o acompanhamento dos processos sociais em curso, geradores das manifestações da questão social.

O Núcleo de fundamentos do trabalho profissional permite analisar a profissão em suas múltiplas determinações, compreendendo sua gênese, desenvolvimento e trabalho profissional. Aborda o trabalho profissional articulado a todo e qualquer processo de trabalho e afirma o reconhecimento do caráter interventivo do assistente social, o qual supõe uma capacitação crítico-analítica. Assim, “[...] não se trata apenas da construção operacional do fazer [...] As estratégias e técnicas de operacionalização devem estar articuladas aos referenciais teórico-críticos, buscando trabalhar situações da realidade como fundamentos da intervenção” (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 68).

Esses núcleos expressam um conjunto de conteúdos que são necessários para se apreender a realidade e a profissão como totalidade histórica (TEIXEIRA, 2019), assim, não se constituem em conteúdos que se esgotam em si próprios, mas que, de acordo com Santos (2019, p. 12), apresentam “[...] níveis distintos de abstração do tratamento do exercício profissional em seus fundamentos”. Por isso, a lógica que perpassa a constituição dos núcleos é de unidade, cada núcleo, como observa a mesma autora, traz a ideia de história, teoria e método na constituição dos fundamentos dos Serviço Social e são fundamentais para a compreensão das particularidades da questão social, para a construção da análise de realidade e das respostas profissionais frente a esta.

Ao afirmar a questão social como eixo articulador do currículo e base de sustentação da profissão na realidade, o projeto de formação traz também para o centro o trabalho profissional, fortalecendo a concepção de que não é possível tratar a formação desconectada deste trabalho. Assim, questão social e trabalho profissional devem ser desvelados e compreendidos no âmbito das relações sociais (SANTOS, 2020) e isso traz, para a formação, o avanço de interpretá-la na processualidade

histórica, captando a dinâmica dos processos sociais que influi no redimensionamento do trabalho profissional.

E, aqui, uma questão importante é entendermos que os núcleos de fundamentos trazem uma concepção de história que é explicada não como um lineamento de fatos dentro de compartimentos históricos, mas pelas “contradições que a constituem e movimentam. Como um processo de avanços e retrocessos históricos, continuidades e descontinuidades” (GUERRA, 2019, p. 34).

Isso, para a formação profissional, tem um significado enorme porque implica, no processo de investigação, reconhecer, nas demandas sociais do tempo presente, os tensionamentos permanentes que conectam os diferentes processos sociais e que abrem as possibilidades de se enxergar o devir histórico, de projetar ações futuras, não vendo a realidade como simples dado factual, mas compreendendo-a no movimento de continuidades e rupturas, a disputa de diferentes projetos societários. Isso responde pelo pressuposto central das diretrizes, que é a “permanente construção de conteúdos (teóricos, éticos, políticos, culturais) para a intervenção profissional nos processos sociais que estejam organizados de forma dinâmica e flexível” (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 63).

Do ponto de vista pedagógico, esses três núcleos se materializam no processo formativo a partir de matérias⁸⁷ que expressam áreas de conhecimento e que devem se desdobrar em diferentes componentes curriculares: disciplinas, seminários, oficinas, estágio supervisionado, atividades complementares e o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

A proposta é de que o conjunto de conhecimentos teórico, político, ético e procedimental, necessários à qualificação profissional, esteja articulado em relação aos núcleos de fundamentação das diretrizes e não interpretados como conhecimentos isolados, vinculados a esta ou àquela área de conhecimento (SANTOS; PINI, 2013) porque o entendimento que se sustenta é de que “pensar o social é impossível se nós o tratamos em bloco” (NETTO, 1993, p. 53). Como aponta o documento, “[...] esta articulação favorece *uma nova forma de realização das*

⁸⁷ As diretrizes propõem as seguintes matérias básicas: sociologia, ciência política, economia política, filosofia, psicologia, antropologia, formação socio-histórica do Brasil, direito, política social, acumulação capitalista e desigualdades sociais, fundamentos históricos e teórico-metodológicos do serviço social, processo de trabalho do serviço social, administração e planejamento em serviço social, pesquisa em serviço social, ética profissional (ABESS/CEDEPSS, 1997).

mediações – aqui entendida como a *relação teoria-prática* – que deve permear toda a formação profissional, articulando *ensino – pesquisa – extensão*” (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 63, grifos nossos).

Ao nosso ver, essa é uma das proposições fundamentais explicitadas nas diretrizes que reforçam as indicações de uma proposta curricular que avança na superação das bases conservadoras porque permite interpretar a profissão apreendendo-a nas relações contraditórias que constituem os complexos sociais que conformam a sociedade burguesa. Assim, não se trata de entender os conteúdos dos núcleos como aqueles “voltados para a teoria” e aqueles que se dedicam ao “ensino da prática”, o currículo é teórico-prático e exige essa relação para interpretar a realidade como totalidade. Por isso, “a lógica fala de um rigor teórico-metodológico para o acompanhamento da dinâmica societária” (SANTOS, 2020).

Os estudos de Teixeira (2019) trazem uma importante contribuição para o entendimento dessa lógica: segundo o autor, considerar a unidade articulada dos Núcleos de Fundamentação é iniciar a análise pelo real concreto, reconhecendo que a análise do projeto de formação deve estar implicada na dinâmica da sociedade capitalista, nas conjunturas nacional e internacional, e por isso a questão social é considerada eixo articulador de todo o projeto de formação. Nessa direção, o autor esclarece:

Cada núcleo expressa múltiplas determinações da totalidade social. Os núcleos quando articulados expressam um todo complexo que permite ler a realidade social e a profissão e, a partir dessa leitura, apreender as mediações que permitem a construção de respostas concretas nessa realidade social (TEIXEIRA, 2019, p. 84).

Compreender essa lógica de articulação dos núcleos de fundamentação é entender os fundamentos da profissão e o próprio método materialista histórico e dialético que ancora essa concepção, pois parte do entendimento de que os conteúdos dos núcleos não estão desconectados de uma materialidade – o processo de produção e reprodução da vida social – explicita as dimensões de universalidade, particularidade e singularidade na leitura e apreensão da realidade concreta, que são fundamentais para que na formação o aluno possa apreender os processos pelos quais o trabalho profissional se desenvolve, entendendo que essa leitura é condição necessária para se ultrapassar as demandas imediatas presentes no cotidiano profissional.

Iamamoto (2008b, p. 194, grifos no original) salienta que as mediações são descobertas na pesquisa que se faz da realidade, no conhecimento das situações particulares que requisitam a intervenção profissional, mas é necessário ter claro que,

[...] Compreender tais situações é também apropriar-se dos *processos sociais macroscópicos que as geram e as recriam e, ao mesmo tempo, de como são experimentadas e vivenciadas pelos sujeitos nelas envolvidos. Localizam-se aí fontes para a formulação de propostas de ação*, de programáticas de trabalho, alimentando um fazer profissional criativo e interventivo.

Como vimos, o primeiro núcleo que é responsável pelo tratamento do ser social e que possibilita apreender o processo de produção e reprodução das relações sociais, identificando as relações estabelecidas na sociedade burguesa, é particularizado nos outros dois núcleos que tratam da formação sócio-histórica brasileira e do trabalho profissional. As particularidades são apanhadas na mediação com o “*complexos de complexos*” que a constituem.

Detalhando melhor essa questão, o conjunto de conhecimentos expresso nos núcleos dão subsídios para entender as bases sociais e econômicas que estruturam a sociedade de classes, as mudanças nos padrões de produção e na configuração do trabalho, a análise da sociedade e do Estado brasileiro, das conjunturas nacional e internacional e as conexões disso com as situações cotidianas do trabalho profissional.

Sabemos, por exemplo, que a crise econômica no Brasil, com a ascensão da ultradireita fascista, tem imposto, de forma perversa, as desigualdades sociais, agravadas especialmente com a crise pandêmica. Entender as particularidades desse contexto que tem rebatido fortemente na classe trabalhadora nos diferentes aspectos da vida social e o que o conjunto dessas injunções tem demandado de respostas aos assistentes sociais exige a movimentação dos conteúdos curriculares.

Não se apreende esse contexto sem um adensamento da discussão sobre a relação capital e trabalho, mais-valia, estruturação do Estado brasileiro como economia dependente, políticas sociais na reprodução da força de trabalho e tantas outras questões. Observamos que não se trata de apreender esses conteúdos a partir de situações hipotéticas, mas estabelecer as mediações com os dados reais e com o trabalho profissional, articulando-se os conteúdos curriculares.

Se os fundamentos do Serviço Social não são tratados a partir da unidade dos Núcleos de Fundamentação, corre-se o risco de se proceder a uma análise endógena da profissão, distanciada e desarticulada dos processos históricos (TEIXEIRA, 2019). Segundo o autor, essa lógica de unidade apresenta-se como essencial para a análise da profissão, “[...] são estratégias metodológicas de construir a formação profissional e o seu exercício teórico-prático cotidiano, tomando o Serviço Social como totalidade” (TEIXEIRA, 2019, p. 83), portanto, deve estar presente na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos, na direção social da formação, nos conteúdos dos componentes curriculares bem como nas atividades integradoras do currículo, como os estágios supervisionados e os trabalhos de conclusão de curso.

No ensino da profissão, a lógica das diretrizes nos mostra que não se trata de conhecimentos abstraídos intuitivamente. Como vimos no item anterior, o ponto de partida é o real, é entender o trabalho profissional e as expressões da questão social se apropriando de suas determinações e particularidades, desse modo, a dimensão investigativa se faz e se concretiza na apreensão da dinâmica da realidade, instrumentalizada pelos fundamentos. Esta dimensão é componente indissociável da articulação dos conteúdos curriculares e destes com a realidade para se pensar a intervenção.

Nessa direção, entendemos a importância de evidenciar o caráter transversal da dimensão investigativa. A proposta de apresentarmos um item com reflexões sobre esse aspecto não é de modo algum fragmentar o raciocínio. Ao tratar da lógica curricular, estamos tratando da investigação, entretanto consideramos necessário apontar as particularidades dessa dimensão. Ter a clareza de sua concepção na lógica curricular é ponto fundamental para subsidiarmos as análises que os docentes expressam a esse respeito, as lacunas existentes e os tensionamentos que influem no ensino da profissão.

3.2.1 Na lógica dialética, a transversalidade da investigação

Ter a clareza de que os núcleos de fundamentação não são conteúdos soltos na grade curricular, mas que expressam diferentes conhecimentos, saberes com particularidades próprias que se complementam na busca de entender a realidade e a profissão, é fundamental para compreendermos que a dimensão

investigativa está organicamente imbricada a esses conteúdos e ao modo de sua organização.

Ao considerarmos que o conjunto de conhecimentos dispostos nos núcleos permite as aproximações sucessivas da realidade, o objeto de intervenção deve-se fazer presente em todos os conteúdos. Conforme salienta Ferreira (2004, p. 29),

O caráter interventivo da profissão deve estar presente em todo o currículo, isto é, todos os conteúdos do currículo devem ser a base para formar um profissional que vai intervir na realidade. Assim, os conteúdos de todas as disciplinas devem ter a preocupação de mostrar a vinculação entre teoria, realidade e as possibilidades de intervenção profissional em diferentes contextos e momentos históricos.

É isso que permite compreendermos que a dimensão investigativa não se constitui em elemento exclusivo de um único componente curricular, tampouco exclusivo de um núcleo. Ela tem caráter transversal, já que a proposta está justamente em compreender que os três núcleos de fundamentos expressam níveis distintos de abstração da realidade, os quais são necessários para se captar as mediações no processo de investigação, dando subsídios para a intervenção profissional, à medida que fornece elementos para uma apropriação mais consistente da realidade social.

Nessa direção, Santos e Pini (2013) apontam que alguns componentes podem ter como referência um âmbito mais teórico, outros, mais procedimentais, assim, reconhecemos que é no Núcleo de Fundamentos do trabalho profissional que a dimensão investigativa tem maior ênfase, pois ele é foco do fazer profissional; é nesse núcleo que os demais se direcionam, além de expressar maior vinculação da academia com o campo de intervenção profissional (SANTOS; PINI, 2013).

Entretanto, isso não significa dizermos que os processos investigativos sejam de competência dos docentes assistentes sociais que estão mais próximos desse núcleo. A questão aqui é de componentes curriculares com ênfases diferenciadas, já que todos devem ter como direção o Serviço Social como profissão interventiva e investigativa (SANTOS; PINI, 2013). Em outras palavras, “[...] estabelecer as mediações entre ensino e experiência prática deve ser uma preocupação de todas as disciplinas e de todos os docentes” (GUERRA, 2002, p. 10).

A formação de um perfil investigativo é competência dos sujeitos envolvidos no processo: estudantes, docentes e supervisores. Isso é importante ser destacado porque a atitude investigativa não se manifesta nos estudantes de modo ocasional, é um componente que deve ser formado e exercitado ao longo da formação. Cabe recorrermos ao próprio texto das diretrizes que explicitam o seguinte entendimento:

A postura investigativa é um suposto para a sistematização teórica e prática do exercício profissional, assim como para a definição de estratégias e o instrumental técnico que potencializam as formas de enfrentamento da desigualdade social. Este conteúdo da formação profissional está vinculado à realidade social e às mediações que perpassam o exercício profissional. Tais mediações exigem não só a postura investigativa, mas o estrito vínculo com os modos de pensar/agir dos profissionais (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 67).

É necessário termos claro que essa atitude/postura investigativa compreende um questionamento permanente sobre o objeto de intervenção, é uma prontidão que o profissional tem no sentido de buscar novos dados, criar novos conhecimentos, comprovar os já existentes e descobrir novas possibilidades na efetivação das competências e habilidades profissionais. Remete a uma inquietação diante do emaranhado de questões presentes na cotidianidade, com a possibilidade de dar a elas forma, consistência e direção. Isso implica em pensar o planejamento pedagógico, as atividades acadêmicas de modo que seja possível visualizar as estratégias que possibilitem sua materialização.

Em outras palavras, a investigação compreende a própria dinâmica de apreensão da realidade à luz dos fundamentos do Serviço Social que podem e devem se valer de diferentes formas de aproximação do objeto para entendê-lo como concreto pensado. Assim, deve estar presente em todos os componentes curriculares e ser colocada em movimento a partir de diferentes atividades acadêmicas. Fausto Neto (1992, p. 104) destaca que, no contexto da formação profissional, a investigação se apresenta, em termos gerais,

Como um movimento de articulação teoria-realidade, de busca e de construção de conhecimento apontado como subjacente, um movimento de inconformismo e de crítica às dimensões aparentes, conhecidas, estabelecidas e mistificadas do real. Nesse sentido, a pesquisa não é algo opcional – que se pode ou não transmitir no processo de formação profissional. Ela se apresenta como uma dimensão básica e angular na formação e na atuação do profissional de Serviço Social.

É com base nesses argumentos que podemos então afirmar que a investigação não constitui elemento outro da pesquisa, ela compreende a pesquisa voltada para o objeto de intervenção profissional, para o conhecimento e problematização das determinações contidas na realidade. Entendemos que a dimensão é uma extensão de um todo, logo, ao se referir à formação acadêmico-profissional, a dimensão investigativa deve capacitar o acadêmico para a leitura da realidade, para a elucidação de situações concretas, captando as mediações e as possibilidades de construção de estratégias que possam impulsionar novas abordagens e novas perspectivas de ações.

Isso implica em compreendermos que a dimensão investigativa não é uma mera atitude contemplativa, como bem assinala Battini (2009). Essa dimensão possibilita a aproximação às mediações postas na realidade concreta, em unidade as dimensões técnico-operativa e teórico-metodológica, e só tem razão de ser na medida que não se desconecta das determinações sócio-históricas. Por isso, “O assistente social que desenvolve uma ação investigativa ao nível da intervenção acentua a relação sujeito de prática/objeto real” (BATTINI, 2009, p. 72).

Captar a transversalidade que a investigação ocupa na formação é apreender os fundamentos como unidade, sabendo que cada componente curricular, a partir de suas particularidades na totalidade dos conteúdos, deve pensar em como formar esse perfil investigativo durante o processo de formação profissional. Segundo Guerra, Backx e Repetti (2013, p. 218), a transversalidade se refere à “[...] garantia de que determinados conteúdos serão tratados – com menor ou maior ênfase – no conjunto das disciplinas que integram a grade curricular”.

Ao nosso ver, esse é um ponto crucial do debate, mas a questão não se restringe somente a isso, é necessário entendermos como essa dimensão se expressa. A transversalidade não implica que o conteúdo da investigação seja um conteúdo compartilhado por todos, mas ao mesmo tempo visto como território de ninguém. Nesse sentido, a formação profissional deve se ocupar da investigação reconhecendo os níveis diferenciados de aproximação que ela – a investigação – estabelece com a realidade e que se expressam na postura investigativa, na sistematização de dados, na ação investigativa e na pesquisa científica, sabendo que são níveis que se complementam e se articulam (CHAVES, 2013).

Mesmo correndo risco de procedermos a um raciocínio esquemático, consideramos importante trazer as discussões que têm sido apresentadas na

literatura da área para clarificarmos essas diferentes formas de aproximação da realidade e, ao mesmo tempo, possibilitarmos, a partir dessa exposição, reconhecermos, nos componentes curriculares, as possibilidades de se pensar em estratégias que favoreçam esses processos investigativos.

A sistematização de dados não se restringe a levantamentos de informação, junção de dados, mas a um procedimento que exige estudo, organização, revisão e análise. Como explicita Bourguignon (2008), o cotidiano é fonte de conhecimento para o assistente social, assim, deve ser sistematizado, problematizado, saber como trabalhar com o conjunto das informações colhidas na realidade, de modo que possa fortalecer alternativas de defesa aos direitos sociais dos usuários.

[...] o profissional precisa posicionar-se e reconhecer na sua prática oportunidades não só de colher informações junto aos sujeitos – cujo armazenamento muitas vezes gera documentos estéreis, incapazes de suscitar mudanças –, mas também transformar as informações através de diálogo e problematização sistemáticos com a realidade, com os seus protagonistas, e sustentados no suporte teórico-metodológico construído pela profissão (BOURGUIGNON, 2008, p. 163).

Por se tratar de um “[...] esforço crítico, de natureza teórica, sobre a condução da atividade profissional” (ALMEIDA, 2006, p. 4), a sistematização de dados é acionada pela atitude investigativa e se constitui em um procedimento fundamental para a construção de ações interventivas. Possibilita ao assistente social reunir um conjunto de informações e dados para identificar e compreender as necessidades apresentadas pelos usuários, as demandas que chegam aos serviços, o espaço e as condições em que o exercício profissional se realiza.

Impulsiona, a um nível mais elevado, a compreensão dos dados empíricos que abarcam o trabalho profissional, com o registro criterioso dos dados, mas, como observa Netto (1989), opera basicamente para circunscrever, ainda que de modo provisório e precário, um campo de reflexão, mas não constitui o processo teórico. Este implica na ultrapassagem das abstrações – objetos sobre os quais se debruça a razão –, na captura e na compreensão de seu movimento na totalidade concreta.

Segundo Chaves (2013), a sistematização pode gerar dois níveis de produção: aquelas que respondem diretamente às demandas profissionais, como a elaboração de projetos, avaliação de políticas sociais etc.; ao mesmo tempo, esses dados podem ser problematizados e analisados pelos próprios profissionais ou por

aqueles vinculados às instituições de pesquisa em nível acadêmico. Esses dois níveis correspondem à *ação investigativa* ou *pesquisa em serviço* e à *pesquisa científica*.

A ação investigativa fornece subsídios para a definição de estratégias profissionais, já que traz uma síntese mais adensada e refletida dos dados sistematizados; aqui captamos as particularidades, as contradições, as possibilidades e os entraves que permitem se avançar ou até mesmo recuar nas ações profissionais. Esse nível de pesquisa, como salienta Chaves (2013), afirma-se enquanto competência profissional para a formulação de políticas sociais, seu acompanhamento e avaliação bem como permite subsidiar a elaboração de projetos de intervenção que demandam análise das particularidades do objeto sob o qual se busca implementar. Nesse sentido, são frutos de reflexões teórico-práticas, são produções de conhecimento que podem e devem ser coletivizadas pela categoria e contribuir para subsidiar a própria intervenção profissional.

Além disso, esse nível de investigação traz elementos importantes que podem se constituir em bases para o aprofundamento teórico de uma pesquisa científica. Esta pesquisa refere-se a um processo que instrumentaliza o pesquisador a reconstruir, em nível do pensamento e por sucessivas abstrações, a estrutura dos fenômenos sociais, de modo a tornar concretamente pensadas as suas representações. Portanto, exige o esforço rigoroso de perquirir permanentemente os dados aparentes, saturando o objeto, apreendendo-o em sua totalidade histórica. Como assinala Bourguignon (2008, p. 71), “[...] Nesta modalidade de práxis, a finalidade imediata é teórica, porém mediada pela prática investigativa”.

Ao expormos essas diferentes formas por meio das quais a dimensão investigativa se movimenta na formação, fica claro que o Serviço Social propõe um projeto de formação profissional no qual a produção do conhecimento se dá em diferentes níveis não dissociados: aqueles voltados diretamente à intervenção até aqueles que exigem maior rigor, métodos, técnicas e que pressupõem a construção de formulações teóricas (CHAVES, 2013). Como salienta Iamamoto (2008a, p. 239),

O fato de o Serviço Social constituir-se uma profissão, traz inerente uma exigência de ação na sociedade, o que não exclui a possibilidade e a necessidade de dedicar-se a investigações e pesquisas no amplo campo das ciências sociais e da teoria social, adensando o acervo da produção intelectual sobre intercorrências da questão social e das políticas sociais, contribuindo para o crescimento do patrimônio científico das Ciências Humanas e Sociais.

Desse modo, todos os componentes curriculares podem, em alguma medida, com maior ou menor ênfase, se valer desses níveis de aproximação da realidade para trabalharem os conteúdos programáticos da disciplina e verificarem as possibilidades de identificar, nesse processo de investigação, as possíveis conexões com outros componentes curriculares. Esse modo de proceder que potencializa a dinâmica curricular implica um constante diálogo entre os docentes, a realização de encontros/reuniões pedagógicas para acompanhamento, discussão, avaliações e revisões sistemáticas.

Esse entendimento é fundamental para elucidarmos os equívocos que consideram que a investigação, por estar intrinsecamente articulada ao fazer profissional, está mais concentrada na graduação e que a pesquisa acadêmico-científica se encontra mais voltada ao âmbito da pós-graduação. É necessário termos claro que “[...] a dimensão investigativa atravessa todos os níveis de formação profissional – graduação e pós-graduação – e se encontra em intrínseca relação com a natureza interventiva da profissão” (ABEPSS, 2009, p. 152).

Essa questão vem também na direção de se afirmar a não existência de um campo que separa o Serviço Social como profissão e como área de conhecimento, a conhecida e recorrente expressão dos “profissionais pesquisadores” e dos “profissionais que competem a execução”, mas reconhecer que a pesquisa cumpre finalidades diferentes relacionadas às necessidades que decorrem dos espaços de inserção profissional, não podendo, segundo Guerra, Backx e Repetti (2013) haver uma relação hierárquica entre as atribuições e/ou necessidades de cada âmbito.

Nessa direção, Mauriel e Guedes (2013, p. 23) também salientam que “aprender a sistematizar o conhecimento sob a ótica do rigor científico não se separa da formação de um profissional, cuja competência inscreve-se no compromisso com os usuários, na perspectiva da construção do projeto ético-político do Serviço Social”.

Nas diretrizes curriculares, a Pesquisa em Serviço Social é reconhecida como matéria básica, com a seguinte indicação⁸⁸:

⁸⁸ Importante ressaltarmos que, na proposta encaminhada pela Comissão de Especialista da área de Serviço Social-MEC, o conteúdo da disciplina de pesquisa é assim apresentado: “Concepção, elaboração e realização de projetos de pesquisa. A pesquisa quantitativa e qualitativa e seus procedimentos. Leitura e interpretação de indicadores sócio-econômicos. Estatística aplicada à pesquisa em Serviço Social”. Em relação à proposta da ABEPSS, observa-se que o enfoque recai na abordagem técnico-operativa da pesquisa, sem fazer referência às teorias explicativas da lógica da sociedade, sem adentrar na abordagem do método (BRASIL, 1999).

natureza, método e processo de construção do conhecimento: o debate teórico-metodológico. A elaboração e análise de indicadores sócio-econômicos. A investigação como dimensão constitutiva do trabalho do Assistente Social e como subsídio para a produção do conhecimento sobre os processos sociais e reconstrução do objeto da ação profissional (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 71).

Observamos que, na estrutura curricular, se faz necessário tratar do processo de construção do conhecimento, abordando-se as matrizes teóricas no processo de apropriação do real. Devem-se trabalhar os diferentes níveis dessa apropriação e avançar no método dialético. Nessa perspectiva, a matéria pesquisa, que pode e deve se expressar em diferentes componentes curriculares, não se limita ao trato estreito dos procedimentos metodológicos, engloba estes e avança para entendê-los no processo de desvelamento das particularidades dos fenômenos.

Implica um adensamento dos conteúdos teórico-metodológicos até para poder fortalecer, entre outras questões, a relevância que tem para o Serviço Social a produção de conhecimento nos diferentes espaços ocupacionais. Se na estrutura curricular a pesquisa é considerada como matéria básica, então é necessário se garantir que tal conteúdo seja ensinado na formação, o que não significa dizer que “este seja o seu único lugar”.

Os argumentos para essa questão se justificam no trato da transversalidade da investigação. Retomamos aqui a exposição de Cardoso *et al.* (1997), citada anteriormente, e que auxilia nessa compreensão, qual seja, o fato de que a questão não está na extinção da matéria “pesquisa”, mas em se entender a investigação como “síntese dos núcleos de fundamentação”, ou, na expressão de Teixeira (2019, p. 84), como “unidade do diverso, por isso síntese de múltiplas determinações”.

Outra questão que não podemos perder de vista é que a investigação, assim como a ética, são eixos transversais, estão na formação e no projeto de profissão. Aqui não se pensa em formar um perfil investigativo para depois verificar as condições de sua efetivação. As discussões que tecemos anteriormente mostram que esse perfil se constrói na dinâmica da profissão, em sua relação com as classes sociais. Este foi o grande mote das discussões que a profissão incorporou nos avanços teórico-metodológicos para a construção do novo currículo: dar luz às mediações na constituição de uma formação teórico-prática, trazendo a investigação

como elementos constitutivos desses processos (teórico/prático) que são distintos, mas complementares.

Assim, tanto os princípios fundamentais do Código de Ética de 1993⁸⁹ quanto as competências e atribuições privativas do assistente social, constadas na Lei nº. 8.662/93⁹⁰, remetem à competência investigativa e interventiva do assistente social. Segundo Guerra (2016, p. 102), essas competências expressam a “própria pesquisa da realidade ou necessitam da atitude investigativa ou se identificam com ela”.

Há a preocupação, nas diretrizes curriculares, de que a lógica curricular esteja concatenada aos valores e princípios expressos no Código de Ética, ou seja, não se trata de uma investigação descomprometida, mas de uma investigação que possa influir na ampliação de uma consciência social capaz de fazer a crítica aos valores da sociedade burguesa. Não é a ética tratada como normativa, tampouco limitada a disciplina reduzida aos códigos de ética, mas é a ética entrelaçada ao conjunto de conhecimentos, aportada em uma fundamentação filosófica fundamental para a interpretação ontológica da realidade social, haja vista que, nesta perspectiva analítica “a estreita vinculação entre epistemologia e ontologia revela-se, também, como práxis. Dessa maneira, a apreensão de mediações da realidade objetiva não se faz sem uma direção ético-política” (FORTUNA; GUEDES, 2020, p. 29).

Essa apreensão é fundamental para percebermos os limites da liberdade burguesa e a proposição de estratégias de enfrentamento aos processos de desumanização. No projeto de formação, a reflexão ética implica a crítica à sociedade

⁸⁹ A dimensão investigativa atravessa todos os princípios fundamentais do Código de Ética, visto que os valores ético-políticos não se desconectam da natureza interventiva da profissão, é constitutivo de sua tríplice dimensão. Como um dos princípios, podemos destacar, por exemplo, o “Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional” (CFESS, 1993). Como parte intrínseca à sua natureza, afirma a importância constante do conhecimento, do aprimoramento intelectual, valorizando a formação continuada como uma das formas de se colocar na defesa da qualidade dos serviços e dos direitos dos usuários.

⁹⁰ Tanto nas competências quanto nas atribuições privativas, o caráter interventivo/investigativo da profissão se expressa objetivamente: destacamos a realização de estudos socioeconômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais, o planejamento a execução e avaliação de pesquisas que contribuam para análise da realidade social na implementação de ações profissionais, elaboração, execução e avaliação de plano programas e projetos no âmbito de atuação do Serviço Social, nas ações de assessoria e consultoria, estudos e pesquisas na área e na realização de vistorias, perícias, laudos periciais e pareceres referentes a matéria de Serviço Social (Lei nº. 8.662/1993) (BRASIL, 1993).

capitalista, às diversas formas de alienação, à discriminação, ao preconceito, ao individualismo etc., mas é uma crítica que, segundo Brites e Barroco (2000), reconhece os limites de uma ética emancipatória⁹¹ nessa sociedade. Com esses apontamentos, o que buscamos evidenciar é que não é possível se pensar a dimensão investigativa descolada do agir ético e vice-versa. A investigação, seja ela em seus diferentes níveis, porta esse agir e influi nas escolhas e nas respostas profissionais, podendo tanto reforçar perspectivas conservadoras, ou aquela que avança na apreensão crítico-dialética da realidade, com claro posicionamento de classe. Como assinala Iamamoto (2008b, p. 56),

O que se reivindica, hoje, é que a pesquisa se afirme como uma dimensão integrante do exercício profissional, visto ser uma condição para se formular respostas capazes de impulsionar a formulação de respostas profissionais que tenham efetividade e permitam atribuir materialidade aos princípios ético-políticos norteadores do projeto profissional (IAMAMOTO, 2008b, p. 56).

A apreensão da transversalidade da investigação para se pensar as propostas de formulação dos projetos políticos pedagógicos dos cursos e sua implementação no cotidiano das atividades formativas desenvolvidas nas unidades de ensino traz como exigência a reflexão permanente de se voltar para a lógica das diretrizes curriculares. É essa apreensão que permite acompanhar a dinâmica dos cursos e que traz subsídios com novos elementos da realidade que auxiliam os sujeitos envolvidos no processo de formação a implementar estratégias que fortaleçam o desenvolvimento dos diferentes níveis que compreendem a investigação.

Assim, é necessário questionarmos em que medida os cursos de Serviço Social, em particular, aqui, os cursos das universidades estaduais do Paraná, têm fomentado o debate sobre os fundamentos do Serviço Social para pensarem a formação profissional e, nessa direção, como a abordagem da dimensão investigativa tem sido conduzida nos componentes curriculares e na totalidade da formação.

Essa dimensão, como elemento transversal dos núcleos de fundamentação, demanda também se pensar em outros elementos, como a própria

⁹¹ O aprofundamento dessas questões, evidenciando o debate filosófico do significado da ética na ontologia social de Marx, elucida muitas questões mal resolvidas que criticam o projeto ético-político do Serviço Social no que concerne a um suposto “potencial revolucionário” desse projeto. Para melhor apreensão dessa discussão, ver Forti e Guerra (2015) “Projeto ético-político do Serviço Social: contribuições à sua crítica”.

concepção de ensino e de formação que embasa o cotidiano das atividades docentes e as mediações didático-pedagógicas⁹² que fazem parte da construção dessas atividades.

Essa preocupação se manifesta nas diretrizes ao proporem uma concepção de ensino calcada na própria dinâmica da vida social, com a valorização da vida acadêmica a partir de espaços não voltados à fragmentação do processo de ensino e aprendizagem, mas que possibilitem o intercâmbio de ideias, as diversas formas de expressão crítica do pensamento, ou seja, a compreensão da universidade como lugar de ensino, pesquisa e extensão. “Este é, ao mesmo tempo, um desafio político e uma exigência ética: construir um espaço por excelência do pensar crítico, da dúvida, da investigação e da busca de soluções” (ABESS/CEDEPS, 1997, p. 63-64).

A proposta de componentes curriculares, não focados apenas em disciplinas, mas na organização de seminários temáticos, oficinas/laboratórios e atividades complementares, possibilita espaços de vivência, problematização bem como é uma forma de se estabelecer maior horizontalidade de diálogo. Particularmente para as atividades complementares, são destinados 5% da carga horária total dos currículos plenos, definidas como “atividades de pesquisa e extensão, produção científica, visitas monitoradas, monitoria, participação em encontros, seminários e congressos com apresentação de trabalho” (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 68).

Nota-se, assim, que as diretrizes apontam para uma nova organicidade voltada para a integração curricular, debates com a sociedade, valorização dos espaços acadêmicos, interação com os processos sociais e com os sujeitos da formação: docentes, discentes e supervisores. Essa organicidade propicia novas experiências que provocam os estudantes a conhecerem, pesquisarem, fazerem a crítica e construir novas interpretações.

O estágio supervisionado e o TCC –, reconhecidos nas diretrizes como atividades integradoras, desenvolvidas ao longo da estrutura curricular dos

⁹² Essas mediações que também são políticas se expressam, segundo Faustini (2004 *apud* FAUSTINI; VILLAR; WEIZENMANN, 2007, p. 193), “através de instrumentos, técnicas, recursos e estratégias mobilizados na ação pedagógica a partir de uma intencionalidade política na busca da construção de vínculo entre o que se conhece e o que se pretende conhecer, fundamentados em valores, teorias, objetivos, conteúdos e conhecimentos em determinado contexto histórico”.

projetos pedagógicos, são espaços e momentos expressivos da construção da dimensão investigativa. O estágio supervisionado⁹³, tendo como referência a Lei de Regulamentação da Profissão – Lei nº. 8.662/93 – e o Código de Ética – 1993, se constitui em momento precípuo da formação, já que permite ao estudante construir sínteses reflexivas, mobilizando os conhecimentos teóricos na problematização e apreensão mediada da realidade, pois ocorre nas condições reais na qual o exercício profissional se materializa. Os documentos e os instrumentos de registro, a exemplo do diário de campo, são formas de se exercitar o questionamento, identificando-se a pesquisa e a investigação como inerentes ao trabalho profissional (BRASIL, 2012).

O Trabalho de Conclusão de Curso também se constitui em uma atividade indispensável desse processo. É um momento de investigação e sistematização, originário de um questionamento teórico ou de uma experiência vinculada ao estágio na qual o estudante tem a possibilidade de sistematizar o conhecimento tendo como referência o acúmulo teórico-prático. Nesse processo, afirma-se a postura necessária para auscultar o objeto de estudo, sendo um exercício intelectual de se pensar, à luz de um referencial teórico-crítico, determinado tema/problema, com a possibilidade de efetuar algumas sínteses teóricas, devendo ser entendido como “[...] síntese e expressão da totalidade da formação profissional” (ABEPSS/CEDEPSS, 1997, p. 72).

Como vimos, a lógica das diretrizes curriculares preconiza, em seus princípios, como orientação para os projetos pedagógicos dos cursos, a necessária implementação de estratégias de articulação curricular que favoreçam a interdisciplinaridade, o trânsito da dimensão investigativa, em um esforço de fortalecer e ampliar os espaços de interlocuções das unidades de ensino com a sociedade.

Nesse sentido, importantes avanços foram alcançados na formação tendo como foco reforçar a lógica curricular, as mediações para se apreender a realidade social e a profissão. A ABEPSS, em conjunto com o CFESS/CRESS, ao longo de mais de duas décadas de implementação das diretrizes, tem realizado importantes pesquisas e avaliações sobre os desafios que tensionam esse processo, as necessidades e tendências presentes na formação e no trabalho profissional, produzindo documentos com recomendações, os quais têm subsidiado uma política permanente de qualificação da formação profissional. Como exemplos podemos citar

⁹³ A discussão sobre o estágio será melhor adensada na subseção 5.1 da seção 5.

a Política Nacional de Estágio – PNE/2009 – e as resoluções do CFESS/CRESS, as quais têm reforçado a mediação teórico-prática da formação e o recente debate da Curricularização da Extensão⁹⁴, que têm apontado subsídios para a construção de uma concepção crítica de extensão, com contribuições encontradas na própria lógica curricular.

O que observamos é que, diante das exigências constatadas na própria realidade, a retomada da discussão das diretrizes curriculares, com ênfase nos fundamentos do Serviço Social, tem sido uma constante nos debates da categoria. As reflexões desenvolvidas no livro intitulado “Serviço Social e seus fundamentos: conhecimento e crítica”, publicado em 2018, fruto dos debates realizados no I Seminário Nacional sobre os Fundamentos do Serviço Social em 2017, chamam a atenção sobre essa questão. Entendemos que é na captura dos fundamentos que é possível depreender em grande parte, as lacunas em torno da dimensão investigativa, clarificando-se, na interlocução com os componentes curriculares, o potencial daquela na apreensão das mediações percebidas na realidade.

As dificuldades na apropriação da lógica curricular têm posto, como exigência por parte da ABEPSS, o esforço intensivo de se voltar para essa questão. O *Projeto ABEPSS Itinerante*, os *GTP'S*⁹⁵, entre outras iniciativas organizadas em conjunto com o CFESS/CRESS e ENESSO, têm realizado importantes pesquisas e debates com o intuito de adensar a temática, evidenciar os pontos críticos e apontar estratégias de fortalecimento e qualificação dos sujeitos envolvidos no processo de formação.

Assim, ao refletirmos sobre a lógica curricular para captarmos a apreensão da dimensão investigativa que nela se expressa, buscamos também analisar os entraves que se colocam nessa direção. “No mesmo ano de aprovação

⁹⁴ Esse assunto será mais bem explorado na subseção 5.1 da seção 5.

⁹⁵ No Estatuto da ABEPSS, art. 34, os GTP's são órgãos de apoio acadêmico-científico, constituído por “pesquisadores de temáticas específicas que constituem subáreas ou especialidades de conhecimento do Serviço Social”. O parágrafo único desse artigo destaca as seguintes competências em relação aos grupos temáticos de pesquisa: “ I- propor e implementar estratégias de articulação entre grupos e redes de pesquisa na perspectiva do fortalecimento da área do Serviço Social; II- organizar estratégias de fortalecimento ou redimensionamento das linhas de pesquisa na área de Serviço Social; realizar levantamentos permanentes das pesquisas desenvolvidas e dos eixos temáticos de cada grupo; III- coordenar ações acadêmico-científicas da entidade relativas aos eixos de cada grupo temático; propor a diretoria estrutura de organização temática para o Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social – ENPESS” (ABEPSS, 2017).

das Diretrizes Curriculares, ocorre também, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, símbolo da contrarreforma do Estado para as políticas de educação” (ABEPSS, 2016). O projeto de formação profissional não corre em um espaço social vazio, ele se inscreve e se materializa no conjunto de relações sociais que constituem a sociabilidade do capital e que, no âmbito da educação, se expressará claramente em um projeto de educação alicerçado em valores e referenciais burgueses que desafiam a universidade pública, impondo tensões à formação profissional, à apropriação da lógica curricular e à materialização da dimensão investigativa.

Desde seu processo de tramitação no Conselho Nacional de Educação – CNE, é sabido que o conteúdo das diretrizes foi substancialmente alterado. Sua aprovação pelo MEC em 2001⁹⁶ trouxe uma proposta que excluiu aspectos importantes em relação ao documento original da Comissão de Especialistas. Suprimiu e fragmentou os conteúdos, em um processo que implicou e tem implicado profundamente no comprometimento da formação profissional.

A essa descaracterização somam-se outros aspectos vinculados à lógica lucrativa da educação superior, que segue seu curso na conjuntura política mais recente, com novas determinações econômicas, sociais e políticas. Como salienta Ferreira (2004, p. 19), “as condições nas quais a educação superior se materializa hoje têm um papel determinante no tipo de currículo implementado nas instituições de ensino superior, sejam públicas ou privadas”, e isso tem impactado na implementação dos currículos em geral e do Serviço Social.

Assim, quando tecemos as discussões sobre as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, evidenciando a concepção de dimensão investigativa que se forjou nesse movimento de constituição do projeto de formação, nossa proposta é ir mais adiante, é entender como isso se expressa nas universidades estaduais públicas do Paraná, captar as mediações que atravessam objetivamente a transversalidade dessa dimensão e sua interpretação por parte dos docentes.

⁹⁶ O texto final das diretrizes foi aprovado em 03 de abril de 2001 e homologado em 04/07/2001, conforme Parecer CNE/CES nº. 492/2001 e regulamentado em março de 2002 – Resolução CNE/CES nº. 15/2002. Iamamoto (2008a) reforça a importância de se reconhecer que este é o texto que tem força legal.

4 A APREENSÃO DA DIMENSÃO INVESTIGATIVA NOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PARANAENSES

Nossa pesquisa é uma pesquisa engajada. É uma pesquisa que está sempre pensando como uma pesquisa ação, na sua articulação com a extensão. É uma pesquisa que quer fazer, quer realizar, mudar e transformar. Então não é uma pesquisa pura ou uma pesquisa que só quer conhecer.

Quer conhecer para uma intervenção competente e compromissada com o real.

Yolanda Guerra⁹⁷

O caminho que percorremos até aqui não foi uma escolha aleatória. Aprender a lógica crítico-dialética expressa nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, a partir da interlocução dos núcleos de fundamentos, foi um movimento necessário para avançarmos no entendimento da dimensão investigativa e da sua transversalidade no conjunto dos componentes curriculares, condição fundamental para mobilizarmos os diversos conhecimentos e saberes na apropriação da realidade e do trabalho profissional.

Isso posto, nosso objetivo, nessa seção consiste em apreender como essa dimensão tem sido interpretada e construída por parte dos sujeitos – os docentes – que colocam esses projetos em movimento nas condições objetivas e concretas das universidades públicas estaduais. A questão está em analisarmos a concepção que os docentes apresentam a respeito dessa dimensão, considerando o entendimento que expressam acerca da natureza da profissão e da lógica da Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), evidenciando, nessa apreensão, o aspecto da transversalidade e a relação com a natureza interventiva da profissão.

Para o cumprimento desses objetivos, organizamos a discussão em dois grandes eixos: analisar os projetos políticos pedagógicos enfatizando como a dimensão investigativa tem transitado na matriz curricular dos cursos, quais os componentes curriculares e atividades formativas evidenciam melhor essa dimensão, isso porque a construção e a condução desses projetos devem expressar o modo como as disciplinas e demais componentes se articulam para explicar o trabalho profissional e os dados da realidade social. Embora a análise aqui pretendida permita

⁹⁷ Registro da palestra proferida no I Seminário Regional sobre “Os desafios da pesquisa na área de Serviço Social”, promovido pela Oficina Regional ABEPSS Leste em 2019, realizada na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, MG.

a identificação do currículo oficial, ela nos fornece algumas pistas para desvelarmos o segundo eixo que é analisar o entendimento que os docentes têm sobre o Serviço Social e a lógica curricular, como caminho necessário para apreendermos a concepção que expressam a respeito da dimensão investigativa. Nessa direção, buscamos analisar como esta dimensão tem sido materializada no cotidiano dos cursos e os desafios que atravessam o seu ensino.

4.1 OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS COMO INSTRUMENTOS ATIVOS DA LÓGICA CURRICULAR

Com base nas discussões que tecemos na seção anterior, podemos afirmar que a lógica das Diretrizes Curriculares de 1996 traz implícito um entendimento que corrobora a abordagem crítica acerca do que é o projeto pedagógico, concebendo-o não como um documento a-histórico, fragmentado, com a finalidade de cumprir protocolos técnicos e burocráticos, mas ancorado em uma proposta formativa com intencionalidade política, fruto de discussões coletivas, pensadas e amadurecidas pelos sujeitos envolvidos no processo de formação.

Tal abordagem traz uma concepção de currículo que difere daquela que prevaleceu no processo histórico de constituição da educação brasileira, pautado no controle burocrático e na influência tecnicista de currículos mínimos como padronização nacional (SILVA, 2000). Essa concepção, atenta ao seu tempo histórico, se mantém nas estruturas das universidades e se expressa claramente quando os PPPC's – Projeto Político Pedagógico dos Cursos, são concebidos e construídos a partir de parâmetros técnicos e normativos sobre aquilo que se faz no processo de formação.

Na lógica que sustenta as diretrizes curriculares, entendemos que o projeto pedagógico se constitui em um instrumento ativo do processo de formação que deve ser alimentado de forma permanente. Não é um movimento que se limita à simples revisão da matriz curricular, mas é espaço de se pensar a realidade do curso, tendo em vista a concepção de universidade, de profissão e da direção social que a constitui.

Em que pese a exigência legal e institucional de ter o projeto pedagógico como referência formalizada, em consonância com o Plano de

Desenvolvimento Institucional (PDI) e com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) para aprovação e reconhecimento do curso, é importante o reconhecimento de que esse é um documento vivo que se expressa no cotidiano do curso, nas propostas pedagógicas e nas intencionalidades e ações desenvolvidas pelos docentes na interlocução com outros sujeitos. Como destaca Silva (2000, p. 62), o “Projeto Pedagógico não é apenas enunciado de discurso ou de documento, mas é algo assumido como prática”, com importantes e necessárias mediações que lhe dão movimento.

Trata-se de uma construção que envolve todos os sujeitos do processo formativo, não sendo exclusivo aos docentes que estão mais vinculados ao núcleo de fundamentos do trabalho profissional nem àqueles que discutem mais diretamente a formação profissional. Como apontamos anteriormente, o projeto de formação tem caráter interdisciplinar, envolve as diferentes áreas de conhecimento que possibilitam, sob ângulos diferentes, mas não desvinculados, subsidiar a análise da realidade concreta e as possibilidades de construção da intervenção profissional.

Sabemos que o currículo se materializa na ação docente, assim, é necessário pensarmos como a dimensão investigativa se apresenta no cotidiano da sala de aula, na escolha das estratégias pedagógicas, com a clareza de que, antes de se expressar em um conteúdo mobilizado nos componentes curriculares, ela é constitutiva da lógica dialética que orienta o processo de formação profissional.

Nessa direção, e pela própria orientação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, a proposta, como vimos anteriormente, é se pensar em uma estrutura curricular “arejada”, o que não significa se inserir conteúdos de forma aleatória, mas possibilitar formas de interlocução entre os componentes curriculares e destes com os dados da realidade social, sabendo-se que essas interlocuções são favorecidas na apreensão que se tem dos fundamentos do Serviço Social.

Na análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos procuramos identificar como a dimensão investigativa se expressa na matriz curricular, assim, a proposta não foi analisar os projetos na sua íntegra, mas examinar os componentes curriculares que dão maior ênfase a essa dimensão. Esse aspecto é observado nos relatos de alguns dos sujeitos entrevistados que reconhecem que os núcleos de fundamentos têm como foco o trabalho profissional, mas que há conhecimentos que favorecem maior interlocução com a realidade e com a intervenção profissional, possibilitando o trânsito da postura e da ação investigativa.

Docente Q. 52: A dimensão investigativa se faz presente de forma transversal, durante todo o processo formativo, seja através de disciplinas, de projetos de pesquisa, extensão e ensino e de eventos que contribuem com uma formação voltada a afirmar a unidade teoria e prática. Algumas disciplinas favorecem mais essa questão ao estabelecer um diálogo mais profícuo com a realidade, problematizando-a e pensando no lugar da profissão, nas respostas dadas para o enfrentamento das demandas e dos desafios profissionais.

Docente Q. 40: A atitude investigativa se vincula a todas as Disciplinas, Oficinas, Núcleos Temáticos e Estágio Supervisionado, ao longo da formação na graduação. Recebe atenção/tratamento particular no âmbito teórico-metodológico nas Disciplinas de Pesquisa em Serviço Social I e II (para elaboração do projeto de pesquisa) e na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e, ainda, na própria elaboração/construção do TCC. Destaca-se, ainda, que a construção do perfil investigativo na formação profissional se vincula – além das Disciplinas, Oficinas, Núcleos Temáticos e Estágio Supervisionado – com a inserção dos/as acadêmicos/as nas atividades do Programa de Educação Tutorial (PET Serviço Social) e nos diversos Projetos de Pesquisa e de Extensão.

Cabe destacar que os documentos foram consultados com base na última revisão curricular realizada nos seguintes anos: UEL (2002); UEPG (2015); UNIOESTE (2015); UNICENTRO (2015); UNESPAR/Apucarana (2019); UNESPAR/Paranavaí (2019); UEM (2015) e UNIOESTE/Francisco Beltrão (2017).

No momento em que estávamos desenvolvendo a pesquisa, tivemos a informação, por parte dos coordenadores de curso, de que a UEL, a UNICENTRO e a UEPG estavam em processo de revisão do projeto pedagógico. A UEPG com a proposta de implantação do novo currículo e abertura de um curso noturno em 2021.

Um dado que nos chamou a atenção foi a última revisão curricular feita pelo curso de Serviço Social da UEL. Sobre isso, a coordenadora nos informou que, após 2002, foram feitas adaptações no Projeto Pedagógico do curso, mas sem alterações na estrutura curricular. Em 2020 iniciou-se um processo de reformulação do projeto, tendo-se em vista, dentre outros objetivos, atender a curricularização da extensão.

Na análise do PPPC's, apontamos a seguir alguns dados mais gerais que permitem visualizarmos melhor a identificação dos cursos.

Tabela 3 – Caracterização dos Cursos

IES	Município de Localização	Regime acadêmico	Turno de funcionamento	Número de vagas por turma	Carga horária total do curso	Carga horária de atividades suplementares	Carga horária de estágio supervisionado
UEL	Londrina	Seriado anual	Matutino e noturno	40	3.000	56	544
UEPG	Ponta Grossa	Seriado anual	Matutino	44	3.158	200	408
UNIOESTE	Toledo	Seriado anual	Matutino	40	3.740	136	612
UNICENTRO	Guarapuava	Seriado anual	Noturno	40	3.105	144	434
UNESPAR	Apucarana	Seriado anual	Noturno	50	3.600	150	450
UNESPAR	Paranavaí	Seriado anual	Matutino	50	3.600	150	450
UEM	Ivaiporã	Seriado anual	Noturno	40	3.644	240	480
UNIOESTE	Francisco Beltrão	Seriado anual	Matutino	40	3.322	160	408

Fonte: Elaborada pela autora (2020), com base no último PPPC's.

Em relação à carga horária, observamos que todos os cursos estão de acordo com a resolução⁹⁸ do CNE/2007, que regulamenta o mínimo de 3.000 horas (BRASIL, 1997). Na questão do estágio, os dados apontam que nem todos os cursos apresentam o percentual mínimo recomendado pela ABEPSS, que é de 15% do total da carga horária, correspondendo a 450 horas; já nas atividades complementares, é importante destacarmos que, embora no documento das Diretrizes Curriculares publicado no Caderno ABESS, nº. 7 (ABESS/CEDEPSS, 1997) e na Comissão de Especialista (BRASIL, 1999), constam até 5% (150 horas) da carga horária total dos currículos para o cumprimento dessas atividades, na versão publicada no site da ABEPSS, não consta essa porcentagem. A recomendação é de que os cursos, na definição de seus currículos plenos, devem destinar parte da carga horária total para as atividades complementares, que podem ser desenvolvidas por meio de monitoria, iniciação científica, pesquisa, extensão, seminários e outras atividades. Isso responde à diferenciação da carga horária estipulada para essas atividades, com variação de 56 até 240 horas, como mostram os dados da tabela acima.

Na sistematização da matriz curricular⁹⁹ verificamos que os cursos apresentam, em suas matrizes, diferentes componentes curriculares que constituem

⁹⁸ Trata-se do Parecer CNE/CES nº. 8/2007, aprovado em 31/01/2007, e da Resolução nº. 2 – CNE/CES –, de 18 de junho de 2007, que dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados na modalidade presencial, que altera a carga horária do curso de Serviço Social de 2.700 horas para 3.000 horas (BRASIL, 2007).

⁹⁹ Ver sistematização no Anexo C.

espaços de diálogo e interlocução com o exercício profissional, com as políticas sociais e com temáticas vinculadas, na maioria dos cursos, aos projetos de pesquisa e extensão. Além da pesquisa como componente curricular propriamente dito e das atividades integradoras do currículo, que são os estágios supervisionados e os Trabalhos de Conclusão de Curso, identificamos a presença de oficinas de formação profissional e de seminários temáticos, também denominados de Núcleos Temáticos e Seminários de Formação Profissional.

Esses componentes possibilitam dar maior relevo ao exercício da dimensão investigativa, oferecem, a partir das abordagens que lhes são pertinentes, diferentes formas de aproximação com os dados da realidade, constituindo-se em espaços que trazem, de forma mais direta, a discussão do trabalho profissional e a movimentação dos conteúdos dos núcleos de fundamentação, necessários para a apreensão desse trabalho e para a reflexão crítica das expressões da questão social.

Embora nessa sistematização constatamos que nem todos os cursos apresentam os núcleos temáticos e as oficinas como componentes curriculares, estes são ofertados no formato de disciplinas que abordam a proposta de tais componentes. Identificamos também que, em alguns projetos pedagógicos, as oficinas e os núcleos não são ofertados em todos os anos do curso, o que possivelmente pode resultar em uma carga teórica maior concentrada em determinados anos.

Por outro lado, há cursos que apresentam uma estrutura curricular com a proposta de oficinas que acompanham os quatro anos de formação, em paralelo ao conjunto das disciplinas de cada série e a oferta de núcleos temáticos em articulação com os projetos de pesquisa e extensão. Dos oito projetos pedagógicos pesquisados, apenas dois cursos trazem o detalhamento das oficinas e dos núcleos, destacando-se os procedimentos didático-pedagógicos de sua realização.

A ideia dos núcleos não é trabalhar temáticas – frequentemente relacionadas às políticas sociais – de forma estanque, mas inseri-las no contexto do curso, do trabalho profissional e da universidade. Na matriz curricular, observamos, nas ementas relacionadas a esse componente, o enfoque dado a temas transversais como gênero, idoso, criança e adolescente, direitos humanos, meio ambiente, questão étnico-racial, entre outros. São temas que tangenciam o trabalho profissional e que não podem ser analisados sem fazermos referência à conjuntura da sociedade brasileira, às questões econômicas e políticas vinculadas às determinações micro e

macrossocial. São temas que fomentam a postura investigativa e o desenvolvimento de ações no âmbito do ensino, pesquisa e extensão.

Cabe aqui apresentarmos, mesmo que de forma breve, a experiência de revisão curricular desenvolvida pela equipe de professores da PUC/SP no ano de 1996. Na ocasião, a referida proposta ressaltou a importância dos Núcleos Temáticos como instâncias pedagógicas de articulação entre os núcleos de fundamentação e como espaços que favorecem a integração entre ensino, pesquisa, extensão e os estágios curriculares. Esse entendimento foi pertinente para esclarecermos que o conteúdo previsto nas ementas é operacionalizado por meio de recursos metodológicos que *promovam o ensino dentro e fora da sala de aula* (BATISTONI *et al.*, 1998).

Assim, a proposta apontou que os núcleos “[...] visam à investigação de situações concretas, sistematização e produção de conhecimentos teórico-metodológicos e instrumentais, no âmbito de suas áreas de estudo, permitindo a construção de respostas profissionais às questões que se apresentam” (BATISTONI *et al.*, 1998, p. 108). Como espaços que se atêm à realidade social e às demandas postas ao trabalho profissional, em torno dos núcleos que se aglutinarão os projetos de iniciação científica e de extensão, os Trabalhos de Conclusão de Curso e as demandas sociais expressas na interlocução entre universidade/sociedade. Os objetivos são a [...] “realimentação e renovação constantes dos conteúdos programáticos das disciplinas do Curso, viabilizando um currículo em movimento” (BATISTONI *et al.*, 1998, p. 109).

As oficinas de formação profissional que abordam, entre outras questões, os projetos de pesquisa e intervenção, os espaços socio-ocupacionais, as competências e habilidades profissionais e os instrumentos e técnicas de intervenção, constituem espaços de vivência que trazem, de forma mais explícita, os dados empíricos da realidade os quais são adensados na interlocução com o estágio supervisionado. O projeto de intervenção, a exemplo de outras atividades discutidas nas oficinas, requisita um conhecimento da realidade local, das demandas particulares, as quais favorecem aos estudantes maior contato com a realidade e com as demandas sociais.

São componentes curriculares que expressam mais um momento de aproximação à realidade do trabalho profissional, estabelecem conexão com os conteúdos patrocinados pela dimensão investigativa, salientando, pela própria abordagem desses componentes, o aspecto mais operativo dessa dimensão, mas

sem desconsiderar, na sua interpretação, as contradições da dinâmica societária, necessária para se avançar nas reflexões que possibilitam dar maior efetividade aos instrumentos de intervenção.

Apontamos a importância desse esclarecimento em relação aos núcleos temáticos e às oficinas de formação, porque, como vimos nos PPPC's, nem sempre há uma apropriação das particularidades desses componentes curriculares, a dinamicidade de seu conteúdo e articulação com os núcleos de fundamentação.

Na sistematização da matriz curricular, observamos que muitos componentes curriculares, embora reforcem a dimensão investigativa, não explicitam o termo na apresentação de suas ementas, ficando muitas vezes essa dimensão subentendida na proposta de ensino. Talvez, explicitar essa questão de forma mais clara no ementário ou nos planos de ensino seja uma proposta de se levar a uma reflexão de como a investigação se expressa naquele componente curricular, como se trabalhar aquele conteúdo pensando-se em estratégias didático-pedagógicas que favoreçam a aproximação com os dados da realidade, com o entendimento de que essa dimensão se faz presente, com maior ou menor ênfase, em todos os componentes curriculares, reforçando-se seus diferentes ângulos de abordagem que se conectam e se complementam.

Todavia, há que se atentar, dentro da estrutura curricular, para que o processo de construção do conhecimento e a questão do método na teoria social crítica estejam presentes no conteúdo a ser abordado entre os componentes curriculares, podendo estar localizados não necessariamente na disciplina de pesquisa, mas em outros componentes que expressam a pesquisa como matéria básica.

Na análise da matriz curricular dos cursos, verificamos que a disciplina de pesquisa em Serviço Social comparece praticamente em todos os projetos pedagógicos como expressão de um dos componentes curriculares vinculados ao eixo pesquisa. Examinando os ementários e as indicações bibliográficas¹⁰⁰ desse componente, observamos que o conteúdo, de modo geral, está relacionado ao processo de construção do conhecimento, às particularidades da pesquisa no Serviço Social, com ênfase nos procedimentos metodológicos para se instrumentalizar os

¹⁰⁰ Dos oito projetos políticos pedagógicos pesquisados, três apresentavam os ementários acompanhados das indicações bibliográficas. Para termos acesso às bibliografias das demais ementas relacionadas à disciplina de pesquisa, bem como para obtermos maior detalhamento das informações, entramos em contato com os coordenadores dos oito cursos e solicitamos os respectivos planos de ensino.

acadêmicos na construção de projetos de pesquisa e no Trabalho de Conclusão de Curso. Das oito ementas analisadas, apenas três (37,5%) faziam referência ao método na teoria social de Marx.

Para não ocorrerem em uma análise equivocada, esses dados foram confirmados na leitura dos planos de ensino da disciplina que trazem informações mais detalhadas do conteúdo programático. Embora haja referência à construção do conhecimento, verificamos que o debate teórico-metodológico, com destaque para as contribuições da teoria social de Marx pouco é mencionado nas indicações bibliográficas. Um dos textos que está presente praticamente em todas as bibliografias é o de Netto sobre o método em Marx (2009) que traz uma contribuição indiscutível como aproximação, mas temos que nos atentar para as fontes originais que orientam esse debate.

Comparecem, de forma mais ampliada, as referências que tratam do aspecto metodológico da pesquisa. As três disciplinas que trazem em suas ementas as categorias do método não apontam, na indicação das bibliografias básica e complementar, referências que se reportam às fontes originais do pensamento marxiano e de suas vertentes. Mas isso não significa dizermos que os cursos pesquisados não abordam tal discussão, observamos que, no ementário, há outras disciplinas que fazem referência aos fundamentos da teoria social de Marx, visualizados, por exemplo, nas disciplinas¹⁰¹ de práxis profissional II, fundamentos históricos, teóricos e metodológicos do serviço social II e fundamentos filosóficos do serviço social.

Entretanto, destacamos a importância desse conteúdo não estar alijado dos componentes curriculares que estão mais próximos da pesquisa como matéria básica. Isso nos impõe a refletir em como conduzirmos a formação da dimensão investigativa, sem adensarmos a discussão do método que é parte

¹⁰¹ Caberia aqui um estudo mais detalhado dos planos de ensino dessas disciplinas para analisarmos nos objetivos, no conteúdo programático e nas referências bibliográficas como essa discussão comparece, entretanto, dados os objetivos aqui delimitados, buscamos nos ater à disciplina de pesquisa em serviço social como um dos componentes vinculados ao eixo pesquisa.

intrínseca desse desvendamento e apropriação da realidade. As pesquisas¹⁰² da ABEPSS a respeito da implementação das diretrizes curriculares têm problematizado essa questão, ou seja, a recorrência das disciplinas de caráter mais instrumental, salientando que, “excepcionalmente, são apontadas disciplinas que possam vir a garantir a fundamentação no método marxiano” (GUERRA; BACKX; REPETTI, 2013, p. 217-218).

Vimos que a dimensão investigativa, na sua relação com a intervenção profissional, requisita se evidenciar os níveis de conhecimento e a ultrapassagem, pela razão dialética, do conhecimento pautado na intuição e no entendimento (GUERRA, 2009); é isso que possibilita se apreender as particularidades de uma situação singular identificada no cotidiano, saber, por exemplo, em uma situação de violência doméstica, quais as determinações sociais que estão ali implicadas, considerando-se a desigualdade social, a diferenciação de classe e gênero presente na herança histórica da sociedade brasileira e o acirramento desse fenômeno em determinadas conjunturas econômicas e políticas. Reconstruir o objeto de intervenção exige apreendê-lo a partir das totalidades que o constituem, identificar as contradições que estão postas, e isso não se faz sem um esforço teórico que movimenta as categorias de análise para a leitura da realidade.

O que estamos salientando aqui é que essa leitura teórica implica nos conhecimentos construídos nos núcleos de fundamentação, contudo afirmar-se a importância de ter, entre os componentes curriculares, um espaço no qual se possa aprofundar a discussão do método – de suas perspectivas histórica, política, ética e ideológica – enquanto uma postura teórico-metodológica a ser adotada, a qual exige o esforço intelectual de se debruçar sobre os dados da realidade, identificar as

¹⁰² Referimo-nos aqui tanto às pesquisas desenvolvidas ao longo dos anos 2000 quanto às mais recentes publicadas na revista *Temporalis* no ano de 2013. A pesquisa realizada na gestão 2005/2006 sob a coordenação da professora Ana Elizabete Mota e finalizada na gestão 2007/2008, coordenada pela professora Ângela Santana do Amaral, abrangeu 105 unidades de ensino distribuídas em todas as regiões da ABEPSS e seis eixos de análise, dentre os quais, o eixo “Pesquisa em Serviço Social: tendências na implementação das Diretrizes Curriculares”. Em pesquisas mais recentes, estas foram realizadas tendo como base tanto a pesquisa avaliativa anterior de 2008 quanto os relatórios gerados como frutos das experiências dos cursos de aperfeiçoamento promovidos pelo projeto *ABEPSS Itinerante*, realizados ao longo de 2012 em todas as regionais da entidade. Fazemos referência especialmente a duas pesquisas: “Desafios da Pesquisa na formação profissional do Assistente Social: um olhar a partir da experiência do curso “ABEPSS-Itinerante”, elaborada pelas professoras Ana Paula Mauriel e Olegna de Souza Guedes, e “O lugar da pesquisa na formação profissional: algumas questões a partir dos relatórios das regionais da ABEPSS”, de autoria dos professores Yolanda Guerra, Sheila Backx e Gustavo Repetti.

mediações que estão ali colocadas no intuito de se ultrapassar o imediato na busca de aproximação ao real e de sua reelaboração enquanto expressão de novas sínteses construídas.

Esse debate teórico-metodológico evidencia o ponto de vista ontológico e aponta que o dado da realidade não se desconecta de suas bases materiais que determinam os processos de produção e reprodução da vida social. Isso possibilita maiores chances de o acadêmico construir as conexões entre o conhecimento e o exercício profissional, captar as mediações e perceber as relações contraditórias entre os complexos, reconhecendo que esse caminho orienta a produção de conhecimento a partir de níveis distintos de aproximação da realidade, seja na elaboração de um instrumento de coleta de dados ou na sistematização destes e de outros procedimentos de investigação que subsidiam o assistente social em seu cotidiano profissional.

Se a fragilidade na discussão do método é um ponto importante de tensionamento que comparece nos planos de ensino da disciplina de pesquisa, é na sistematização da matriz curricular que todos os cursos pesquisados apresentam propostas de componentes curriculares que favorecem a construção da dimensão investigativa. A referência a essa estrutura curricular foi apontada por 70,7% dos docentes que afirmaram que a organização curricular nos cursos tem como proposta possibilitar o ensino dessa dimensão, entretanto a questão diz respeito às condições que possibilitam sua efetivação.

Docente Q. 18: A organização curricular é um “texto” e necessita de “agentes” para efetivá-la. Considero que o problema da dimensão investigativa não está na organização curricular, mas na sua operacionalização, que requer monitoramento sistemático e coletivo dos sujeitos do processo de formação profissional.

Docente Q. 65: A grade curricular permite a integração. A questão central é a articulação entre os docentes responsáveis pelas diferentes disciplinas.

Docente Q. 62: Formalmente as disciplinas foram pensadas para articular a dimensão investigativa e estão assim apresentadas no PPC, mas vejo que no cotidiano de sala de aula, essa articulação pode ser fragilizada diante da lógica fragmentada e aligeirada do ensino, em suas diversas seriações e modalidades, o que dificulta a compreensão desta dimensão por parte dos estudantes.

Sabemos que os projetos pedagógicos se materializam nas condições objetivas e concretas das universidades públicas, marcadas por uma estrutura departamentalizada que pouco contribui com a integralização dos conteúdos, e pela precarização da formação profissional que influi no trabalho docente, no rebaixamento dos recursos destinados ao fomento à pesquisa e à produção de conhecimento, sobretudo no âmbito das ciências sociais e humanas, entre outros fatores. Isso significa dizermos que o trato da dimensão investigativa no projeto de formação profissional implica em considerarmos tanto essas condições quanto o entendimento que os docentes têm a respeito dessa dimensão, o qual não está desarticulado da forma como vivenciam e interpretam as situações conjunturais.

Nesse sentido, buscamos, a partir do questionário e das entrevistas realizadas, entender a concepção e como a dimensão investigativa vem sendo mobilizada nos cursos, quais os principais elementos que interferem nesse processo, entendendo que tais eixos de análise se complementam, pois expressam a dinâmica e o contexto nos quais se inserem.

4.2 A DIMENSÃO INVESTIGATIVA NA APREENSÃO DA LÓGICA DAS DIRETRIZES CURRICULARES

Vimos afirmando, durante a construção desta tese, que o modo como os docentes se apropriam da lógica das Diretrizes Curriculares de 1996 tem a ver, em certa medida, com o modo pelo qual eles interpretam o lugar que a dimensão investigativa ocupa na formação profissional. Tal apropriação, como já salientamos, não está isenta dos condicionantes – objetivos e subjetivos – que atravessam o trabalho docente nas universidades públicas, tampouco dos compromissos assumidos, por parte dos sujeitos envolvidos no processo de formação, com o rigor teórico-metodológico e com os valores ético-políticos que demandam necessariamente tal apropriação.

Percorrendo esse interesse, nosso ponto de partida, no desenvolvimento da pesquisa de campo, foi buscar, junto aos docentes que participaram da pesquisa – primeira fase (via questionário) e segunda fase (por meio de entrevista grupal) –, o entendimento que eles expressam a respeito dessa dimensão no processo de formação profissional. Nos relatos, foi possível identificarmos diferentes concepções, sendo predominante aquela que traduz o

referencial teórico-metodológico disposto nas diretrizes curriculares e nas produções teóricas da categoria profissional, expressa na seguinte compreensão:

Docente Q. 72: A dimensão investigativa é inerente ao exercício profissional do assistente social. É acionando esta dimensão que o assistente social desvela as expressões da questão social, objeto do seu trabalho, presente no seu cotidiano profissional nos múltiplos espaços sócio-ocupacionais em que se insere, com vistas a se afastar da aparência e se aproximar da essência, é a capacidade de descortinar e analisar a realidade.

Docente Q. 52: Não se confunde com a pesquisa (científica), mas pressupõe uma capacidade analítica que envolve compreender a realidade social nas suas diferentes expressões, visando o acompanhamento aprofundado da mesma e explicitando suas contradições e, ao mesmo tempo possibilita reconhecer as demandas postas à profissão.

Docente E. 4.1: Acho que essa dimensão é essencial, é o que mobiliza a produção de conhecimento na nossa área nos fazendo referência inclusive para outras áreas [...], então, esta dimensão tem que ser trabalhada, mas de forma articulada à dimensão interventiva porque senão ela não ganha a força necessária, porque qual é a finalidade maior da gente investir em pesquisa na profissão, é alimentar a prática profissional [...] Como articular respostas concretas as demandas da população usuária das políticas públicas se a gente não articular as duas dimensões?

Docente E. 1.1: Essa dimensão investigativa na formação profissional, eu penso que ela é um eixo que atravessa todas as disciplinas. Eu diria que até independente da profissão, a universidade tem que formar um investigador, capaz de se colocar diante da realidade. [...] Tem gente capaz de achar que a dimensão investigativa tem que ser discutida na disciplina de Pesquisa ou no TCC, e no Serviço Social para mim está claro que em todas as disciplinas nós temos que ajudar o aluno a se colocar admirado diante do mundo, assim, eu vejo que ela é um pré-requisito para que nossa intervenção não seja um simples repasse de benefício, um simples atendimento de usuários.

Observamos, nos relatos, questões que apontam alguns caminhos para se pensar a investigação na formação profissional. Um dos aspectos que comparece praticamente em quase todas as respostas referem-se ao fato de que essa dimensão está vinculada à natureza interventiva da profissão, na qual se faz necessário mobilizar conhecimentos para a interpretação das situações que se apresentam de modo imediato no cotidiano profissional e como estratégia que possibilita se repensar os instrumentos e os procedimentos interventivos.

Conhecimento, intervenção crítica e realidade social são apontados, pelos docentes, como elementos constitutivos no entendimento dessa dimensão, assim como a relação com a produção de conhecimento e a importância de tratá-la de modo transversal nos conteúdos propostos na formação, sendo observada a necessária unidade dialética que implica a complementariedade entre investigação e pesquisa científica. Evidenciamos, nos relatos, o reconhecimento de que essa dimensão mobiliza, de forma articulada, a tríplice competência profissional.

Assim, entendemos que há uma concepção, por parte da maioria dos docentes, que traduz o que está disposto no discurso hegemônico da categoria e que expressa, de modo mais abrangente, as construções teóricas, éticas, políticas e culturais amadurecidas no projeto de formação profissional bem como nas pesquisas teóricas sobre o tema, no entanto acreditamos que há questões anteriores que devem ser elucidadas para afinarmos melhor o entendimento do que é esta dimensão.

Questões como por que ela não se confunde com a pesquisa científica? O que possibilita a compreender como eixo transversal? De que conhecimentos estamos falando para pensarmos a relação entre investigação e intervenção? Em que medida a investigação tem sido evidenciada como mediação entre os conhecimentos expressos nos núcleos de fundamentação e o trabalho profissional?

Sem a apropriação da lógica dialética que sustenta esses núcleos, verificamos que tal concepção pode assumir a reprodução de um discurso com riscos de fragmentar seu entendimento no processo formativo, alimentando tendências conservadoras que reforçam o distanciamento dos conteúdos teórico-práticos na formação, fragmentando as abordagens na interpretação da realidade, individualizando os dados ou tentando ajustá-los a um conjunto de procedimentos que o pensamento cria na apropriação da realidade e não avança no desvelamento de seus complexos.

Com isso, não estamos querendo dizer que a concepção apresentada pelos docentes contém equívocos, pelo contrário, é o que está disposto no projeto de formação a partir de toda construção socio-histórica empreendida pela categoria profissional, todavia reforçamos que, para um entendimento na perspectiva apontada nesta tese, há um movimento anterior que deve ser captado. Enquanto isso não for discutido, a impressão que temos é de que está tudo claro, que os princípios dispostos

nas diretrizes curriculares no que concerne à dimensão investigativa estão sendo entendidos.

Nas respostas dadas a outras questões, observamos comprometimento na concepção ao se tratar a dimensão investigativa como vinculada à disciplina de pesquisa, como sinônimo de produção de conhecimento ou, ao contrário, ao se afirmar que tal dimensão não é só pesquisa científica, mas sem se apresentar argumentos que possam ir para além disso.

Encontramos também respostas que explicam a dimensão investigativa a partir de elementos que a tangenciam, evidenciando o que ela busca, o que ela possibilita, o que expressa, sua relevância, as dificuldades etc., mas sem se fazer referência àquilo que de fato ela é.

Outras concepções que aparecem nas respostas evidenciam, de forma explícita, a relação da investigação com a disciplina de pesquisa, ou como forma de produzir conhecimentos, sendo observadas também expressões que pouco esclarecem a respeito do termo e outros que não souberam emitir um entendimento, com a justificativa de pertencerem a outra área.

Docente Q. 41: A denominada dimensão investigativa significa os assistentes sociais estarem preparados para a sistematização de dados, leitura da realidade na qual realiza o seu trabalho, favorecendo a suspensão do cotidiano, o planejamento e a produção de conhecimento, pois a disciplina de pesquisa favorece a formulação de objetos a partir de categorias extraídas da realidade social.

Docente Q. 5: Desvelamento do real. Capacidade de superar a imediatividade do cotidiano. Respostas científicas. Postura inquieta e curiosa. Expectativa de apreender e entender o inesperado.

Docente Q. 30: Não sei exatamente o que envolve este conceito e debate no Serviço Social, sou de outra área, mas, de modo mais amplo me parece estar relacionado e ideia de formação permanente.

Os relatos apresentados evidenciam que há um entendimento um pouco diverso daquilo que foi a construção das diretrizes curriculares no que tange à dimensão investigativa. Obviamente que a investigação envolve a sistematização de dados, a leitura e suspensão da realidade, o vínculo com a disciplina de pesquisa, mas não é somente isso. Assim, apontam questões que tensionam o projeto de formação.

Nesse sentido, entendemos que as diferentes concepções que os docentes apresentam em relação à investigação e ao entendimento do que essa dimensão ocupa no processo formativo passam pela apreensão de dois eixos fundamentais e **indissociáveis** de análise: **a concepção que expressam a respeito do Serviço Social e o entendimento da lógica das diretrizes curriculares.**

Com base nos argumentos de Guerra (2005b, 2019), se consideramos que o ensino em Serviço Social é determinado, sobretudo, pela natureza da profissão e se um projeto de formação “tem que ser orientado por um consistente e coerente **projeto de profissão** no qual se explicita claramente *de que Serviço Social estamos falando*” (GUERRA, 2019, p. 28), o reconhecimento desses elementos evidenciam em grande parte o tratamento que a dimensão investigativa tem tido na formação profissional, com a clareza de que esta dimensão não está dissociada do modo pelo qual os fundamentos do Serviço Social têm sido apreendidos na interpretação do significado da profissão e da realidade social e da construção de respostas profissionais.

São eixos que, embora reconhecidos e consolidados na literatura do Serviço Social, nos impulsionam a fazermos sempre novas reflexões em razão de sua temporalidade histórica, tensionada constantemente pelas transformações que ocorrem na sociedade e que influem, em maior ou menor grau, no modo como o Serviço Social tem sido apreendido a partir de seus fundamentos e na mediação destes com a realidade.

Interpretados a partir do materialismo histórico, esses eixos se complementam e se revelam na conexão de um com o outro – a investigação e a intervenção, o trabalho e a formação (GUERRA, 2009) – e conduzem à melhor apropriação dos termos – *conhecimento, intervenção crítica e realidade social* – que comparecem na fala dos docentes para explicarem o que é essa dimensão.

4.2.1 A concepção de Serviço Social: interface entre investigação e intervenção

Acompanhando as reflexões sobre o que é o Serviço Social, observamos que, nas falas, predomina a perspectiva *histórico-crítica* (MONTAÑO, 2011) como referência teórica na interpretação da profissão. Tal perspectiva considera que o Serviço Social não ocorre em um espaço social isento das necessidades histórico-sociais do capital. São essas necessidades, em suas formas históricas,

engendradas pelas contradições de classe, que demandam a especialização desse profissional.

Docente E. 8.2: Para mim acho que tem aquele conceito já construído de algumas décadas com o apoio e o trabalho feito pela Marilda e pelo Zé Paulo, e por muitos outros que foram desde a Reconceituação ajudando a caracterizar essa profissão, como uma profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho, generalista, que forma profissionais para atuar no campo das políticas sociais e dar respostas aos fenômenos associados e decorrentes da questão social, não esquecendo a condição de assalariamento desse profissional.

Docente E. 4.1: Vou fazer mais uma reflexão no sentido de que a profissão tem uma natureza interventiva e investigativa e de forma articulada. A profissão ela em diferentes espaços sócio-ocupacionais tanto constrói conhecimento, quanto trabalha na perspectiva de planejar, implementar, monitorar e avaliar políticas públicas, mas não se faz isso descolado da necessidade de construir um conhecimento que é muito particular em função das demandas que enfrenta no cotidiano dessas políticas públicas.

Docente E. 2.2: Eu vejo que é uma profissão analítica e interventiva, que responde às demandas do empregador, mas que dá respostas também para a classe trabalhadora, e para fazer essa intervenção tem a necessidade da análise da realidade permeada pelos fundamentos, porque a gente precisa partir de uma análise crítica para formar um profissional que tenha capacidade de leitura ampliada da realidade, que tenha competência para a gestão e para incrementar uma política pública.

Docente E. 7.3: No meu entendimento é uma profissão que emerge no âmbito do capitalismo monopolista para responder às expressões da questão social, assim, obviamente que responde a sociedade capitalista, uma sociedade cujas classes sociais estão em uma correlação de forças, então a gente tem que pensar a formação vinculada também aos projetos societários que origina projetos profissionais que podem reforçar a ordem social vigente ou construir estratégias de tensionamentos a ela.

Um dos elementos que comparece na fala da maioria dos docentes refere-se aos aspectos analítico e interventivo da profissão, apontando que a existência de um espaço na divisão social e técnica do trabalho tem como base uma realidade determinada pelas relações sociais capitalistas que requisitam o preparo de profissionais para responderem às particularidades da questão social.

Trazer esse conjunto de elementos para se pensar a natureza interventiva da profissão delimita claramente uma base teórica que se reporta aos avanços conquistados pela profissão a partir dos fundamentos ontológicos do pensamento de Marx. Como vimos na segunda seção, foi adensando esses

fundamentos, a partir do trabalho como momento fundante da práxis e da constituição do ser social, vendo aqui a relação entre subjetividade e realidade objetiva e as particularidades que esse trabalho assume no modo de produção capitalista, com a clara angulação de classe e valores ético-político engendrados nessa apreensão, que a profissão conseguiu avançar no reconhecimento de seu significado socio-histórico.

Entender a natureza da profissão é compreender seu vínculo estreito com a realidade social, com toda a sua complexidade, contradição e temporalidade histórica que põem e repõem os objetos de intervenção profissional, criam novas necessidades, competências e requisições socioinstitucionais, indicando novas exigências ao projeto de formação profissional no sentido de acompanhar essas mudanças, fazer a crítica, identificar tendências que possibilitam reposicionar o projeto profissional.

Nessa perspectiva de análise, é possível reconhecermos, como observado nas falas dos docentes, a relação de assalariamento que determina a inserção do assistente no mercado de trabalho e que, portanto, constitui-se em uma condição necessária para a realização da intervenção profissional, seu espaço socio-ocupacional alocado em instituições públicas ou privadas para atuar nas mais diversas políticas públicas, as ações que concretizam nesse âmbito, considerando os objetivos dessas políticas que demandam conhecimento e, ao mesmo tempo, oferecem possibilidades de construirmos novos saberes sobre o exercício profissional e sobre temas que podem ser apropriados por outras áreas do conhecimento.

Em alguns relatos, observamos que os docentes, ao trazerem a concepção de Serviço Social, evidenciam, de forma mais clara, que a intervenção profissional, por ser determinada socialmente, não está desconectada das relações entre classes, como salienta Netto (2011, p. 80): “A institucionalidade sócio-política que lhe é própria não redundando imediatamente das exigências econômicas do dinamismo do capital monopolista, mas se produz como resultante do movimento das classes sociais e suas projeções”. Isso lhe atribui uma dimensão política, com possibilidades de construção de projetos profissionais diversos.

Reconhecer essa dimensão não significa desconsiderar as condições de assalariamento objetivamente dadas pelo empregador, “Há uma funcionalidade dessa prática profissional ao padrão de produção e reprodução social [...] tenha o assistente social consciência ou não” (GUERRA, 2012a, p. 59), contudo não é

possível desprezar a correlação de forças – não como dicotomia, mas como motor da história – que se coloca nesse processo e que demanda, do assistente social, uma leitura afinada das relações sociais constituídas na sociabilidade burguesa para identificar, dentro da lógica que o insere como “*profissional da coerção e do consenso*” (IAMAMOTO, 2000), as possibilidades e os limites de sua ação, com maiores chances de interpretar as demandas profissionais, considerando sempre que tais possibilidades não estão dissociadas da condição de assalariamento dessa força de trabalho.

Esse entendimento expressa a opção teórica dos núcleos de fundamentação das diretrizes curriculares que trazem o suporte teórico-metodológico para apreendermos o que é o Serviço Social no âmbito das relações sociais que englobam tanto a reprodução material quanto as formas de consciência que os homens constroem nesse processo (IAMAMOTO; CARVALHO, 1993).

Saber interpretar essas relações que constituem a realidade social não desvinculando objetividade e subjetividade é o ponto de partida para pensarmos a profissão como totalidade, como profissão teórico-prática, suas atribuições, competências, valores, atitudes, demandas sociais, seu caráter político e apreender que esse trabalho envolve as condições objetivas que respondem pela sua materialização, mas não desconsidera o modo como os profissionais a interpretam e definem uma direção social para a ação que almejam desenvolver junto aos usuários.

Isso mostra que, para além da reprodução de um “conceito clássico” difundido na literatura da área, é necessário esmiuçar, a partir dos fundamentos históricos, teóricos e metodológicos, o que lhe particulariza na divisão social e técnica do trabalho. Se é a natureza interventiva, então, é preciso tratar esse aspecto: o que envolve a intervenção? Como ela está sendo compreendida? Considerando que a partir dos fundamentos ontológicos do trabalho a intervenção não está dissociada dos atos de pensar, refletir e transformar a realidade. uma das exigências que se requisita na formação profissional é justamente elucidar quais as determinações e dimensões que estão implicadas nesse âmbito: a realidade social e os conhecimentos que possibilitam apreendê-la.

Trazer esses elementos implica, necessariamente, em articular os conteúdos dos núcleos de fundamentação, pois envolvem se apropriar de conhecimentos que dizem respeito ao processo de constituição das relações sociais

e como isso se traduz em objetos de intervenção profissional com todas as particularidades e conformidades correspondentes à ordem monopólica do capital.

Em outros relatos, apresentados em menor expressão, observamos que essa perspectiva de análise do significado social da profissão nem sempre encontra nos fundamentos uma apropriação suficientemente amadurecida.

Docente E. 4.2: Na minha concepção o Serviço Social é a profissão que trabalha dentro da contradição e que consegue captar nesse processo a possibilidade de uma transformação social, não estando nem de um lado e nem de outro. Agente sempre fala dessa dualidade, então vejo que ele consegue buscar nesse meio uma mediação dentro dos conflitos para essa transformação social.

Embora haja um reconhecimento de que esse trabalho é tensionado pelas contradições inerentes à sociedade capitalista, percebemos que essa questão, ao ser interpretada como movimentos polarizados, sem a conexão dialética das relações sociais que sustentam a sociedade burguesa, que é a questão central da Crítica da Economia Política realizada por Marx ao desvendar que no capitalismo tais relações adquirem formas fetichizadas a partir da mercadoria, que permite que uma classe se aproprie do trabalho alheio de outra sob a relação de igualdade jurídica entre os homens livres, sem essa compreensão, o entendimento que temos é de dualidade e não de que há uma complementariedade na contradição entre as classes, a unidade na diversidade.

Tal interpretação imprime ao trabalho profissional aquilo que lamamoto (2000) denomina de *posição conciliatória*. Segundo a autora, esse entendimento no processo de formação profissional tende muitas vezes a recuperar discursos que revigoram as velhas interpretações unilaterais, ora identificando a análise da profissão comprometida exclusivamente com as determinações da ordem burguesa, na qual o profissional responde às demandas institucionais, sem muitas perspectivas de vislumbrar outras possibilidades de ação, ora impregnando a análise de elementos que superestimam o caráter político, vendo o profissional como “agente de transformação”, valorizando as práticas voluntárias, sem captar as mediações que atravessam o cotidiano profissional.

Na perspectiva que apreende a natureza da profissão ancorada nos fundamentos ontológicos do trabalho, não se trata, em hipótese alguma, de situar a profissão em um campo de neutralidade, ou com a possibilidade de optar “por um dos

lados”, ela responde claramente “às requisições das classes sociais que se enfrentam no mundo burguês” (GUERRA, 2012a, p. 59). Mas, como tais requisições não são constituídas em um movimento linear de causa e efeito, mas na ação dos sujeitos que envolve contradição, luta de classes, consenso, como uma totalidade que se articula de modo permanente, isso permite entendermos o caráter histórico e o aspecto político da profissão, a renovação de seu estatuto profissional e as demandas que se põem e repõem, conforme os avanços e os recuos que se inscrevem na dinâmica das relações sociais que expressam essa totalidade.

Em outro relato que não destoa da problematização da questão anterior, observamos que, ao não capturarmos, pela via da teoria social marxiana, as determinações socio-históricas que respondem pela inserção da profissão na sociedade capitalista, ou, como assinala lamamoto (2008a), ao se considerar apenas a qualidade do trabalho, não reconhecendo as relações sociais que permitem a realização da atividade profissional, corremos o risco de ter uma análise a-histórica; “ainda que em nome da tradição marxista”, a profissão é concebida, de maneira equivocada, como uma profissão que vai na “contramão” das relações capitalistas, evidenciando nessa interpretação uma possível supervalorização da dimensão política que abre espaços para a presença de posturas voluntaristas e militantistas que não reconhecem os limites profissionais.

Docente E. 3.2: Eu acho que ela é uma profissão que surge em um determinado contexto, que ela vai na contramão desse capital, mas que no contexto de hoje, estamos vivendo peculiaridades que eu vejo que essa profissão vai ter que se reorganizar, se unir mais para enfrentar toda essa ofensiva.

É importante destacarmos que as imprecisões que comparecem nos relatos quanto à concepção de Serviço Social, concepção esta não dissociada da apreensão dos fundamentos que a informam, não representam apenas um detalhe solto e ingênuo no processo formativo. As implicações disso ressoam certamente no ensino da profissão, na interpretação dos conteúdos, os quais podem reforçar tanto o empirismo quanto o idealismo na relação que se estabelece com a realidade e com o conhecimento, interferindo na capacidade do futuro profissional em compreender o significado social da profissão, assumir uma posição no contexto das relações sociais tendo em vista uma perspectiva de totalidade que possa orientar a apreensão dos dados da realidade e a sua competência investigativa.

Ainda em relação à concepção de Serviço Social, verificamos que há o consenso, na fala dos docentes, de que a profissão tem natureza interventiva, está vinculada à realidade a partir das expressões da questão social, entretanto evidencia que a referência ao caráter interventivo não está dissociada dos aportes teóricos, do modo como o assistente social apreende e interpreta a realidade, posto que há o entendimento de que a relação que o Serviço Social estabelece com seus objetos não é uma relação direta, mas “mediatizada por um conjunto de processos sócio-históricos e teórico-metodológicos constitutivos de seu processo de trabalho” (ABESS/CEDEPSS, 1997, p. 60).

Docente E. 6.1: Quando a gente diz: “É uma profissão interventiva”, óbvio, a gente vai intervir, vai elaborar planos e projetos de ação, mas para mim é bem claro, e é isso que tentamos passar para os alunos, de que dizer isso não significa que não tenha a dimensão teórica de compreender essa realidade que é contraditória, compreender a própria profissão e a intencionalidade que desejamos dar a ela.

Docente E. 1.1: Nós não formamos apenas um profissional técnico, alguém que vai lá para seguir uma série de etapas controláveis. Não é só isso, se fosse, eu já teria caído fora há muito tempo [...] A gente quer formar um intelectual, alguém que pense o mundo.

Os relatos trazem elementos que sintetizam os argumentos expressos também em outras falas, apontam a intrínseca relação entre investigação e intervenção, ou seja, o entendimento de que “Esta prática profissional necessita de saberes que são explicativos da lógica dos fenômenos e outros que são interventivos” (GUERRA, 2005b, p. 149). Isso porque, como vimos anteriormente, o espaço do cotidiano que fundamenta e materializa o trabalho do assistente social não se dá a conhecer de forma imediata, não se configura apenas nos dados empíricos que se apresentam espontaneamente. A realidade é uma articulação de essência e aparência, mas esse mundo fenomênico, como nos mostra Kosik (1976), tem uma estrutura, uma legalidade e uma ordem própria que pode ser analisada e interpretada.

É na complexidade das relações estabelecidas no cotidiano que o assistente social atua, e, nesse cotidiano, reside o pensamento do homem comum que, segundo Kosik (1976), é a forma ideológica do agir humano de todos os dias, na qual são captados os aspectos superficiais das coisas. Nesse sentido, a apropriação desigual da riqueza socialmente produzida, as formas de exploração do trabalho e a extração da mais valia não se manifestam de forma imediata, as expressões da

questão social não se revelam em um primeiro momento, apresentam-se de forma heterogênea, fragmentada – “tudo se passa como se estas fossem inevitáveis ou como se originassem de um “desvio” da lógica social” (NETTO, 2011, p. 32).

Diante disso, há o reconhecimento, por parte dos docentes, de que compreender essa realidade não se faz de forma aleatória e intuitiva; desentranhar, desse complexo, as conectividades que permitem desvelarem a condição de vida dos sujeitos com os quais o assistente social se depara no seu cotidiano, impõe uma exigência teórico-metodológica à formação profissional no sentido de se apreender, por meio dos fundamentos, a realidade social e as relações estabelecidas entre as classes sociais e como isso se traduz em demandas profissionais.

Docente E. 44: Vejo que a intervenção deve vir acompanhada de um conhecimento crítico da história, do país, da região, do lugar, sem este, o cotidiano se torna naturalizado e a atuação acomoda pelos pilares institucionais.

A partir das falas, é possível observarmos que os docentes expressam a preocupação com a formação de um intelectual que possa pensar, refletir e problematizar a realidade na sua totalidade, identificando as contradições existentes. Assim, reconhecem que a intervenção não diz respeito a uma ação isolada, mas pressupõe conhecimentos que possam captar as necessidades sociais como elas realmente são, ou seja, as possibilidades de se pensar para além do dado imediato, saber lidar com as informações coletadas no cotidiano, o que elas representam, o que indicam, como condição para argumentar, propor e projetar novas ações.

Partindo do pressuposto de que “Toda intervenção é uma ação teleológica que implica uma escolha consciente das alternativas objetivamente dadas” (GUERRA, 2012a, p. 56), isso significa dizermos que toda e qualquer intervenção não ocorre descolada de conhecimentos – em seus diferentes níveis – e de valores éticos e políticos que a orientam. A escolha dos meios que possibilitam maiores chances de viabilizar uma proposta que se busca alcançar – uma finalidade a ação – não se faz sem conhecimentos e saberes prévios que a orientam, tampouco sem a relação entre o sujeito e realidade social.

Se, a partir das construções teóricas que consolidaram o projeto de formação, temos o entendimento de que a profissão tem natureza interventiva, está

fundamentada na realidade social, a qual se faz necessário conhecer, então, é necessário evidenciar a “dialética entre investigação e intervenção” (GUERRA, 2009), e perguntar de que conhecimento estamos falando e como esse conhecimento tem-se colocado na mediação com a realidade.

4.2.2 A concepção a respeito das diretrizes curriculares e de sua lógica de construção

Um segundo eixo de análise foi entendermos como os docentes interpretam as diretrizes curriculares e a lógica de sua construção. Na primeira fase da pesquisa, dos 75 docentes que responderam ao questionário, 85,3% informaram ter conhecimento a respeito das diretrizes curriculares e 10,7% disseram conhecê-las parcialmente. Ao detalharmos essa questão nas entrevistas, observamos que há o entendimento, por parte da maioria dos docentes, de que as diretrizes curriculares são parâmetros para a formação profissional, expressam uma direção, uma intencionalidade ao perfil de profissional que se busca formar, sendo também um documento de reafirmação do Projeto Ético-Político profissional.

Docente E. 1.3: Não tenho dúvida de que as diretrizes curriculares tem um caráter bastante progressista, um caráter vinculado à intencionalidade que a profissão tem. O que é diretriz? É direção, um direcionamento para que o curso seja formado a partir daqueles elementos, da divisão daqueles conhecimentos que estão dados lá, a partir daquele referencial teórico.

Docente E. 5.1: As diretrizes tem a ver com nosso processo de construção enquanto categoria profissional de assistentes sociais e com o que nós queremos construir enquanto profissão, que profissional nós queremos formar e como vamos organizar o que é necessário para isso.

Docente E. 3.3: Elas representam um amadurecimento teórico e político da profissão, nos oferece um conjunto de conhecimentos que nos habilitam dar respostas, ter uma criticidade e também uma perspectiva sócio-histórica.

Docente E. 2.3: É um documento importante de reafirmação teórica, política e ética da profissão e que mais do que nunca, nesse campo que a gente está vivendo de irracionalismo ela é fundamental ser reafirmada.

Observamos, nas falas, que há um entendimento a respeito do que são as diretrizes curriculares, o que elas representam, o que oferecem etc., entretanto,

a partir das discussões tecidas nesta tese, percebemos que há outros elementos importantes que devem ser explicitados e incorporados a essa discussão, o que significa dizermos que é necessário tratarmos as diretrizes a partir da lógica dialética de sua constituição.

Tomar as diretrizes como direção, apontar que apresentam um conjunto de conhecimentos para a organização dos conteúdos e do profissional que se deseja formar, explicita um entendimento que, ao nosso ver, não é suficiente para captarmos os elementos que a particularizam, pois a perspectiva defendida nesta tese é justamente a de que é a apreensão da lógica das diretrizes curriculares que qualifica o debate e possibilita interpretar o que é “esse conjunto de conhecimentos, como se dá a organização dos conteúdos” e como pensar a dimensão investigativa a partir disso.

A referência de que as diretrizes decorreram de uma construção coletiva e de um amadurecimento teórico e político da categoria é um aspecto importante que sinaliza o processo histórico de construção desse documento, mas devemos nos atentar para outras questões que aparecem nas falas: que reafirmações teórica, ética e política são essas? O que significa essa divisão de conhecimentos? São questões que exigem pensar o projeto de formação para além do texto que consubstancia as diretrizes, nesse sentido, a atenção está no rigor teórico-metodológico na apreensão do método materialista, histórico e dialético, como uma condição necessária para interpretarmos as diretrizes em seus núcleos de fundamentação.

Com isso não queremos dizer que não ter essa apreensão não significa que não há possibilidades de expressarmos uma concepção a respeito do que são as diretrizes curriculares, existe, sim, uma concepção, mas esta não consegue expressar, de maneira sólida e mais fiel possível, os fundamentos ontológicos que estão na base desse documento e que nos dão a clareza dos fundamentos para entendermos a realidade, o trabalho profissional e a investigação como dimensão inerente à dialética que constitui e organiza o conjunto de conhecimentos dispostos nos núcleos de fundamentação.

Em outras respostas verificamos que as diretrizes curriculares foram explicadas a partir dos desafios encontrados na sua materialização. Alguns docentes apontaram que a proposta é inovadora e reconhecem que esta apresenta uma perspectiva crítica, entretanto o problema está em como se proceder a esse conjunto

de orientações diante de uma conjuntura tão adversa que se coloca ao ensino superior no país e que reforça o modelo academicista de ensino, indo na contramão de um projeto que almeja a formação de uma intelectualidade.

Docente E. 1.4: Eu vejo as diretrizes como um grande balizador da nossa formação, elas estão em constante movimento, não são estanques, mas eu vejo que o grande problema não está nas diretrizes, mas na implementação desse currículo nas unidades de ensino.

Docente E. 1.1: Eu entendo que as diretrizes curriculares apontam uma direção crítica para a formação profissional, mas o difícil é garantir em sala de aula o que está disposto neste projeto. Então, por exemplo uma coisa é garantir a dimensão investigativa nas diretrizes, o seu corte transversal em todas as disciplinas, o tripé do ensino, pesquisa e extensão. Mas é muito difícil na prática você garantir que isso aconteça. Então eu penso que elas apontam na direção certa, o que não coaduna com ela é a realidade.

Estas falas expressam um posicionamento que não tem sido incomum nos meios acadêmico e profissional. A dificuldade em materializar o projeto profissional é uma recorrência que comparece nos debates da categoria, nos estudos e reflexões teóricas que procuram problematizar e esclarecer os nós a respeito da razão analítica que vem sustentando tal interpretação.

Ao considerá-lo algo idealizado, como um documento a-histórico, retira-se dele todo o potencial analítico de interpretação da realidade. Isso se explica pelo fato de que teoria e prática são tratadas a partir de uma dicotomia, como se houvesse um projeto de formação profissional de um lado e, de outro, os elementos da vida real. A concepção de realidade aparece como algo pré-definido e não como construção social e histórica dos homens e mulheres, assim, não faz parte dessa apreensão o devir ou o vir a ser como parte da realidade.

Na fala acima, percebemos que, ao conceber as diretrizes curriculares de maneira abstrata, sem reconhecer as mediações que a vinculam a realidade, o entendimento que temos é de um documento que permanece intocado e sem alterações, isso porque a realidade não é percebida como totalidade, como existência social, objetiva e subjetiva dos homens. As determinações existentes na própria realidade, fruto da ação dos homens, que impulsionam ou não a transformação, permanecem ocultas ou tendo que se adequar aos conceitos.

Desse modo, os desafios da formação profissional que se expressam nas mais variadas questões identificadas no ensino superior, tais como o perfil dos estudantes, contenção de recursos financeiros destinados à pesquisa, ausência de concursos públicos, entre outras, são percebidos como dificuldades que não se encaixam dentro daquilo que as diretrizes propõem para a formação, como se fossem duas realidades, não avançando para uma análise que reconhece que as diretrizes curriculares trazem os fundamentos para se explicar essas condições concretas nas quais ela se materializa.

Ora, se as diretrizes curriculares têm sua razão de ser na lógica dialética que explica a realidade e a profissão, nada mais desconcertante do que concebê-la como um documento datado. Isso nos coloca a refletirmos como a realidade vem sendo explicada na formação profissional, considerando que, nessa base interpretativa, as mediações não são percebidas e exploradas, assim, cabe questionarmos qual papel a investigação adquire e como vem se dando a intervenção.

Nesse sentido, saber a respeito de sua lógica de constituição, captar suas reais determinações, o que implica em se apropriar do método, da concepção ontológica de homem e mundo que a informa, é uma condição para se sair do campo das representações e entender a realidade não como problema, mas como totalidade a qual as diretrizes curriculares buscam apreender na interpretação da profissão e de seus objetos de intervenção.

Na fala do docente E 1.4, observamos que há o reconhecimento de que as diretrizes não são estanques, mas ao mesmo tempo, ao apontarmos a realidade como seu grande limitador, isso nos dá a indicação de que possivelmente ainda permanece como um documento distante, sem referência com a realidade, posto que nesta também estão postas as possibilidades de se encontrar as alternativas de sua implementação.

Guerra (2015), em um estudo sobre a possibilidade histórica do projeto ético-político-profissional, faz uma alerta a respeito das tendências idealista e formal-abstrata que vêm se dinamizando na cultura profissional e no entendimento que se tem a respeito do projeto profissional. Tais tendências decorrem da própria realidade e tornam-se mais evidentes em contextos de maior acirramento da racionalidade capitalista.

Segundo a autora, uma leitura idealista do projeto profissional tem como base o senso comum, uma visão naturalizada e a-histórica que abre

possibilidades para práticas voluntárias e messiânicas. Como a ideia tem centralidade sobre a matéria, o projeto decorre do pensamento, da vontade dos sujeitos e de seus compromissos individuais. Outra influência na apreensão dos princípios e valores profissionais diz respeito ao racionalismo formal-abstrato que apreende o *ser* na sua objetividade, como fato, não o considerando processo em sua capacidade subjetiva. Essas duas perspectivas, embora tenham suas particularidades, apresentam pontos em comum:

em ambas encontramos a ausência ou a rejeição da perspectiva de totalidade social e da própria razão, já que essa se autonomiza e se perde no seu próprio movimento, supondo que a realidade deveria moldar-se de acordo com as próprias prescrições do sujeito, negando a existência material-concreta da realidade mesma (GUERRA, 2015, p. 49).

Em outros relatos que comparecem em menor expressão, observamos que há outra concepção a respeito do que são as diretrizes curriculares. Os docentes apontam o caráter processual, identificam que as diretrizes devem ser reiteradas, trazidas à tona como instrumento vivo de orientação da formação e do trabalho profissional, evidenciam a teoria social crítica como referencial que fundamenta os conteúdos da formação, entretanto não explicam as diretrizes a partir de uma apreensão mais clara de seus núcleos estruturantes.

Docente E. 6.1: Então, quando eu penso nas diretrizes curriculares eu penso em projetos em disputa. Pensando que é um resultado histórico e de uma construção de hegemonia, isso não acontece sem intenção e conflito. É uma hegemonia que precisa ser construída e reconstruída constantemente. Ter as diretrizes é como todas as legislações de direitos humanos que precisa ser discutida constantemente, se a gente deixa lá como um dado a ser seguido morre e isso é um passo para a gente deixar sucumbir a questão do conservadorismo.

Docente E. 7.3: Eu vejo as Diretrizes Curriculares como direção social para a formação profissional a partir da teoria social crítica na perspectiva de análise, compreensão e apreensão dessa realidade, dos processos que a constroem, para que o aluno possa, a partir da direção social, da perspectiva crítica, da análise do método, ter os fundamentos para subsidiar sua intervenção, independente do espaço ocupacional e possa construir respostas a partir da formação profissional.

Docente E. 4.1: Eu acho importante essa referência às Diretrizes Curriculares porque elas na verdade definem os parâmetros da formação profissional, nós temos ali os parâmetros para a discussão

dos fundamentos históricos, teóricos e metodológicos que são fundamentais para que os cursos de graduação pensem a sua lógica curricular.

Observamos, nas falas, elementos que denotam maior aproximação ao referencial teórico-metodológico das diretrizes e de seus núcleos estruturantes. Identificar as diretrizes a partir de um referencial que não se traduz em um modelo ou um padrão a ser seguido, mas que as interpreta sob um ponto de vista histórico, que reconhece as interferências dos processos sociais e que admite o papel ativo dos sujeitos nessa construção, evidencia o reconhecimento de seu caráter processual.

Isso permite entendermos que temos um projeto de formação que aponta determinadas projeções que podem ou não ser confirmadas, posto que são as determinações existentes na realidade que possibilitam sua efetivação. Assim, consideramos tanto as condições objetivas da formação quanto as interpretações que os docentes têm e fazem a respeito desse projeto e que envolvem um referencial teórico com valores ético-políticos que orientam essa interpretação. É a realidade, com todas as suas contradições, consensos, avanços e retrocessos, que constitui o solo no qual as diretrizes curriculares se materializam, por isso seu caráter dinâmico e a postura teórico-metodológica para apreendê-la em seus fundamentos constitutivos.

Os relatos trazem, de modo mais próximo, a perspectiva teórico-metodológica que orienta a formação. A fala do docente E7.3 faz referência ao fato de que as diretrizes explicitam uma direção social, dando indicativos de que esta direção está aportada em uma teoria social crítica que informa determinado modo de se apreender a realidade, assim como a fala do docente E4.1 que aponta os fundamentos do Serviço Social como discussão para que os cursos possam pensar a organização de seus Projetos Políticos Pedagógicos. Entretanto, é necessário avançarmos um pouco mais e entendermos, na formação, como esses fundamentos estão sendo pensados em sua lógica de organização para subsidiarem a intervenção profissional.

Todos esses elementos são importantes, mas ainda não nos permitem captar o entendimento que os docentes expressam a respeito da lógica curricular. Ao responderem o que são as diretrizes curriculares, poucos abordaram a sua lógica de construção, com apontamentos mais detalhados a respeito do que são os núcleos de fundamentação e aqui cabe uma observação: a apropriação das diretrizes implica na apropriação de sua lógica de constituição. Esse entendimento

nos permite retomar as concepções sobre a dimensão investigativa que apresentamos no início do item 4.2 desta seção e compreender como os docentes interpretam esta dimensão de modo articulado aos fundamentos do Serviço Social.

Avançando na discussão, buscamos saber, junto aos docentes, o que eles entendem a respeito dos núcleos de fundamentação. Como os núcleos constituem a lógica dialética de construção das diretrizes, saber a respeito dos núcleos nos leva a captarmos o entendimento a respeito dessa lógica e da investigação como dimensão intrínseca a ela.

Alguns elementos comuns que aparecem na maioria das respostas destacam que os núcleos fazem parte do processo de se entender a realidade, expressam um conjunto de conhecimentos que vão ao encontro da tríplice competência, orientando e subsidiando a formação e o exercício profissional e instrumentalizando para que a intervenção ocorra em uma perspectiva de totalidade.

Docente E. 2.2: Eu penso que os núcleos na perspectiva de totalidade mesmo, de você pensar no contexto profissional, mas também em um contexto social, eles *reforçam nossa direção* e aquelas três competências que a própria diretriz coloca.

Docente E. 3.1: Os núcleos é uma tentativa que a formação realmente articule vários *campos de conhecimento*, conhecimentos que são de base para a formação, para essa leitura de realidade, conhecimentos que fazem parte mais da rotina mesmo do exercício profissional e a articulação entre esses conhecimentos para que a intervenção realmente ocorra numa perspectiva crítica. Então *essa organização em núcleos é mais no sentido de contemplar todos esses conhecimentos que precisam estar articulados*.

Docente E. 5.2: Eu penso que *os núcleos de fundamentação são essenciais porque eles dão o norte para o curso*, eles mostram que para se formar um profissional assistente social ele precisa ter o domínio minimamente desses conteúdos para conseguir entender a realidade macro, a realidade particular brasileira e também entender a profissão que investiga essa realidade. Então eu penso a lógica dos núcleos um pouco nesse sentido.

Docente E. 3.2: Eu acho interessante quando a gente pensa nesses núcleos de fundamentos porque eles indiretamente passam para esses alunos ou passam para esse professor que está adentrando a vida acadêmica, essa necessidade de entender o ser humano, o indivíduo na sua vida social e no processo sócio-histórico, de que o que rebate nele hoje tem uma constituição sócio-histórica e que não é fruto do acaso. *Então esses três núcleos conversam muito nisso, nesse olhar social e eu acho que é isso que diferencia também o*

assistente social de outras profissões, eu penso que eles são fundamentais e totalmente relacionados.

A partir das falas dos docentes, observamos que há uma concepção a respeito dos núcleos de fundamentação que, por expressar aspectos mais gerais, não evidencia particularidades que são essenciais para se apreender a lógica articulada dos núcleos na constituição dos fundamentos do Serviço Social.

Nos relatos há questões que nos chamam a atenção – olhar social, campos de conhecimento, organização em núcleos para se contemplar os conhecimentos que devem estar articulados – e que nos colocam a fazer algumas análises na tentativa de elucidarmos esse campo de abstração e dizermos que as coisas não são bem assim.

Uma primeira questão que identificamos é a dificuldade de os docentes entender os núcleos de fundamentação a partir da lógica dialética que expressa os fundamentos do Serviço Social e sustenta as diretrizes curriculares. Os núcleos são interpretados pela sua importância, pelas possibilidades e pelos desafios das unidades de ensino em efetivá-los de maneira articulada. Há também o entendimento de que os componentes curriculares devem estar articulados, mas sem apresentar os argumentos que expressam a razão disso. São respostas que tangenciam a abordagem da questão, mas não explicam de fato o que eles são.

Essa dificuldade na apreensão se traduz muitas vezes nas concepções equivocadas a respeito da dimensão investigativa, nos deslizos que apontam uma interpretação coerente, mas que, ao avançarem em outras questões que perpassam o tema, apontam uma visão fragmentada, concebendo a investigação como uma dimensão pontual, bem diversa das formulações que resultaram na construção do projeto de formação.

Diante disso, podemos construir algumas reflexões. Um primeiro ponto de partida para elucidarmos as interpretações que os docentes expressam a respeito dos núcleos de fundamentação é entender que as diretrizes curriculares, como momento fulcral do projeto de formação, têm sua construção assentada nos fundamentos ontológicos do ser social, isso quer dizer que o pensamento não está desconectado da atividade prática concebida como práxis.

Essa apreensão do trabalho, como fundamento do modo de ser e de se reproduzir do ser social, que se expressa no Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da vida social, permite entendermos os valores genéricos e sua transformação em determinada formação social marcada pela divisão social do

trabalho. Nessa direção, identificamos a lógica que funda a divisão social do trabalho e resgatamos, a partir da crítica da economia política, as categorias que permitem entendermos os fundamentos do modo de produção capitalista.

Esse é um ponto crucial para elucidarmos que os núcleos de fundamentação têm como base fundante a realidade social concreta. É a apreensão da realidade, entendida como totalidade dialética, que permite interpretarmos a profissão e seus objetos de intervenção, mas essa realidade deve “dar-se a conhecer”. Essa é a razão dos núcleos, é o que os movimenta, provoca e faz com que, na formação, os acadêmicos possam construir suas análises e sínteses a partir de dados extraídos da realidade, capacitando-os para a investigação/intervenção e para a produção de conhecimentos que não se dissocia desse processo.

Como salienta Iamamoto (2008b, p. 274, grifos originais),

Faz-se necessário, pois, que a formação profissional sofra um “*encharcamento*” de informações históricas sobre a sociedade brasileira, em suas faces rural e urbana, tendo como foco a produção e reprodução da questão social em suas expressões nacionais, regionais e municipais, construindo-se *uma indissolúvel aliança entre teoria e realidade, necessariamente alimentada pela pesquisa*.

Isso também nos permite compreender que o conjunto de conhecimentos expressos nos núcleos de fundamentação não está articulado por um acaso, não é só uma questão estratégica, cada núcleo expressa uma totalidade de conhecimentos – históricos, teóricos e metodológicos – que se vinculam dialeticamente a partir de diferentes ângulos para a apreensão da realidade na qual as expressões da questão social se põem historicamente como objeto a ser desvelado.

Como nos mostra Kosik (1976, p. 44), “os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético [...] se são entendidos como partes estruturais do todo”. Essa perspectiva de análise mostra que não há prioridade entre os núcleos de fundamentação, mas a intrínseca conexão entre eles para que as demandas sociais não sejam analisadas de maneira unilateral – se é isso não pode ser aquilo – mas como unidade dinâmica que se correlaciona com outros complexos; assim, a proposta é de que as mediações existentes na realidade sejam captadas por meio da *unidade dos núcleos que constituem os fundamentos do Serviço Social* (TEIXEIRA, 2019).

Nesse sentido, a organização em núcleos de fundamentação não é só no sentido pedagógico de contemplar conhecimentos que devem estar articulados (fala da docente E 3.1); dizer que eles reforçam nossa direção, dão um norte para o curso ou vão ao encontro das competências profissionais, conforme observado nas falas não revela de fato o que eles são. É necessário captarmos a lógica dialética por meio dos fundamentos ontológicos para entendermos que não se trata de um “olhar social”, ou, como nos alerta Netto (2009b), a partir das formulações de Marx, não cabe ao pesquisador “olhar”, “mirar” o seu objeto, mas fazer a distinção entre aparência e essência.

Essa é uma questão relevante no projeto de formação: entender como os docentes estão interpretando os núcleos de fundamentação, porque disso depende também o modo como interpretam e ensinam a apreensão da realidade social, o significado da profissão e a investigação como componente constitutivo da formação e do trabalho profissional.

Diante disso, é necessário termos claro que, para além de um “olhar social”, a realidade não se apresenta de forma completa, ela é constituída de múltiplos aspectos (essência e aparência) que se conectam e se contradizem e que os fundamentos permitem captarmos esses aspectos, identificando as particularidades existentes como meio de superarmos as aparências e entendermos os processos sociais a partir de seu movimento imanente. Como nos adverte Ianni (1988, p. 41), “O que torna necessária a análise dialética é que as coisas não são transparentes, e muito menos quando elas são relações capitalistas de produção”.

Compartilhamos com Teixeira (2019) a ideia de que captar essa lógica exige uma perspectiva crítico-dialética que não contempla um trabalho isolado, tampouco uma postura passiva diante da realidade. Sabemos que isso não é, e não tem sido, historicamente uma coisa fácil e simples na formação profissional. É por meio da perspectiva crítico-dialética que entendemos que os núcleos de fundamentação não se findam em uma grade curricular na orientação dos distintos componentes curriculares, não é somente uma forma de fazermos com que os conteúdos das matérias estejam articulados, mas entendermos que tais conteúdos constituem uma unidade que contempla diferentes formas de aproximação do real, necessária para a construção de intervenções profissionais.

Em outro relato, observamos, de forma mais explícita, a dificuldade de se garantir a apreensão da lógica das diretrizes nos Projetos Políticos

Pedagógicos. Muitas vezes, por conta até das questões objetivas de trabalho dos docentes, os encaminhamentos que direcionam o processo de revisão curricular têm se dado de forma fragmentada, com divisões de tarefas que acabam reforçando a visão compartimentada dos núcleos.

Docente E. 2.1: Uma professora do curso fez esse estudo para nós de pegar os núcleos, ver onde as disciplinas se organizam nesses núcleos, ver a consistência das disciplinas a partir dos núcleos, então a gente sabe que eles se relacionam. Eu vejo que esses núcleos nos dão uma direção.

Diante das considerações que tecemos nos parágrafos acima, evidenciamos aqui uma questão preocupante que interfere no modo como tem se dado a apropriação dos fundamentos do Serviço Social. Como apontamos anteriormente, a lógica dialética exige um rigor teórico-metodológico na sua apreensão, não é o texto das diretrizes e o estudo dos conteúdos dos núcleos de fundamentação ali explicitados que possibilitam o entendimento dessa lógica. Saber que “eles se relacionam” requer um movimento anterior de apropriação do método a partir da crítica da economia política.

É o estudo do método não desconectado das construções históricas que possibilitaram à categoria profissional avançar na formulação de um currículo com a proposta de unidade entre história, teoria e método, assim, é necessário situarmos este estudo vendo as possibilidades que resultaram no aprofundamento dos fundamentos ontológicos na constituição do projeto de formação.

Sem essa apropriação, que não é algo pontual ou que geralmente acontece com a retomada e atualização de alguns conteúdos pertinentes ao processo de revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos, mas que, antes de tudo, depende, sim, de uma postura teórico-metodológica dos docentes que deve ser alimentada constantemente por meio dos projetos de pesquisa e extensão que coloquem em movimento categorias da crítica da economia política para pensarmos a formação e o trabalho profissional diante dos fenômenos contemporâneos, sem esta apropriação os riscos de termos uma compreensão fragmentada e formalista do currículo são eminentes.

A questão central da lógica dialética – que permite compreendermos por que os núcleos se conectam, por que história, teoria e método constituem uma unidade que compreende os fundamentos teórico-práticos da formação e do trabalho

profissional – tende a se resvalar para a preocupação em identificarmos qual núcleo os componentes curriculares estão vinculados.

Isso muitas vezes acaba reforçando a autonomização dos conteúdos de determinado núcleo, geralmente os de fundamentos do trabalho profissional, reconhecendo-o como aquele que “recebe os conteúdos dos demais núcleos para serem aplicados, não entendendo que o que os diferenciam pedagogicamente é o ângulo e a ênfase com que são tratados os conteúdos” (SANTOS, 2020). Nessa direção, a dimensão investigativa pode perder seu potencial de transversalidade, sendo identificada como de competência de determinado núcleo.

As interferências desse modo de interpretar os núcleos de fundamentação se expressam na formação colocando no centro uma questão fundamental que são as mediações que possibilitam aos estudantes construir a relação entre formação e trabalho profissional. Assim, a questão não é somente propiciar espaços de interlocução com a realidade, mas saber como acionar os conteúdos dos três núcleos na apreensão do trabalho profissional, sabendo que isso depende de um exercício investigativo que deve ser ensinado a partir desses conteúdos.

Ao não se reconhecer os componentes curriculares como totalidade, ao não se ter a clareza da articulação entre eles na perspectiva do método dialético, os riscos de se encaminhar a formação profissional reforçando-se os antigos dilemas da polarização entre teoria e prática são enormes. Os conteúdos voltados para explicarem a realidade e a intervenção profissional tendem a ficar sem as conexões dialéticas, dando a entender que a realidade pode ser abstraída enfatizando-se ora os conteúdos teóricos, ora aqueles mais procedimentais e técnicos, retomando-se tendências que aparentemente têm sido apontadas como superadas na formação profissional.

Nesse sentido, o que observamos é que a pesquisa científica, geralmente atrelada aos procedimentos metodológicos, e a elaboração do TCC ganham relevo na formação profissional e passam a responder pelo ensino da dimensão investigativa. A riqueza que movimenta os diversos conteúdos que devem ser acionados na investigação, expressos como síntese dos fundamentos e que têm no estágio supervisionado seu momento basilar, mas não único, para instigar a pesquisa, fica subtraída, perde o impulso que ativa as possibilidades de o estudante afinar a leitura e aperfeiçoar os questionamentos ante a realidade.

O que percebemos nessa perspectiva é a tendência de se isentar os núcleos que fazem uma discussão mais teórica da importância e do compromisso de se ensinar a investigação não se desvinculando o trabalho profissional de seus conteúdos, como se essa abordagem fosse de competência apenas do núcleo de fundamentos do trabalho profissional. E aqui cabe uma questão: se essa lógica não está clara para os docentes assistentes sociais, como os docentes de áreas afins vêm estabelecendo interlocuções com os demais componentes curriculares? Como é possível se apontar as dificuldades de articulação entre os núcleos quando não se tem muita clareza dessa articulação na perspectiva do método dialético? Ao responderem sobre o que é a dimensão investigativa na formação profissional, docentes vinculados a outras áreas do conhecimento apresentaram a seguinte concepção:

Docente Q. 28: Não tenho conhecimento.

Docente Q. 30: Não sei exatamente o que envolve este conceito e debate no Serviço Social. De modo mais amplo, me parece estar relacionado à ideia de formação permanente.

Docente Q. 36: Muito importante no momento atual, político e social que a Nação enfrenta.

Docente Q. 48: Tenho pouco entendimento devido a não fazer parte da área.

Docente Q. 58: Desconheço este conceito.

A partir das falas, percebemos que, à medida que não há um diálogo mínimo entre os docentes do curso, os componentes curriculares podem se constituir em “ilhas isoladas”. O entendimento da questão social e do trabalho profissional como eixos articuladores do currículo que explicam a relação entre trabalho e formação profissional é conteúdo que deve estar presente nos núcleos de fundamentação, de maneira articulada.

O docente das disciplinas de filosofia, sociologia, direito, economia política, entre outras, deve saber a relevância daquele conteúdo na formação do assistente social e trazer, em alguma medida, elementos da realidade e do trabalho profissional que possam, em diferentes momentos, subsidiar e explicar de sua fala. Assim, não é possível se desvincular esses conteúdos das competências e atribuições

profissionais que explicitam o exercício investigativo do assistente social. O relato de um docente da área das ciências sociais aponta nessa direção:

Docente E. 1.2: Eu acho que é preciso um maior diálogo com os colegas das áreas afins com os docentes de Serviço Social, se pelo menos os docentes entendessem o curso a partir das diretrizes curriculares já estava bom demais, entendeu? Porque minimamente da parte de vocês (referindo-se aos docentes assistentes sociais) poderiam sinalizar para outros colegas de outras áreas que perspectiva teórica é essa. Por exemplo, ninguém precisa formar o assistente social como se fosse um filósofo, um sociólogo, alguém do direito, não é isso, mas é trazer elementos fundamentais para poder refletir do ponto de vista da Filosofia, da Sociologia, da Economia e do Direito, como que a gente poderia pensar criticamente a formação do assistente social.

Essa questão se coloca como um ponto de tensionamento em relação ao projeto de formação profissional que afirma e reforça a relevância da articulação entre os conteúdos, em que pese o modelo de organização das universidades sustentado nas estruturas departamentais e na fragmentação do conhecimento. A questão que as diretrizes curriculares apontam é justamente pensarmos a unidade na diversidade, fazermos com que os conteúdos possam dialogar entre si, alimentando as discussões contemporâneas que perpassam o exercício profissional.

Como é possível pensarmos a formação de uma atitude investigativa quando os conteúdos não têm correspondência com aquilo que é o objeto da atuação profissional? Todos os núcleos devem focar na formação de uma postura investigativa; saber a razão disso a partir dos fundamentos do Serviço Social é o que fomenta, contribui e ativa as articulações entre os componentes curriculares.

A partir do que estamos defendendo nesta tese, a apreensão dessa lógica potencializa a dimensão investigativa, uma vez que, na formação, os estudantes passam a ter maiores condições de fazer as articulações necessárias, entendendo que o conjunto de conhecimentos se expressa em uma unidade na construção de reflexões e respostas interventivas.

Cabe considerarmos que há componentes curriculares que possibilitam dar maior relevo a essa dimensão, como evidenciamos na análise dos projetos políticos pedagógicos dos cursos, entretanto isso não exclui que a discussão da questão social e do trabalho profissional esteja presente em todos os componentes curriculares, estimulando a atitude investigativa para que o estudante possa ir construindo as conexões desde a série inicial do curso.

Outro ponto que nos chama a atenção nos relatos é que alguns docentes reconhecem que a organização dos três núcleos foi uma forma de se didatizar a lógica curricular, entretanto salientam que talvez essa própria forma de organização tenha provocado, de certo modo, uma segmentação.

Docente E. 8.3: Eu penso na verdade que esses três núcleos foram uma tentativa do coletivo, da profissão e principalmente da ABEPSS de equacionar as disciplinas numa lógica sem fragmentar. Eu acho que foi uma tentativa de estruturação de uma matriz curricular. Se alcançou a proposta, penso inclusive que no primeiro documento da ABEPSS as disciplinas foram divididas nos núcleos numa sugestão, mas acho que isso pode ter elaborado alguma segmentação que não era a proposta, porque quando nós acompanhamos esse primeiro pensamento a ideia era que isso fluísse, mas eu não sei até que ponto se efetivou isso nos currículos.

Docente E. 6.1: As coisas ainda parecem muito compartimentadas, a gente percebe que houve um esforço de organizar os três núcleos numa proposta pedagógica e os núcleos conversam entre si. Não sei até que ponto essa organização não está sendo assimilada de forma fragmentada, mas é também o modelo de educação que nós temos e que também fragmenta. Então a gente tem o núcleo da vida social e ainda vemos as disciplinas separadas (Filosofia, Psicologia, Sociologia) sem muito diálogo com outros núcleos.

A partir das reflexões que expomos até o momento, entendemos que a questão não passa pela organização pedagógica dos núcleos de fundamentação, mas pela apropriação de sua lógica, sem o entendimento de que eles expressam uma totalidade (universalidade, singularidade e particularidade) para interpretarem a realidade e o trabalho profissional, vistos também como totalidades. Sem essa apreensão, concordamos que a dificuldade em se estabelecer a conexão entre os núcleos tende a ser maior, assim como a dificuldade em reconhecer o lugar que a dimensão investigativa ocupa na formação profissional. A tendência é identificá-la pontualmente no currículo – como sinônimo de pesquisa científica, produção de conhecimento, sistematização de dados –, não a concebendo como parte constitutiva dessa lógica que movimenta dialeticamente os conteúdos teórico-práticos.

O fato de considerar que foi uma tentativa de estruturação de uma matriz curricular (docente E 8.3) e que a ideia era que esta proposta fluísse muitas vezes abre espaços para a entrada de outras interpretações que divergem do pensamento dialético e põe à prova a perspectiva crítica do projeto de formação, lançando questionamentos a respeito de sua revisão, quando na verdade essa perspectiva, ao nosso ver, sequer foi apreendida na sua totalidade.

As pesquisas, os Grupos Temáticos e as capacitações desenvolvidas pela ABEPSS ao longo desses 25 anos de aprovação das diretrizes curriculares têm apontado a esse respeito, evidenciando os avanços e os entraves na apropriação desse projeto, sobretudo nas últimas décadas de intensificação das reformas liberais no âmbito da educação superior no Brasil, das investidas do mercado no campo da educação e como isso influi em uma formação cada vez mais superficial, precarizada, desprovida das bases sólidas dos fundamentos.

Para sistematizar os dados e produzir conhecimentos que possam apanhar as particularidades existentes nas demandas sociais, o estudante deve entender outro nível de conhecimento que não se finda na organização, descrição e comparação de dados. Isso é importante e necessário, entretanto a investigação construída a partir da unidade dos núcleos de fundamentação permite ver as demandas como elas são de fato, captar outros determinantes que não são observados no seu trato superficial.

Nos relatos, observamos que muitos docentes expressam um entendimento que não deixa de estar apoiado nas construções teóricas da categoria, identificam a relação intrínseca com a intervenção, apontam que esta dimensão é um princípio formativo e fundamental no processo de formação e no cotidiano profissional para refutar o senso comum, desnaturalizar as expressões da questão social, elaborar estratégias interventivas, produzir conhecimentos etc. Entretanto, ao avançarmos em outras questões, observamos que algumas falas nem sempre estão em consonância com a lógica das diretrizes.

4.2.3 O que é movimento aparece metamorfoseado em um “lugar”

No movimento de analisarmos as interpretações a respeito da lógica curricular, uma questão foi sabermos onde os docentes identificam a dimensão investigativa no projeto político pedagógico do curso e a segunda que conhecimentos são necessários para abordarmos essa dimensão.

Na primeira questão, tivemos respostas que apontaram que essa dimensão perpassa todos os momentos da formação, devendo recortar todo o curso; em outras respostas, observamos que os docentes identificaram a investigação a partir das particularidades de um ou outro componente curricular.

Docente E. 5.2: Eu acho que esta dimensão está presente na execução do projeto, então temos as disciplinas de iniciação científica, a disciplina de pesquisa em Serviço Social, a disciplina de TCC I e TCC II, e a gente vai trabalhando esta dimensão o tempo todo, de forma teórica e metodológica para que os estudantes compreendam e desenvolvam esta habilidade.

Docente E. 3.2: Nós passamos agora por um processo de mudança no projeto pedagógico em que a gente tentou articular melhor a dimensão investigativa no sentido de trazer uma leitura mais crítica em relação à disciplina de pesquisa em Serviço Social que é a disciplina que vai preparar o profissional para atuar nesta questão do processo investigativo.

Docente Q. 5: Esta dimensão está inerentemente ligada a pesquisa, mas é desafiador discutir ciência, produção de conhecimento científico, métodos e técnicas para estudantes que não tiveram nenhuma experiência anterior sobre esse tema no ensino médio.

Docente E. 8.1: No momento eu acho que esta dimensão está bastante concentrada na disciplina de pesquisa, estou dizendo assim do que eu tenho percebido, só que ela vai trazer alguns componentes do campo de estágio, tanto é que eu busquei fazer esse link do grupo de estágio com a disciplina de pesquisa. Então eu é que dei uma modificada em algumas questões, conversando com alguns colegas.

Nas falas percebemos que há uma ênfase em identificar a dimensão investigativa com a disciplina de pesquisa e elaboração de TCC que instrumentaliza o estudante na construção de projetos de pesquisa e intervenção, com todos os métodos e técnicas aí acoplados. O estudo que fizemos a respeito dos Projetos Pedagógicos dos cursos apontou a ênfase metodológica que comparece na maioria dos planos de ensino da disciplina de pesquisa em serviço social em detrimento das discussões sobre o processo de produção de conhecimento, com discussões mais adensadas sobre o método na teoria social marxista.

O que queremos aqui salientar é que, para além desse conteúdo técnico-operativo, que não se desvincula da investigação, esta não se restringe apenas a isso. Reforçar esse traço, reconhecendo-a a partir de um componente curricular significa identificar qual escaninho responde por essa dimensão.

Como apontamos anteriormente a respeito das pesquisas avaliativas conduzidas pela ABEPSS, tem permanecido, por parte das unidades de ensino, a tendência de “redução do ensino da pesquisa à disciplina e essa com conteúdo restrito à dimensão técnico-operativa” (ABREU, 2007, p. 122), ou seja, os imbróglis entre a

dimensão investigativa como princípio formativo e eixo transversal e a definição da matéria nos projetos políticos pedagógicos das Unidades de Ensino.

Nessa direção, Guerra, *et al.* (2013, p. 223) esclarecem que a concepção de pesquisa pautada no entendimento do método reduzido a metodologias, a conteúdos limitados a elaboração de indicadores, influi para que a investigação fique reduzida a uma “concepção operativo-instrumental da pesquisa”, do mesmo modo, quando os conteúdos da pesquisa ficam limitados a uma disciplina, limitam-se também as mediações com a intervenção profissional.

Na fala dos docentes, observamos o reconhecimento da dimensão investigativa vinculada ao eixo de pesquisa. De fato, a investigação ganha reforço nesses componentes curriculares, entretanto a questão é reconhecer que não se trata apenas da pesquisa voltada para a produção de conhecimento ou para o preparo dos estudantes para os projetos interventivos e de pesquisa, mas que a investigação compreende, de modo articulado, a movimentação de todos os conteúdos, com suas diferentes angulações na apreensão da realidade.

Reconhecer que a dimensão investigativa está na disciplina de pesquisa tensiona a apreensão da dimensão investigativa como parte da lógica dialética dos fundamentos do Serviço Social, pois, à medida que este ensino é “alojado” em um ou outro componente, perde-se a riqueza de se trabalhar na articulação entre trabalho e formação profissional. Os conteúdos tendem a se enrijecer em uma estrutura que dificulta aos estudantes indagarem a realidade, articularem os saberes necessários para entenderem as particularidades das situações com as quais se deparam no campo de estágio, de modo a construírem seus posicionamentos ético-políticos na direção da lógica que sustenta o projeto de profissão.

Na fala do docente E 8.1, observamos que há a percepção de que a organização curricular reforça o trato da dimensão investigativa na disciplina de pesquisa, entretanto, por uma iniciativa própria, esse docente buscou estabelecer interlocuções com o estágio supervisionado por reconhecer as conexões aí existentes.

Embora haja o entendimento de que essa dimensão deve ser mobilizada em outros componentes curriculares, os entraves estão presentes à medida que a proposta formativa contida no Projeto Político-Pedagógico pode vir a tornar-se mera abstração diante das dificuldades de se entender a dialética que movimenta os núcleos de fundamentação e das próprias condições de trabalho docente que atravanca, em grande parte, as possibilidades de se conduzir esse

projeto em uma perspectiva coletiva, com discussões permanentes que possibilitam se apreender a organicidade dos núcleos de fundamentação e se pensar em estratégias pedagógicas orientadas nessa direção.

Nos estudos dos Projetos Políticos Pedagógicos, vimos que todos os cursos ofertam, além das atividades integradoras, os Seminários Temáticos, as Oficinas de Formação Profissional e os Projetos de Pesquisa e Extensão, sendo que estes são componentes que fomentam e oferecem inúmeras possibilidades de se exercitar a investigação. Entretanto, se não há um entendimento muito claro por parte dos docentes, não só o entendimento, mas o esforço coletivo de mobilizar os conteúdos de maneira articulada, compreendendo como conteúdos teórico-práticos, as possibilidades de os estudantes tecerem as conectividades que ativam a dimensão investigativa na apreensão da realidade são bem menores, assim como também as chances para que eles consigam levar isso para a prática profissional.

A tendência que verificamos é de fragmentação de conteúdos e de um esforço maior para se entender a relação entre os componentes curriculares, posto que, nessa lógica, nem sempre a questão social e o trabalho profissional perpassam os conteúdos. Nos relatos dos docentes, é possível evidenciarmos essa questão ao explicarem a respeito dos conteúdos que consideram importantes no ensino da investigação.

Docente Q. 5: Conhecimento acerca dos métodos e técnicas da produção do conhecimento científico, intensa curiosidade acerca do cotidiano.

Docente E. 1.3: Creio que é preciso avançar na utilização dos clássicos, das matrizes do conhecimento ainda pouco utilizados no curso, no sentido de problematizar questões pouco refletidas pelos estudantes.

Docente E. 5.2: Eu vejo que para mobilizar esta dimensão investigativa é preciso ter conhecimentos da pesquisa social, dos instrumentos e técnicas para que o estudante perceba que não é só observar a realidade, é observar, registrar e sistematizar essa realidade, então é necessário mobilizar esses conhecimentos da pesquisa para entender as demandas existentes na realidade.

Nessa direção, a postura investigativa tem como foco desenvolver nos estudantes as habilidades necessárias para formularem critérios técnicos e científicos para descreverem, classificarem e organizarem os dados. Esses conteúdos têm sua

importância como momento pré-teórico da pesquisa, pois possibilitam ao estudante se aproximar da realidade e explorar os dados a partir de uma observação mais rigorosa.

Isso evidencia as fraturas da relação teoria e realidade. Há uma atenção voltada ao “como fazer”, mas sem avançar nas mediações que conectam os dados singulares ao modo de produção e reprodução social e que são fundamentais na apreensão da realidade como totalidade socio-histórica.

Todavia, tais procedimentos, desconectados da totalidade dos demais conhecimentos, são insuficientes para potencializar a investigação e avançar no conhecimento das demandas aparentes. Por isso, é necessário que, nas disciplinas cujos conteúdos dão maior saliência à investigação da realidade, a exemplo do estágio supervisionado e das disciplinas de instrumentalização, o docente propicie espaços para que o estudante possa pensar, problematizar, inquirir a realidade, articulando os conteúdos de outros componentes curriculares.

Saber selecionar e quantificar os dados socioeconômicos de uma instituição ou de um município, fazer a leitura e análise do diagnóstico socioterritorial, dos planos de gestão municipal e das políticas públicas em seus diferentes âmbitos requer um esforço intelectual que vai para além da simples descrição procedimental dos dados. Aqui é necessário se entender qual a relação da disciplina de estágio, por exemplo, com o conteúdo de política social, economia política, sociologia, entre outras disciplinas.

Cabe salientarmos a partir das considerações de Guerra (2005a), que o estudante, ao apreender os dados como formas fixas, tendem a analisá-los a partir de uma relação de causa e efeito, identificando os dados ao seu conteúdo, vendo os fatores econômicos como determinantes na explicação das expressões da questão social. Entretanto, tais fatores são apreendidos de forma autônoma, muitas vezes como conceitos vazios, desprovidos das contradições que o constituem, o que leva a uma análise unilateral, que não consegue apanhar os dados da realidade em toda a sua complexidade.

Esse é um ponto importante para entendermos que, à medida que os conteúdos curriculares não são trabalhados como totalidades, na perspectiva dos fundamentos, a tendência de abertura de um campo permeável às pautas das

políticas sociais¹⁰³ também se amplia na formação profissional e, nesse sentido, as atribuições e competências profissionais, que trazem expressamente o conteúdo da investigação, acabam muitas vezes sendo orientadas a partir da apropriação de termos e conceitos definidos previamente por essas políticas.

Os conteúdos contidos nos roteiros e nos manuais de orientação das políticas sociais ganham relevo na formação, reforçando o treinamento e a adoção de condutas procedimentais que, no exercício profissional, podem se converter em posturas policialescas na orientação dos processos de investigação, visto que, no bojo dessas políticas, não impera uma lógica que conduza a análise das situações de vida da classe trabalhadora para além dos aspectos singulares, não considera os processos mediatizados pelas lutas de classe, isso porque a razão é operar no plano do imediato, reforçando, tanto na formação quanto no exercício profissional, a interpretação genérica da realidade e o caráter pragmático da investigação.

Do mesmo modo, a fala do docente E 1.3 nos coloca a refletirmos que a questão não está somente na apropriação das fontes clássicas do conhecimento, certamente que estas são fundamentais para entendermos os diferentes modos como o pensamento concebe a realidade, a concepção de homem e mundo referenciada em valores ético-políticos, mas a questão está no modo pelo qual tem se dado essa apropriação pelos docentes e estudantes, posto que a investigação, como estratégica de conhecimento e intervenção, reivindica que esses conhecimentos possam subsidiar a análise e interpretação dos dados para que não sejam abstraídos como conceitos que pouca ou nenhuma relação têm com a realidade. Como observa Batistoni (2017) “a análise teórica tem que ter consequência, implicações e desdobramento prático de ação, dando condições para apanhar as possibilidades nessa realidade”¹⁰⁴.

¹⁰³ O relatório elaborado por Repetti e Carrara, publicado na revista *Temporalis* (2020) a respeito da quarta edição do Projeto ABEPSS Itinerante, intitulado “Os Fundamentos do Serviço Social: atribuições e competências profissionais”, destaca, a partir das reflexões realizadas nas oficinas, que um dos apontamentos trazidos pelos docentes, supervisores de campo e estudantes de graduação tem sido a identificação das atribuições e competências profissionais atravessadas por uma “confusa e, às vezes mimética relação entre política social e profissão” (REPETTI; CARRARA, 2020, p. 290). Isso faz com que muitas vezes a investigação seja orientada pelas requisições tradicionais, conservadoras como adequação de comportamento, técnicas de serviço social de caso, aconselhamento etc.

¹⁰⁴ Anotações da palestra preferida no 1º Seminário Nacional de Fundamentos do Serviço Social, realizado no Rio de Janeiro, em 06/11/2017.

Como salienta Guerra (2019, p. 32), “ainda nos falta a combinação dialética e complementar entre teoria e método”. Isso se expressa na formação à medida que os fundamentos são apreendidos dentro dos seus “respectivos escaninhos”, sem articulação entre os docentes, com ausência de espaços para discussões e acompanhamento do processo pedagógico e capacitação continuada do próprio corpo docente. Nessa direção, a autora faz um alerta e nos coloca a refletirmos em relação ao fato de como tem se dado o ensino dos fundamentos: “é relevante pensar não apenas o que ensinamos, mas como ensinamos, por meio de quais estratégias didático-pedagógicas, como relacionamos os conteúdos dos núcleos de fundamentação da nossa formação profissional em uma perspectiva de totalidade” (GUERRA, 2019, p. 42).

Isso é um ponto fundamental para pensarmos como têm sido conduzido as mediações entre os conteúdos na formação, em que medida os cursos têm conseguido planejar atividades pedagógicas e trabalhos coletivos voltados para o acompanhamento do projeto pedagógico e para as articulações curriculares.

Como já salientamos anteriormente, o projeto de formação não pode ser tomado como pauta de instrução, ele congrega um conjunto de conhecimentos que estão em permanente movimento, só que esses conhecimentos devem ser retomados e adensados com as temáticas e problemáticas que perpassam o trabalho profissional. Isso implica em se apropriar da lógica das diretrizes curriculares, as expressões muitas vezes genéricas que apontam os núcleos de fundamentação como conjunto de conhecimentos que “dão o norte para a formação” (Docente E 5.2), que “precisam estar articulados” (Docente E 3.1) mas sem se qualificar a razão dessa articulação, devem ser adensados com a apropriação do método crítico-dialético.

Esse envolvimento do corpo docente se faz necessário para o estudo mais aprofundado da articulação dos conteúdos dos núcleos de fundamentação e para que os estudantes possam, desde o primeiro ano de graduação, ir construindo as conexões para entenderem o que é se ter a dimensão investigativa como diretriz para o processo de formação e o que é tê-la como conteúdo na disciplina de pesquisa.

Esse trabalho demanda o esforço coletivo de todos os sujeitos envolvidos na formação, não cabendo exclusivamente ao estudante fazer as conexões teórico-práticas, identificando, nas mediações que estabelece com a realidade, o lugar que a investigação ocupa na lógica curricular. Se há uma dificuldade em fazer transitar os conteúdos, isso deve estar na pauta das discussões

pedagógicas, ser problematizado para que não se transforme em percepções individuais de cada docente.

Docente E. 2.2: A minha dificuldade – deixa eu falar como professora de pesquisa – é de que esta dimensão investigativa é ainda entendida de uma forma muito estanque, sabe? O aluno chega lá na disciplina de pesquisa e ele acha que vai desenvolver isso só quando ele chega lá no terceiro ano, na disciplina de pesquisa. E é toda uma dificuldade para desenvolver essa pesquisa por causa desse entendimento e das possibilidades que ele teve no decorrer da formação.

Docente E. 4.1: A gente enfrenta algumas dificuldades para trabalhar esta dimensão investigativa na formação porque nem todos os professores vão ter esse entendimento de que tem que atravessar todas as disciplinas, nem todas as metodologias empregadas em sala de aula vão favorecer esta articulação e, realmente, há uma cobrança de que é na disciplina de pesquisa que você vai aprender a trabalhar isso, quando na verdade deveria ser no todo, no conjunto da formação.

Aquilo que avançamos no currículo de 1982, no sentido de apreendermos a realidade como totalidade, é tensionado todo o tempo em razão do entendimento que os docentes têm a respeito do projeto de formação – o que implica uma concepção de formação e de ensino –, do projeto político pedagógico do curso e do próprio programa da disciplina. Mas não é somente isso, esses tensionamentos envolvem também a razão da ciência moderna que se expressa nas universidades enquanto projeto da burguesia, legitimando espaços e saberes na conformação de um conhecimento fragmentado, instrumental, em consonância com a formação mercadológica e distante do que o projeto profissional defende enquanto perfil crítico e investigativo.

Aqui não basta o esforço em se investir no ensino da investigação, este ensino deve estar prenhe das contradições e conexões que os fundamentos do Serviço Social, expressos na unidade dos núcleos de fundamentação, possibilitam na mediação com a realidade. Desse modo, a investigação pressupõe a inserção social construída por processos e mediações que envolvam ensino, pesquisa e extensão, ou seja, mediações que resultam na práxis da universidade com a sociedade e na formação com o trabalho profissional. Esse entendimento traz sustentação para os argumentos contidos no relato abaixo:

Docente Q. 67: É preciso desconstruir que investigar é apenas pesquisar cientificamente, pois se assim for, a dimensão investigativa

só será sentida pelos estudantes quando da elaboração das propostas de trabalho de conclusão de curso, o que pode contribuir para manter uma cisão entre construção do conhecimento e intervenção profissional.

Nesse sentido, é importante termos claro que, para o ensino da dimensão investigativa, todos os componentes curriculares, com suas diferentes ênfases e particularidades, se fazem necessários. Se compreendemos, pela via dos fundamentos, que a profissão tem natureza interventiva e que a realidade social é o solo no qual ela se constitui, “visto ser daí que emanam as requisições profissionais, os condicionantes do seu trabalho e as respostas possíveis formuladas pelo Assistente Social” (ABESS/CEDPSS, 1997, p. 67), então, essa realidade, na qual as expressões da questão social se põem de modo imediato e aparente, não pode ser interpretada somente pelo viés de um ou outro núcleo, mas captada como totalidade. Isso explica por que a dimensão investigativa não pode ser tratada de modo unilateral, nem desarticulada da intervenção profissional e da pesquisa para o fortalecimento do projeto profissional.

Embora alguns docentes apontem essa dimensão como sinônimo de pesquisa científica e produção de conhecimento, observamos que a maioria dos entrevistados expressa o entendimento de que a investigação atravessa todos os conteúdos, mas ressalta que a dificuldade está em trabalharem na perspectiva da transversalidade, considerando as questões interligadas que interferem nesse processo: tanto a concepção de que a investigação ocupa um lugar pontual/rígido nos componentes curriculares – como se fosse competência de um ou outro docente – quanto as condições concretas de trabalho nas universidades que dificultam a garantia das articulações curriculares.

Todavia, é importante sinalizarmos que o reconhecimento do caráter transversal da investigação não significa dizermos que há uma apropriação da lógica curricular por parte dos docentes. Conforme apontamos anteriormente, a maioria das falas apresenta um conteúdo genérico que não avança no sentido de explicarem os núcleos como expressão dos fundamentos do Serviço Social. Assim, a compreensão de que o conteúdo da investigação perpassa todas as disciplinas e nem sempre vem acompanhado do entendimento da lógica dialética do projeto de formação e do modo como a realidade é apreendida a partir dessa perspectiva analítica.

Nos relatos, identificamos também outras concepções a respeito dos núcleos de fundamentação. Embora em menor expressão, eles trazem elementos que evidenciam, de modo mais claro, a lógica das diretrizes curriculares.

Docente E. 1.5: Eu entendo que os três núcleos partem dessa proposta da teoria social crítica que vai estudar a sociedade burguesa, vai compreender as características gerais da sociedade, as particularidades da nossa formação sócio-histórica, da nossa economia, do Estado burguês brasileiro, da formação das classes sociais no Brasil e por sua vez o trabalho do assistente social. Então eu vejo que tem uma lógica de compreender a universalidade, singularidade e particularidade para analisar a realidade, o trabalho profissional e as estratégias de intervenção.

Docente E. 7.3: Os núcleos de fundamentação explicitam/manifestam a direção social crítica e respondem objetivamente no cotidiano a demanda do fazer profissional, pensando que o núcleo da vida social tem como foco a centralidade da categoria trabalho nas dimensões do estudo e da análise da ontologia do ser social que é a base fundamental para a gente compreender qual a sociedade que nós pensamos, quem é o ser social, quem são os sujeitos, para pensar a humanidade como projeto civilizatório, o segundo núcleo vai pensar como essa sociedade se constitui sócio-historicamente no nosso país, na América Latina, nacional e internacionalmente e isso, para pensar a partir desses fundamentos, as particularidades do trabalho profissional e quais as respostas profissionais que vão sendo construídas. Então, veja, não há uma ordem de prioridade ou uma hierarquia entre esses conhecimentos, todos eles são importantes para interpretar a realidade, a formação e o trabalho.

Observamos, nas falas, elementos que particularizam melhor o movimento que permite reconhecemos a dimensão investigativa como parte da lógica que conecta os diferentes conteúdos dos núcleos de fundamentação para explicarmos o trabalho e a formação profissional. Isso é fundamental para depurarmos o papel que essa dimensão ocupa na formação dos assistentes sociais; é olhar para essa organicidade entendendo a natureza da profissão e a relação que ela estabelece com a realidade como totalidade a partir da apreensão dos fundamentos.

É esse movimento anterior que atribui densidades teórico-metodológica, ético-política e procedimental à investigação, entendendo suas expressões na sistematização de dados e na produção de conhecimentos, enquanto uma postura que deve ser formada ao longo da graduação e que não se finda como um produto.

Nessa perspectiva de análise, os docentes apontam que os conhecimentos mobilizados na abordagem da investigação referem-se aos conteúdos dos núcleos apreendidos na sua dimensão de totalidade: histórica, teórica, metodológica e ético-política. Esses conteúdos “atravessam os momentos da universidade” e devem ser colocados em movimento para se pensar a sociedade e as relações sociais que a constituem, por isso os espaços de interlocuções são extremamente necessários. É impensável a formação de um perfil investigativo de forma virtual ou como simples abstração, ela deve ser vivida, experimentada, sentida nos bancos das universidades, nos centros acadêmicos, nos movimentos sociais etc.

Docente Q. 41: Eu vejo que estes conhecimentos estão na articulação dos núcleos de fundamentação presentes nas Diretrizes Curriculares, consideradas as variadas dimensões da profissão, entre elas, teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política para a intervenção na realidade, para efetivar as competências e atribuições privativas de assistentes sociais e ser capaz de contribuir com processos coletivos, como movimentos sociais e gestões democráticas e ao mesmo tempo dar vigor às entidades da categoria.

Docente E. 5.1: Essa dimensão atravessa os momentos da universidade, na sala de aula, mas também quando eles vão para o campo de estágio, quando eles participam de outras ações na comunidade ou de movimentos dentro da instituição. Então tem a ver com essa relação que eles têm com a vivência no mundo social e também no mundo acadêmico.

Outro elemento que comparece nas falas refere-se à necessidade de melhor apropriação do método crítico-dialético por parte dos docentes, com recorrência às fontes originais na abordagem da dimensão investigativa. Estes se referem que não é somente o domínio de técnicas de pesquisa, mas o método que orientam o pensamento no desvelar da realidade, entretanto questionam a respeito de como tem se dado essa apropriação.

Docente E. 1.1: Mas eu fico me perguntando: qual é a nossa formação em termos de uma aproximação ao Marx original? Qual a nossa compreensão metodológica desse Marx original? Porque até então, a gente tem que admitir que a nossa formação crítica foi a formação que nós mesmos nos demos, com todos os erros de interpretação e as dificuldades de percurso. Então me parece que uma formação no método em Marx é imprescindível.

Entendemos que a referência ao método, em um diálogo cuidadoso com a profissão, requer uma formação contínua do docente e isso, no nosso entendimento, envolve duas questões interligadas: o aprofundamento dos estudos nos fundamentos da teoria social de Marx, para o qual se fazem necessárias a permanência de grupos de estudos e pesquisas e a inserção nos espaços de militância dentro e fora da academia, contribuindo na desmistificação das relações sociais que imperam na lógica do capital.

Envolve também a clareza da inserção dessa teoria no currículo a partir da lógica das diretrizes, ou seja, o método como conteúdo sem a sua apropriação como totalidade da lógica curricular pode equivaler a um conteúdo compartimentado na formação profissional, voltado a uma compreensão epistemológica para subsidiar a elaboração e o desenvolvimento de projetos de pesquisa. Mas a proposta não é essa, já que “falar do exercício profissional envolve conectá-lo a uma determinada forma de pensar, de analisar e de agir sobre a realidade, forma essa articulada com concepções, valores, posturas e projetos societários” (GUERRA, 2005b, p. 153).

Além disso, é necessária a clareza de que o método dialético na apropriação da obra marxiana compreende a teoria valor-trabalho e a perspectiva da revolução; sem essas conexões, perde-se a “categoria da totalidade na história e na historicidade” (MOLJO; SILVA, 2019) que são fundamentais para se interpretar a realidade como totalidade da vida social, percebendo-se, nas contradições e complementariedades, as mediações que ativam as determinações sociais. Como observam Sant’ana e Silva (2013, p. 186), o método, na teoria social marxista, “não se vincula a qualquer tipo de abstração, ainda que jamais se renda às diferentes formas de materialismo que se limitam a constatar o imediatamente sensível”.

As explicações de Netto (1991) sobre essa questão também são elucidativas. O autor adverte que o ensino dos conteúdos pertinentes à tradição marxista, tanto em nível da graduação quanto da pós-graduação, depende, entre outros fatores, da qualificação dos quadros docentes.

Isto implica uma preparação de base geralmente longa e um sistemático e contínuo trabalho intelectual. Só é possível pensar num ensino sério desses conteúdos quando os responsáveis por ele conhecerem as fontes originais da tradição marxista, se apropriarem dos seus debates e polêmicas mais importantes (no interior do próprio campo marxista e com as outras vertentes que constituem as ciências

sociais). Este é o único caminho para o expurgo dos sectarismos, dos vulgarismos e do ecletismo (NETTO, 1991, p. 94).

As fragilidades em se trabalhar com as fontes originais da teoria social de Marx na abordagem do método foram visualizadas no estudo que fizemos a respeito dos projetos políticos pedagógicos dos cursos, nos quais verificamos que, na maioria das disciplinas de pesquisa em Serviço Social, têm prevalecido os aspectos metodológicos da investigação e a indicação de fontes secundárias na abordagem do método.

Cabe ressaltarmos que essa é uma questão recorrente nos debates da formação profissional, sobretudo em face dos tensionamentos do projeto educacional do capital que tem primado por uma formação imediata, superficial, pragmática e avessa à proposição de uma base intelectual na constituição do perfil profissional, levando a posicionamentos que muitas vezes reforçam, na formação, uma perspectiva funcionalista, de adesão às requisições do mercado.

Entretanto, entendemos que é a exigência de um rigor teórico-metodológico na apropriação da teoria social crítica que permite se travar discussões e fazer a crítica, visualizando-se possibilidades de se encontrar alternativas diante dos ataques desse mesmo projeto. Isso exige estudo e pesquisas permanentes, não apenas o preparo para se ministrar determinado conteúdo, trata-se de uma postura teórico-metodológica adotada pelo docente, o qual implica direta relação com a lógica curricular e a direção social que ela imprime à formação profissional.

Explicar a dimensão investigativa a partir da lógica das diretrizes curriculares traz a possibilidade de visualizarmos, nos componentes curriculares, as diferentes ênfases que são dadas na apreensão da realidade, reforçando a ideia de que esta dimensão se compõe na articulação de conhecimentos, saberes e habilidades que os estudantes vão apreendendo ao longo da graduação com o impulso que recebem ou que deveriam receber das situações concretas, possibilitando a eles interpretar com mais propriedade as questões que perpassam o cotidiano de trabalho profissional.

Essa aproximação aos fundamentos repõe elementos que afinam melhor o entendimento do que é a dimensão investigativa, explica, a partir do significado social da profissão, por que esta dimensão não está desconectada da intervenção e do conjunto de conhecimentos que lhe dão concretude e que só têm

razão de ser, se mediados na apreensão da realidade. Tanto no questionário quanto nas entrevistas, encontramos respostas que particularizam essa direção,

Docente Q. 40: A dimensão investigativa na formação e no exercício profissional do/a assistente social é dimensão inerente às atribuições e competências profissionais. Sua compreensão e importância tem relação com o conhecimento ou desvelamento das relações sociais complexas, contraditórias e constitutivas da sociabilidade capitalista, na compreensão das condições objetivas e subjetivas dos espaços sócio-ocupacionais onde se particularizam e materializam o exercício profissional, na apreensão das condições de vida e enfrentamento da classe trabalhadora, na compreensão crítica dos valores que orientam o Estado, via políticas sociais, no enfrentamento (ou não) das desigualdades, violação de direitos humanos e relações de poder, perpassados por projetos societários antagônicos e situados historicamente. A dimensão investigativa é mediação entre a realidade social e a produção de conhecimento, na formação profissional ela tem que ser trabalhada a partir dos fundamentos para permitir ir além da imediatividade na apreensão dos processos/fenômenos sociais concretos da vida cotidiana, o que exige fundamentação teórica para sua interpretação, capaz de articular as particularidades e singularidades constitutivas dos fenômenos sociais implicados na totalidade da vida social, isto é, no modo de produção e reprodução da vida social sob a égide do capitalismo.

Notamos que é outra concepção a respeito da dimensão investigativa que traz elementos que explicitam, na formação e no trabalho profissional, a conexão entre a investigação e a natureza interventiva da profissão, reconhecendo a realidade social concreta como o chão socio-histórico no qual a profissão está fincada e os conteúdos articulados dos núcleos de fundamentação das diretrizes curriculares como referencial teórico-metodológico para se elucidar, por meio da investigação, as particularidades que estão presentes nos fenômenos sociais.

Esses núcleos estão dispostos de tal maneira que devem ajudar, na formação e no trabalho profissional, a se construir respostas profissionais em um movimento que implica a superação das impressões imediatas e superficiais que são intrínsecas às relações estabelecidas na totalidade da vida social.

A partir dos indicativos trazidos neste item, é possível arriscarmos uma síntese dos aspectos a serem considerados nas análises das entrevistas e dos questionários: uma primeira questão é que abordar a dimensão investigativa na formação profissional é tratar das articulações curriculares. Esse é o seu núcleo duro!

O ensino dessa dimensão na perspectiva teórica que orienta o projeto de formação depende de um esforço coletivo em articular os componentes

curriculares entre si e entre os núcleos de fundamentação, observando que não se trata de uma articulação entendida em torno de si mesma, mas de uma orientação teórico-metodológica e ético-política que explica a natureza da profissão e os conhecimentos para acionar as competências e habilidades profissionais, sabendo o seu potencial para se extrair da realidade as respostas profissionais.

Para isso, é necessário nos apropriarmos do método crítico-dialético e termos um entendimento mínimo de como chegamos à organicidade dos conteúdos das Diretrizes Curriculares de 1996; isso é fundamental para compreendermos que as mediações que os estudantes constroem ao longo da formação profissional não deixam de estar relacionadas às mediações que a formação consegue propiciar a ele.

Embora haja o entendimento, por parte da maioria dos docentes, de que essa dimensão não está desvinculada da natureza interventiva da profissão e de que perpassa todas as disciplinas, identificamos, nos questionários e nas entrevistas, concepções que tratam a investigação não como parte de uma lógica curricular que movimenta os conteúdos teórico-práticos da formação, mas como uma disciplina ou produto que se materializa na pesquisa científica, na produção de conhecimentos e na sistematização de dados, indicando a permanência de lacunas e inconsistências na apreensão dos fundamentos do Serviço Social.

Essa concepção fragmentada da dimensão investigativa não é somente um aspecto que incide, de forma residual, na formação; se há um entendimento parcializado dos conteúdos, isso, de certa forma, interfere no modo como os estudantes relacionam o conjunto dos componentes curriculares para procederem à análise da realidade e à sistematização dos dados em uma perspectiva de totalidade.

Por isso, não basta que essa dimensão seja trabalhada individualmente em cada componente curricular, a lógica não é de individualização. O docente, em suas estratégias didático-pedagógicas, deve estimular a atitude investigativa, relacionando as particularidades daquele conteúdo com a totalidade dos demais, como esclarecem os estudos de Teixeira (2019), não perdendo de vista que são conteúdos que devem possibilitar ao estudante pensar em respostas interventivas, o que reforça a importância de se trabalhar e extrair dados concretos da realidade. Nessa direção, Guerra, Backx e Repetti (2013) também argumentam que o movimento de totalização dos conteúdos é um exercício que deve ser ensinado e praticado pelo próprio professor já na primeira série de modo que o aluno possa

apreendê-lo e desenvolvê-lo no decorrer do curso. Em uma das entrevistas, um docente manifestou a seguinte posição:

Docente E. 7.1: Parto sempre do entendimento que pensar a dimensão investigativa obrigatoriamente tem que ser uma construção coletiva do colegiado, da comunidade acadêmica, dos alunos, dos profissionais e orientadores de campos de estágio. A gente não pode individualizar. Eu estou a dizer que isso é responsabilidade de como o colegiado também se posiciona, porque isso é uma responsabilidade do projeto político pedagógico do curso, ou seja, da direção do próprio projeto, por isso, precisa ser debatida no colegiado.

À medida que encontramos respostas como “não sei o que envolve esse conceito no Serviço Social”; “não tenho conhecimento do que é esta dimensão na formação profissional”, “sou de outra área e não posso me manifestar em relação a isso” ou respostas que apontam que a investigação está ilhada em um ou outro componente curricular, entendemos que se trata de posições e concepções que tensionam a apreensão da investigação e da intervenção na perspectiva de totalidade defendida pelo projeto de formação.

Isso nos leva a outro ponto de reflexão: a importância de se ter *certa vigilância*¹⁰⁵ em relação aos projetos pedagógicos; os espaços coletivos de discussão e a capacitação permanente do docente e dos supervisores de estágio devem acontecer. Para além das reuniões que geralmente ocorrem para se tratar de questões burocráticas e administrativas, é necessário se ter claro que o projeto pedagógico é vivo e requer, como já apontamos anteriormente, acompanhamento sistemático de sua dinâmica.

Ao coordenador de curso cabe, sim, o papel de orientar, sobretudo os docentes vinculados a outras áreas de conhecimento, a respeito da matriz teórica e dos princípios que orientam o projeto de formação, conduzindo o planejamento e acompanhamento das atividades pedagógicas do curso. Nesse sentido, concordamos com a fala acima e acrescentamos que a questão não é jamais culpabilizar os docentes, mas compreender as condições materiais nas quais esse projeto se materializa, não deixando de lado o compromisso ético-político que os docentes, supervisores de campo e estudantes devem ter com a direção do projeto pedagógico do curso e com a formação profissional.

¹⁰⁵ Termo usado por uma docente durante as entrevistas.

A partir das análises que tecemos acima, é possível afirmarmos que uma interpretação da dimensão investigativa na lógica das diretrizes seguramente favorece e potencializa as articulações curriculares, dando maior clareza a esse processo, amplia o leque de possibilidades para se pensar em estratégias que valorizem a investigação nos espaços acadêmicos, reconhecendo-se novas possibilidades de interação entre universidade e sociedade. Mas o fato de haver lacunas/inconsistências a respeito desse entendimento não impede a sua materialização nas condições reais e concretas que constituem a configuração atual das universidades públicas brasileiras.

Com intuito de evidenciarmos como vem se efetivando a abordagem dessa dimensão nos cursos de Serviço Social e os desafios que atravessam a formação na qualificação desse processo, propomos a discussão do item que segue abaixo.

5 DESAFIOS QUE TENSIONAM A DIMENSÃO INVESTIGATIVA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Esta seção tem por objetivo analisar os principais elementos apontados pelos docentes que desafiam a trabalhar o ensino da dimensão investigativa na lógica das Diretrizes Curriculares, uma vez que tensionam a integração curricular e reforçam a lógica da fragmentação e individualização dos conteúdos, aspectos estes que tem predominado no conjunto de contrarreformas neoliberais da educação superior, com particularidades que se expressam nas condições e relações de trabalho apresentadas no âmbito das estaduais paranaenses.

Na abordagem deste objetivo uma das questões que procuramos saber foi se a formação profissional tem habilitado o estudante para a construção de um perfil investigativo, nas respostas que tivemos 61,33% dos docentes informaram que em parte, 32% disseram que sim e 6,66% relataram que não. Os desafios foram mencionados em todas as respostas, mesmo por aqueles que afirmaram que o curso tem habilitado a formação deste perfil.

Entre os principais, identificamos aqueles que foram apontados com maior frequência pelos docentes: sendo: a precarização do trabalho docente e da formação profissional, evidenciada sobretudo a partir da inserção crescente de docentes com vínculos temporários de trabalho, o perfil dos estudantes que chegam as universidades e a dificuldade em fazer transitar os conteúdos e trabalhar a dimensão investigativa numa perspectiva transversal. Para explicitar melhor estes desafios, optamos em discuti-los em subitens. Todavia entendemos ser fundamental iniciar pelos desafios na materialização da dimensão investigativa tanto na articulação com o estágio quanto com os projetos de pesquisa, entendendo que são questões que se entrelaçam e que expressam determinações entre si.

5.1 A MATERIALIZAÇÃO DA DIMENSÃO INVESTIGATIVA: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E OS PROJETOS DE PESQUISA E EXTENSÃO COMO COMPONENTES ARTICULADORES

Ao ser questionada a respeito de como a dimensão investigativa vem sendo abordada/mobilizada nos cursos de graduação, a maioria dos docentes apontou que essa dimensão vem sendo construída a partir de muitas dificuldades que

estão relacionadas às próprias condições objetivas das universidades, às condições do trabalho docente, ao perfil dos estudantes, à falta de articulação entre os componentes curriculares, entre outras questões que atravessam esse processo e que devem ser consideradas na análise.

Ao mesmo tempo destacam que há um conjunto de elementos que contribuem para essa materialização, indicando desde a elaboração dos planos de ensino, a escolha das estratégias didático-pedagógicas e o próprio acompanhamento pedagógico do curso. Em relação aos componentes curriculares, apontaram o estágio supervisionado, os seminários ou núcleos temáticos, as oficinas de formação profissional, o Trabalho de Conclusão de Curso bem como os projetos de pesquisa e extensão e o programa de educação tutorial como momentos que traduzem, de forma mais expressiva, o ensino da investigação. Pensando na formação como totalidade, apontam que a investigação se constrói no entrelaçamento entre o ensino e os projetos de pesquisa e de extensão.

Para as reflexões desenvolvidas nesta subseção, daremos ênfase ao estágio supervisionado e aos projetos de pesquisa e extensão que foram mencionados praticamente em todas as falas e por considerar que são atividades que possibilitam uma articulação mais direta com a realidade, sabendo que são elementos que não podem ser pensados fora do contexto geral que traduzem as dificuldades apontadas pelos docentes e que serão mais bem desenvolvidas no decorrer desta seção.

O estágio supervisionado é componente curricular precípua da formação profissional, constitui o *locus* estratégico que traz para o centro a relevância de se afirmar a relação entre formação e trabalho profissional e a articulação entre teoria e prática no exercício profissional. Com o amadurecimento teórico-metodológico decorrente da revisão curricular, esse componente ganhou novos contornos que permitiram avançar em uma leitura por dentro, apoiada e articulada à própria lógica curricular, dando base para desmistificar a compreensão de estágio atrelado ao “ensino da prática”, de caráter meramente instrumental e informativo, voltado à apreensão das rotinas da instituição.

É a partir da revisão curricular que também podemos perceber os avanços na produção de conhecimento sobre o estágio, o adensamento dos debates teóricos que refinaram as análises a respeito do processo didático-pedagógico e a necessária interlocução entre universidade e campos de estágio, desnudando as

práticas conservadoras de supervisão focadas no treinamento, na repetição do fazer e na busca de modelos de atuação, afirmando seu potencial analítico e investigativo no sentido de colocar em movimento o exercício dialético de pensar a realidade.

Na proposta pedagógica das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, o estágio supervisionado é uma atividade curricular obrigatória que se caracteriza pela inserção do aluno no espaço socio-ocupacional com o objetivo de capacitá-lo para o exercício profissional, o que exige a supervisão sistemática. Trata-se de uma *atividade integradora* que implica entender que todos os componentes curriculares devem subsidiar o estudante na leitura e análise da realidade (SANTOS; GOMES; LOPES, 2016), por isso se constitui “na expressão mais desenvolvida (embora não a única) da unidade entre teoria e prática” (GUERRA, 2016, p. 111).

As pesquisas avaliativas de implementação das diretrizes curriculares realizadas ao longo dos anos de 2000 trouxeram um leque ampliado de contribuições que deram bases para encaminhar a formulação de documentos legais e políticos com a finalidade de se demarcar claramente a concepção de estágio e os princípios que velam pela sua condução no enfrentamento das formas de precarização do ensino, principalmente com o avanço acelerado do ensino a distância nas últimas décadas. Trata-se aqui da Política Nacional de Estágio¹⁰⁶ (PNE) da ABEPSS (2010) e da Resolução nº. 533/2008 do conjunto CFESS/CRESS.

A PNE afirma a impossibilidade de se pensar o estágio de forma isolada, isso porque entende que esse componente curricular está vinculado à importância de se compreender o significado social da profissão e o trabalho profissional em todas as suas dimensões, envolvendo a formação das competências e habilidades profissionais, para o qual se faz necessário o conjunto de conhecimentos dispostos no projeto de formação.

O estágio se constitui num instrumento fundamental na formação da análise crítica e da capacidade interventiva e investigativa do (a) estudante, que precisa apreender os elementos concretos que constituem a realidade social capitalista e suas contradições, de modo

¹⁰⁶ Assim como o movimento que consubstanciou a elaboração da “Proposta de diretrizes gerais para o Curso de Serviço Social”, a Política Nacional de Estágio também foi resultado de um debate coletivo realizado no ano de 2009, a partir do lançamento de um documento-base que subsidiou todas as discussões. Foram 80 eventos, que contaram com a participação de 175 UFAs e 4.445 participantes.

a intervir, posteriormente como profissional, nas diferentes expressões da questão social [...] (ABEPSS, 2010, p. 11).

Uma questão que se coloca de forma eminente no estágio é a aproximação do estudante à realidade social para “apreender os elementos concretos”, as contradições e limites que são próprios ao processo interventivo do Serviço Social exige a reflexão, a busca de se apropriar desse real em toda sua complexidade. O pressuposto que orienta essa assertiva é de que “o estágio supervisionado não pode ser dimensionado fora da imposição da própria realidade e de suas tendências contemporâneas” (GUERRA, 2016, p. 104). Nos relatos, os docentes apontam as seguintes possibilidades em relação ao estágio:

Docente E. 3.3: Quando a gente aborda a dimensão investigativa, isso remete a eles a experiência do estágio. É aí, nesse espaço que eles vão experienciar com mais evidência a atitude investigativa. O que eles observam, quais são as correlações de forças presentes naquele espaço, as condições de trabalho do profissional, a questão do território, o perfil dos usuários, ou seja, aí é que a gente consegue enriquecer a discussão sobre a atitude investigativa, quando eles experienciam isso nos campos de estágio.

Docente E. 4.1: O estágio aqui para nós acontece no terceiro e quarto ano e é essencial. É onde a gente realmente vê materializado essa perspectiva, porque o fato dele ter que conhecer aquela realidade, diagnosticar e definir um projeto de intervenção, elaborar um estudo da instituição, relatórios, então tudo isso é por concretamente em marcha essa dimensão investigativa.

A condição de se voltar para a realidade coloca o estágio supervisionado como componente fundamental no ensino da dimensão investigativa, isso porque não se trata apenas da inserção do estudante no campo de estágio, mas o acompanhamento que necessariamente deve ocorrer. Guerra (2016) destaca que um primeiro e fundamental aprendizado que o estágio possibilita é investigar a realidade, saber lidar com as questões que se apresentam empiricamente e carentes de mediações, um segundo passo é buscar interpretá-las à luz de referenciais teóricos.

É aqui que a supervisão de estágio ocupa papel fundamental, ou seja, o estágio possibilita o contato com a realidade e o cotidiano profissional, mas é a supervisão que ativa e potencializa as condições de ensino-aprendizagem do estudante, que suscita a capacidade crítica e investigativa de pensar, problematizar,

contrapor e avançar na elucidação de questões que permeiam o cotidiano do trabalho profissional.

A Resolução nº. 533¹⁰⁷, de 2008, do CFESS, preconiza a necessidade da supervisão direta de estágio na relação entre instituições de ensino superior e instituições de campos de estágios e considera que essa atividade

constitui momento ímpar no processo ensino-aprendizagem, pois se configura como elemento síntese na relação teoria-prática, na articulação entre pesquisa e intervenção profissional e que se consubstancia como exercício teórico-prático, mediante a inserção do aluno nos diferentes espaços ocupacionais das esferas públicas e privadas, com vistas à formação profissional, conhecimento da realidade institucional, problematização teórico-metodológica (CFESS, 2008).

Saber quais são as correlações de forças presentes no espaço socio-ocupacional, as condições de trabalho do assistente social, o território no qual este espaço encontra-se inserido, quem são os usuários daquele serviço, a política à qual se vincula etc. são questões que perpassam o estágio e abrem inúmeras possibilidades de se estimular a construção da dimensão investigativa, ao mesmo tempo, requisitam a necessária movimentação dos conteúdos apreendidos ao longo da formação e o envolvimento dos sujeitos que compreendem esse processo: supervisor de campo, supervisor acadêmico e estudante estagiário.

Se o estágio possibilita esse contato com o real, que traz, de modo velado, superficial e heterogêneo, os fenômenos em sua singularidade, cabe ao processo de supervisão explorar esses fenômenos em todas as suas determinações. Isso implica um movimento dialético, no qual se fazem necessários o diálogo e a articulação permanente com os conteúdos dos núcleos de fundamentação

É nesse diálogo teórico-prático que a postura investigativa é impulsionada e aprimorada na formação e ganha peso quanto mais as situações cotidianas trazidas pelos estagiários forem confrontadas, refletidas e reelaboradas sob o ponto de vista teórico-político. Como salienta Guerra (2016),

¹⁰⁷ Essa resolução, no seu art. 2º, aponta a seguinte prerrogativa: “A supervisão direta de estágio em Serviço Social é atividade privativa do assistente social, em pleno gozo dos seus direitos profissionais, devidamente inscritos no CRESS de sua área de ação, sendo denominado supervisor de campo o assistente social da instituição de campo de estágio e supervisor acadêmico o assistente social professor da instituição de ensino” (CFESS, 2008). Essa prerrogativa também está disposta no artigo 5º, inciso VI, da Lei nº. 8.662/93.

O espaço do estágio permite que os marcos históricos da formação socioeconômica, ideopolítica e cultural brasileira, aprendidos como conteúdos teóricos na academia, sejam percebidos como mediações que configuram os processos sociais na atualidade e que se expressam no cotidiano institucional (GUERRA, 2016, p. 107).

Com isso, entendemos que a supervisão de estágio, sustentada na teoria social crítica, deve explicitar categorias teóricas fundamentais para subsidiar o estudante na leitura e apreensão dos processos sociais identificados no campo de estágio. Assim, é necessário muitas vezes se recuperar conteúdos das diferentes matérias, abordar, por exemplo, as características do desenvolvimento capitalista no Brasil – país de capitalismo periférico e dependente – para se entender elementos estruturantes das relações sociais tais como a criminalização da pobreza, a discriminação e as desigualdades raciais, as diversas formas de expropriação da classe trabalhadora e também suas formas de resistência, que perpassam os espaços institucionais e a própria vida dos estudantes.

Explicitar essas questões na supervisão de estágio evidencia a perspectiva de processualidade que a informa, perspectiva essa que “não é linear, mas complexo e tipicamente histórico” (CFESS, 2008), que implica no acompanhamento, orientação e suporte didático-pedagógico que favoreça o estudante a mobilizar os conhecimentos e construir as sínteses, pensar os instrumentos, vendo as possibilidades de ampliar a capacidade investigativa tendo em vista as competências e habilidades profissionais.

É importante destacarmos que, embora apresentem particularidades próprias, a supervisão de campo e a supervisão acadêmica devem ter uma ação integrada. Como supervisor acadêmico, o docente é o responsável pela reflexão teórico-metodológica, deve conduzir a supervisão iluminando os processos de desvelamento do real. A questão não é se ater a uma pauta de conteúdos, reduzindo a supervisão a um debate teórico, mas potencializar, com as reflexões teóricas, as questões trazidas pelos estagiários.

As informações obtidas na realização de uma abordagem, de uma entrevista ou na sistematização de dados identificados no levantamento do perfil dos usuários ou da análise socioinstitucional, entre outras situações, explicitam o potencial do estágio na formação da dimensão investigativa porque remetem necessariamente a se elucidar esses dados, fazer os registros, refletir a respeito e instigar os estagiários a perceberem que há outras questões que perpassam o conjunto daquelas

experiências. Esse é um dos campos férteis para se trabalhar os instrumentos técnico-operativos e construir argumentos sustentados nos valores ético-políticos de defesa dos direitos da classe trabalhadora.

Docente E. 4.2: Então a riqueza do estágio é ir a campo, confrontar esse teórico com a realidade, eles têm a possibilidade de levantar a rede socioassistencial que a comunidade pode acessar, identificar as possibilidades de intervenção naquele território, quais as principais demandas, a atuação do Estado naquela localidade com o acesso e a carência de serviços, e eles tem o papel de trazer isso para a supervisão, então veja, as possibilidades são inúmeras, é um campo fértil para a investigação.

Nessa direção e considerando que o objeto da supervisão é o próprio movimento da realidade (GUERRA; BRAGA, 2009), não é possível se pensar em um modelo de supervisão ou definir conteúdos predeterminados. Como bem esclarecem Santos, Gomes e Lopes (2016, p. 227), a supervisão requer uma metodologia diferenciada, em razão da natureza de seu conteúdo “com centralidade no efetivo acompanhamento do ensino do exercício profissional, incidindo sobre ela todos os demais conteúdos da grade curricular”.

Isso significa dizer que a supervisão deve ser pensada, planejada para que o estagiário possa aprender a profissão. As questões trazidas pelos estagiários são fundamentais, mas a supervisão acadêmica não pode se restringir apenas a isso, ao passo de transformar os encontros em um momento de denunciamentos, lamentações ou em uma conversa informal sobre as ações desenvolvidas nos campos de estágio.

Destaca-se a importância de o supervisor acadêmico adensar seus conhecimentos a respeito da lógica curricular, dos fundamentos, do projeto político-pedagógico do curso, estar atento e propor pesquisas relacionadas ao cotidiano profissional, favorecendo, com isso, suas habilidades para trabalhar a mobilização de conhecimentos teórico-práticos, a relação dialética entre universal/particular e singular, contribuindo na dinâmica da supervisão, tanto na relação com os supervisores de campo, quanto com os estagiários.

Do mesmo modo, a supervisão de campo, parte integrante desse processo que conecta as dimensões formativa e interventiva, requer do supervisor qualificação teórica, técnica, ética e política, sem a qual dificilmente ele avança no aprendizado das atividades realizadas pelo aluno no campo de estágio.

A investigação articula e capta as particularidades teórico-práticas, o que implica em um compromisso pedagógico do supervisor de campo possibilitar condições para que o estagiário compreenda as mediações que estão postas na construção das respostas profissionais, na operacionalização dos instrumentos técnico-operativos, nas possibilidades de projetar as ações diante dos limites e desafios impostos pelas condições e relações de trabalho.

Nesse sentido, o entendimento do projeto de formação, do plano de ensino do estágio supervisionado, da política social e das normativas com as quais o espaço socio-ocupacional se veicula mais diretamente é um elemento fundamental de que o supervisor de campo pode e deve se valer na captação das mediações, na percepção de que as atribuições e competências profissionais não estão desconectadas da formação de uma postura investigativa. Como salienta Santos (2013, p. 2)

O exercício profissional configura-se pela articulação das dimensões, e se realiza sob condições subjetivas e objetivas historicamente determinadas, as quais estabelecem a necessidade da profissão em responder as demandas da sociedade através de requisições socioprofissionais e políticas, delimitadas pelas correlações de forças sociais que expressam os diversos projetos profissionais.

Trabalhar a formação da dimensão investigativa, reconhecendo o estágio como espaço privilegiado, requisita o diálogo permanente entre a universidade e a realidade dos campos socio-ocupacionais. Guerra (2016, p. 103) esclarece que “as condições de realização da supervisão dependem das condições de realização do trabalho profissional, mas também das condições sob as quais a formação profissional se realiza”. Diante dessa afirmação, observamos que há limites explícitos que se interpõem na construção dessa dimensão.

Nas análises desenvolvidas anteriormente, vemos que a fragilidade na apropriação da lógica curricular pelos docentes, a dificuldade de estabelecerem as articulações curriculares e de fazerem transitar os conteúdos assim como a insuficiente apropriação do método crítico dialético interferem na supervisão de estágio à medida que as conexões entre os conteúdos da grade curricular podem não dar a amplitude e a densidade teórico-metodológica necessária para a apreensão das mediações que sustentam e dão impulso para o ensino da dimensão investigativa.

Essa dificuldade acaba de certo modo reforçando as análises que no âmbito da supervisão acadêmica tendem a enfatizar o instrumental técnico-operativo

de maneira autônoma, com a preocupação mais voltada para os roteiros de apreensão da realidade, do que em interpretar as situações que mobilizam o exercício da dimensão interventiva e que requer o suporte analítico para a investigação das situações que o estagiário se depara no cotidiano profissional.

Além disso, a precarização do trabalho do assistente social em seus diferentes espaços de inserção, seja na docência ou em outros espaços ocupacionais, que se expressa na fragilidade de vínculo empregatício, acúmulo de trabalho, exigência de produtividade e cumprimento de metas, entre outras questões, interferem, de diversas formas, para que os supervisores – de campo e acadêmico – possam pensar e implementar a supervisão como processo didático-pedagógico.

É importante destacarmos que, durante as entrevistas, uma das questões levantadas pelos docentes foi em relação ao Ensino Remoto Emergencial – ERE¹⁰⁸. Como pensar a formação, o estágio supervisionado, as atividades de ensino, pesquisa e extensão com o novo formato de ensino virtual que foi incorporado em caráter estratégico diante de uma situação inusitada de distanciamento social e de preservação da saúde dos estudantes e dos docentes.

Docente E. 4.1: Eu acho que a maior dificuldade no momento é de como ensinar nesse contexto, como manter a qualidade da educação da formação num contexto de ensino remoto. Especialmente para mim está sendo uma dificuldade muito grande trabalhar a adesão dos alunos, a qualidade do conteúdo, enfim, uma série de fatores que a gente está tendo que aprender de imediato e não temos previsão se isso vai continuar e por quanto tempo. Então **como pensar a relação entre a dimensão investigativa e interventiva num contexto de ensino remoto?** Eu acho que o estágio é o grande desafio, como fazer o estágio de forma remota, preservando as qualidades da formação? Eu sinceramente não tenho uma avaliação, a gente vai precisar caminhar um tempo ainda para ter elementos para avaliar todo esse processo e como isso vai incidir nesses alunos que estão sendo formados agora nesse período (grifos nossos).

Docente E. 3.1: No momento em que a gente tem ensino remoto emergencial acabamos recorrendo muito mais a uma metodologia conteudista, sem possibilidades de utilizar várias outras metodologias possíveis em sala de aula, todas que envolvem o diálogo entre os estudantes, as trocas, as sínteses, então tudo isso de certo modo foi abolido e pensando o estágio, o desafio é enorme. Então eu não sei falar pra você como iremos trabalhar os processos pedagógicos do estágio.

¹⁰⁸ Recurso adotado pelas IES durante a Pandemia SarsCov.

Os relatos apontam as dificuldades e as percepções iniciais dos docentes em lidarem com o ensino remoto proposto em caráter emergencial diante do contexto de pandemia. Expõem questões que desafiam a pensar a formação de um perfil investigativo diante do esvaziamento das possibilidades de aproximação com a realidade e as implicações no processo de aprendizagem que incidem na fragmentação da lógica entre investigação e intervenção.

A metodologia centrada na transmissão de conteúdos tem sido apontada pelos docentes como tendência recorrente nesse formato de ensino, além disso, a dificuldade de interlocução com os alunos, a ausência de uma participação efetiva em decorrência das limitações tecnológicas, do acesso à internet, foram identificadas pelos docentes como elementos dificultadores para pensarem outras possibilidades didático-pedagógicas sem terem tantos prejuízos em relação aos conteúdos e ao processo de ensino-aprendizagem.

As incertezas e as dificuldades de adaptação imediata em se transpor os conteúdos presenciais para o remoto, sem o devido tempo de processamento reflexivo para isso, sem o debate do que esse novo formato representa e sem se ter claro quais as implicações para o processo de formação, foram relatadas no momento das entrevistas, posto que havia ainda muitos questionamentos e poucas respostas a respeito dos parâmetros a serem adotados na condução do processo de ensino, das questões didático-pedagógicas e administrativas.

No decorrer de 2020, a ABEPSS, em conjunto com o CFESS/CRESS, emitiu várias notas¹⁰⁹ no sentido de orientar as instituições de ensino superior quanto às medidas a serem tomadas em relação às atividades acadêmicas. Nesse momento, a ABEPSS afirmou seu posicionamento favorável à suspensão do calendário acadêmico e das atividades de estágio supervisionado, chamando a atenção para que os cursos de Serviço Social ficassem atentos aos regulamentos e normativas do projeto de formação profissional, apoiando-se neles para resguardarem o cumprimento de exigências mínimas na retomada e continuidade das aulas.

No segundo semestre, o Fórum¹¹⁰ em Defesa da Formação e do Trabalho de Qualidade da Região Sul (Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina)

¹⁰⁹ O balanço feito pela ABEPSS em relação às ações em defesa do Serviço Social na pandemia, e as matérias com posicionamentos emitidos no decorrer de 2020 e início de 2021 encontram-se disponíveis em: <http://www.abepss.org.br/noticias/wwwabepssorgbrbalancopandemia-435>. Acesso em: 12 jan. 2022. Cabe também mencionar que todas as notas foram publicadas na íntegra na revista *Temporalis*.

¹¹⁰ Cabe registrar que, na ocasião desse fórum, foi proposta a realização de uma pesquisa entre os CRESS da região Sul com intuito de analisar os impactos do contexto da pandemia no

promoveu reuniões temáticas e ciclos de debates com os intuitos de dialogar a respeito do estágio supervisionado, fomentar a troca de experiências e levantar as estratégias e decisões tomadas pelos colegiados de cursos sobre o estágio supervisionado. Essas e outras iniciativas foram propostas, com o objetivo de subsidiar os cursos na tomada de decisões, assim como pesquisas para levantamento da situação sobre as formas de oferta e organização das atividades de ensino, incluindo a organização do estágio remoto, foram desenvolvidas pela ABEPSS em conjunto com o CFESS/CRESS.

No primeiro semestre de 2021, a ABEPSS, em sua gestão 2021-2022, publicou o documento intitulado “A formação em Serviço Social e o ensino remoto emergencial”¹¹¹ apresentando um mapeamento dos impactos do ERE na área de Serviço Social, com intuito de subsidiar o debate a respeito desse novo formato de ensino e, ao mesmo tempo, indicar orientações reflexivas e indicações pedagógicas na defesa dos princípios que sustentam o projeto de formação.

O documento aponta a importância de se problematizar esse novo formato de ensino à luz de determinações sociais mais amplas, vinculadas a um projeto de educação para o capital que tensiona, em todos os sentidos, a direção social do projeto de formação, e chama a atenção ao caráter emergencial que deve

desenvolvimento do estágio supervisionado em serviço social frente ao contexto da pandemia. O CRESS do Paraná efetuou a pesquisa entre os meses de setembro e outubro de 2020 e apresentou os dados em junho de 2021 em um evento realizado com as coordenações de curso e coordenação de estágio. Os dados da pesquisa mostram que, no Paraná, das 24 Unidades de Formação Acadêmica em Serviço Social – UFASs – que responderam ao questionário (70,54%) em relação ao total de cursos, 100% das UFASs informaram adesão ao ERE. Em relação ao estágio curricular obrigatório, a pesquisa apontou que, na maioria das unidades, o estágio estava ou esteve suspenso por tempo determinado, com a presença das seguintes modalidades: 38,1% informaram que o estágio vem ocorrendo presencialmente, 33,3% com substituição por atividades pedagógicas e 28,8% disseram que vem ocorrendo somente no formato remoto (CRESS/PR, 2021). Na leitura do material, verificamos que não constam maiores detalhes a respeito das avaliações sobre o ERE realizado pelas unidades. Em contato com a agente fiscal do CRESS – 11ª Região, que disponibilizou o acesso aos dados da pesquisa, fomos informados de que se trata de uma pesquisa preliminar, a versão final será acrescida dos principais debates das oficinas sobre o ERE que será publicizado posteriormente.

¹¹¹ O documento em tela apresenta dois artigos que abordam, respectivamente, os desafios da educação superior na conjuntura atual e o estágio supervisionado em tempos de ensino remoto emergencial. Traz também uma pesquisa que foi desenvolvida entre os meses de fevereiro a março de 2021 envolvendo a formação graduada e pós-graduação em Serviço Social, com a abordagem de vários eixos de análise (os projetos pedagógicos dos cursos, a condição discente, a docente, o estágio supervisionado, as atividades de pesquisa e extensão e o ensino remoto emergencial na pós-graduação) apontando as dificuldades, os tensionamentos do ERE ao projeto de formação e as orientações pedagógicas às unidades de formação (ABEPSS, 2021b). O documento na íntegra encontra-se disponível em: http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/202_10611_formacao-em-servico-social-e-o-ensino-remoto-emergencial-202106141344485082480.pdf. Acesso em: 27 set. 2021.

ser ressaltado como alternativa possível diante de um contexto de pandemia, alertando sobre a importância de as unidades de formação se pautarem nos documentos da categoria profissional para se subsidiar a construção de alternativas que não comprometam a lógica das diretrizes curriculares.

Entendemos que qualquer brecha que descaracterize o ensino presencial, laico, popular, de qualidade e socialmente referenciado, pode incidir em continuidade desse formato nos momentos em que as indicações sanitárias permitirem os encontros presenciais. O ERE coaduna enormemente com o projeto de destruição da universidade, privatista, pragmático e mercantil (ABEPSS, 2021a, p. 45).

Por se tratar de um período no qual as mudanças estavam em plena efervescência nos cursos de Serviço Social, não tivemos elementos suficientes para aprofundarmos a discussão do ERE em relação às atividades acadêmicas e particularmente sobre o estágio. Entretanto os argumentos teóricos abordados e defendidos nesta tese nos permitem reforçar que quase nada nas diretrizes se coaduna com o ensino remoto emergencial, haja vista as dificuldades de trabalhar com a investigação suspendendo a intervenção, sem a presença dos sujeitos no contato direto com a realidade que materializa e dá concretude a essa formação.

A investigação carece de discussão e interlocução presencial, contato e vivência com os espaços socio-ocupacionais, com a comunidade, com os movimentos sociais por meio do estágio supervisionado, dos projetos de pesquisa e extensão, com os recursos didático-pedagógicos propostos para se estimular o pensamento, a problematização e sistematização de dados extraídos da realidade concreta. Trata-se de questões que não se dão através das telas do computador ou no vazio abstrato do campo virtual.

É importante destacarmos que, durante a realização das entrevistas, tivemos a informação de que os cursos de Serviço Social, em relação às universidades estaduais paranaenses, foram alguns dos poucos que estavam resistindo às alternativas de adesão ao ERE. Alguns docentes apontaram a dificuldade de pautarem uma discussão crítica a respeito das portarias do MEC sobre o ERE nas reuniões ampliadas dos departamentos e dos centros de áreas, salientando que a maioria dos cursos estava revendo seus planejamentos e readequando as atividades para o ensino remoto.

Essa observação nos impõe uma preocupação constante com o debate da educação pública no Brasil, com a lógica de mercado que avança, sobremaneira, nas universidades e a necessidade de se fortalecer as agendas com reflexões que possam subsidiar as posições políticas de desmistificação dessa lógica e de defesa da educação pública. Desse modo, consideramos pertinente trazeremos essa discussão, mesmo que de forma breve, para evidenciarmos tendências que tensionam o projeto de formação e apontarmos a relevância de estudos¹¹² que possam acompanhar e analisar, a partir de dados mais amadurecidos, as interferências dessa conjuntura que obrigatoriamente fizeram com que mudanças emergenciais fossem introduzidas na formação profissional, expondo, de forma mais latente, as ofensivas à direção social do projeto de formação.

Outro elemento apontado nas entrevistas como espaço favorável à materialização da dimensão investigativa são os projetos de pesquisa e extensão. Ao mesmo tempo em que potencializam condições estratégicas para o ensino da investigação, com o incentivo à produção de conhecimentos, a interlocução com os componentes curriculares e com outras áreas de conhecimento, os docentes destacam as dificuldades objetivas que as universidades estaduais têm encontrado para manter e propor novos projetos de pesquisa e extensão, considerando que a política de financiamento dos últimos governos tem se voltado basicamente para suprir as condições mínimas de ensino, empobrecendo, sob diversas formas, o tripé das universidades.

Como vimos anteriormente, os cursos de Serviço Social da UEL, UEPG e UNIOESTE, por disporem de programas de pós-graduação já consolidados, apresentam uma trajetória em núcleos e grupos de pesquisa e de extensão que fortalecem o ensino da dimensão investigativa na graduação. Em relação aos cursos mais jovens, esse caminho está sendo trilhado com a composição e capacitação de seus quadros docentes, o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão,

¹¹² No decorrer de 2020 e início de 2021, várias discussões e elaborações teóricas foram produzidas e publicadas com reflexões importantes a respeito da educação superior e da imposição do ensino remoto emergencial diante da crise estrutural do capital e suas conformações na particularidade do atual governo brasileiro, evidenciando que, na contracorrente dos avanços das políticas neoliberais, encontram-se forças que tensionam a se pensar sob uma perspectiva crítica, desnudando as intrincadas relações capitalistas de dominação. As publicações dos periódicos *Temporalis* v. 20, n. 30, 2020; *Universidade e Sociedade* n.º. 67, jan. 2021 e *Serviço Social e Sociedade* n.º. 140, jan./abr. 2021 trazem artigos que abordam com mais profundidade a temática em questão.

alguns já consolidados e outros mais recentes. São projetos que apresentam diferentes configurações relacionadas às particularidades dos cursos.

A ABEPSS (2009) vem salientando o papel da graduação na formação de jovens pesquisadores, por meio de Programas de Iniciação Científica que abrem espaços para a constituição de futuros quadros docentes e pesquisadores além disso destaca a incorporação da pesquisa na articulação entre graduação e pós-graduação¹¹³ como movimento necessário para se romper com o antigo ranço de que a pesquisa é de competência exclusiva da pós-graduação, embora se reconheça, pela trajetória da profissão, que esse é um espaço privilegiado para a produção de conhecimento.

Nos cursos de Serviço Social que apresentam programas de pós-graduação, os docentes destacam que as possibilidades de interlocução com a graduação têm sido propostas com a realização de atividades integradas:

Docente E. 7.3: Dentro da proposta das diretrizes curriculares também procuramos fazer essa articulação entre graduação e pós-graduação, então a gente percebe que essa relação oportuniza e garante a possibilidade dessa convivência com os grupos de pesquisa, com as pesquisas dos alunos, com os convidados que trazemos e acabam abrindo para a graduação e também com a própria possibilidade de participação dos alunos em debates, eventos da pós e participação em disciplinas.

A inserção de estudantes em projetos de pesquisa e extensão é condição fundamental para se pensar a formação como totalidade; são espaços que impulsionam a relação entre conhecimento e realidade e possibilitam que os estudantes tenham seus primeiros contatos com a pesquisa, com referenciais teórico-metodológicos que subsidiam a pensarem as contradições da realidade. Todavia, é a partir da extensão que a universidade estabelece um diálogo mais próximo com a sociedade civil, com seus diversos agentes sociais, possibilitando o contato do estudante com diversas demandas cotidianas.

Nogueira (2006) destaca que repensar a extensão enquanto atividade acadêmica significa colocá-la ao lado do ensino e da pesquisa e dimensionar as relações que devem se estabelecer entre si, ou seja, o ensino/extensão supõe um

¹¹³ A incorporação da dimensão investigativa nos dois níveis de formação – graduação e pós-graduação – tem se constituído como um dos princípios para orientar as estratégias e a dinâmica de funcionamento dos GTPs.

processo pedagógico construído na relação entre estudantes e professores que se colocam em uma posição de sujeitos do ato de aprender, levando à socialização do saber acadêmico. Nessa dinâmica, a relação pesquisa/extensão ocorre quando a produção de conhecimento tem como foco contribuir com as transformações sociais, portanto, não se trata de um conhecimento desinteressado, mas aquele que pode influir em melhorias aos segmentos sociais envolvidos nas atividades de extensão.

Nesses espaços, *lócus* privilegiado da investigação, se movimentam o exercício da práxis, a reelaboração de conhecimentos a partir da relação com novos saberes, em uma construção que é coletiva, solidária e que se fortalece justamente nos conhecimentos que são compartilhados. Esse entendimento coloca o ensino e a pesquisa em movimento na extensão porque trata de formar uma postura que apreende, ensina e socializa os conhecimentos. Como assinala Nogueira (2006, p. 33), “no contato com a sociedade, o conhecimento produzido é testado e confrontado com a realidade e retorna à academia reelaborado”.

Docente E. 4.1: Nosso departamento tem uma tradição extensionista. A maioria dos professores estão ou já tiveram envolvidos em projetos de extensão, a maioria dos projetos tem caráter interdisciplinar, o que é muito positivo porque acaba estabelecendo diálogo com outras áreas de conhecimento. O que eu vejo de rico e o que eu observo na extensão universitária é que os alunos que participam dos projetos produzem muito, desenvolvem muitas pesquisas e isso rebate na qualidade de ensino. Os alunos levam como temática para o TCC aquilo que vivenciaram na extensão e porque tiveram a oportunidade de desenvolver pesquisa junto a extensão. Então isso é muito rico, porque a gente vê que o aluno é mais maduro, ele faz articulações com a realidade e com as questões teóricas de uma forma muito mais consistente, então em termos de formação isso é excelente.

Docente E. 2.1: Hoje eu coordeno um grupo de pesquisa e um projeto de extensão, eu vejo a produção dos alunos, tanto na extensão quanto na iniciação científica e isso modifica nossa interação na sala de aula. Eu falo de uma experiência minha, isso para mim é o que tem de mais rico. Mas no geral, acho que na nossa universidade esse tripé é um processo em construção, até porque é uma universidade jovem que vem tentando se firmar.

Docente E. 4.2: Minha experiência na extensão começa na graduação quando eu era estudante e participava do patronato que é um projeto de extensão que trabalha com pessoas que são regressas do sistema penitenciário, então eu vejo que a extensão contribui muito para que a universidade saia das quatro paredes, daquela coisa simplesmente acadêmica. O contato com a comunidade permite a troca de conhecimentos, permite que a comunidade entenda que a universidade pública é lugar de todo mundo.

Compartilhamos com as narrativas dos docentes de que a participação dos estudantes em projetos de extensão traz um leque de possibilidades que dão maior densidade e consistência à formação investigativa, criam condições que permitem ao estudante vivenciar a universidade como totalidade, participando de projetos que extrapolem seus muros internos. Entretanto, uma questão fundamental para desenvolvermos a investigação na extensão implica em considerarmos o que entendemos por extensão e sabermos que referencial teórico-metodológico e valores ético-político têm subsidiado essa concepção. Sem essa clareza, a extensão pode ter outras configurações atreladas a uma visão tradicional que a concebe como uma atividade pontual, restrita à prestação de serviços e desarticulada do ensino e da pesquisa.

Nas entrevistas, observamos que o debate a respeito da extensão tem sido suscitado recentemente nos cursos de Serviço Social em especial com a exigência da curricularização da extensão nos cursos de graduação, conforme disposto nas metas do Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010/2014-2024).

Muitos docentes apontaram esse processo como espaço favorável ao fortalecimento da dimensão investigativa, mas, ao mesmo tempo, relataram que ainda não tinham condições de fornecer maiores informações, tendo em vista que o colegiado, por meio do Núcleo Docente Estruturante, estava se inteirando das normativas, aproximando-se das discussões envolvendo a representação de centros acadêmicos, sem saberem ao certo como as propostas seriam implementadas. Na ocasião, alguns docentes apontaram que esse movimento trouxe também a necessidade de maior clareza quanto à concepção de extensão.

Docente E. 5.2: Agora que está se desenhando na universidade a necessidade de implementação da curricularização nos cursos, até então não tinha, no máximo o que a gente buscava fazer bem era a relação ensino e pesquisa. Com certeza isso dará mais possibilidades de trabalharmos a investigação no curso, mas também temos diversos limites, a gente precisa compreender melhor como isso se dará no projeto pedagógico do curso para que não seja uma atividade isolada apenas em alguns momentos.

Docente E. 3.4: Temos feito reuniões no curso para implementar a chamada curricularização da extensão e estamos nesse processo de formação de concepção, de entender ainda o que é a extensão, como é que se operacionaliza, mas eu acho que em relação ao ensino, pesquisa e extensão, a extensão é ainda um pouco mais frágil nesse âmbito.

A curricularização da extensão representa uma das metas previstas inicialmente no Plano Nacional de Educação de 2001/2010, Meta 12.7, e reafirmada no atual Plano de 2014-2024, aprovado pela Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. O referido documento traz a seguinte orientação para as instituições de educação superior com abrangência a todos os sistemas de ensino do país:

Assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social (BRASIL, 2014).

Em 2018, quatro anos após a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE, o Ministério da Educação publicou a Resolução nº. 7, em 17 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão da Educação Superior Brasileira, regulamentando a concepção, os princípios e os procedimentos bem como os critérios de avaliação e o registro das atividades.

A resolução evidencia, em vários pontos, a importância de as atividades de extensão se integrem à matriz curricular dos cursos de graduação e ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), observando que tais atividades, regulamentadas na forma de componentes curriculares, devem envolver diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior, podendo ser creditadas a partir de algumas modalidades como programas, projetos, cursos/oficinas, eventos e prestações de serviços, conforme sua configuração nos projetos políticos pedagógicos dos cursos. A orientação é de que essas disposições sejam implantadas pelas instituições no prazo de até três anos (BRASIL, 2018).

Cabe salientarmos que essas diretrizes são resultado de desdobramentos anteriores que foram desenvolvidos com a proposta de se pensar a institucionalização das atividades de extensão interligadas com as de pesquisa e ensino. Esse movimento¹¹⁴, segundo Ferraz (2019) teve impulso a partir da década de 1980, sobretudo com a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão Universitária das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX – que trouxe uma nova concepção de extensão, alavancando, junto ao MEC, as condições para a

¹¹⁴ Não cabe aqui expormos a constituição histórica desse movimento que consubstanciou na formação da política de extensão universitária, apenas situamos alguns marcos legais importantes desse processo e indicamos a leitura dos estudos de Ferraz (2019), Nogueira (2006) e Tavares (2017) que trazem um detalhamento contextual das políticas de extensão universitária.

organização de três políticas de extensão universitária, expressas no Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE), de 1993; no Plano Nacional de Extensão, de 1998; e na Política Nacional de Extensão Universitária de 2012, que traz a seguinte concepção de extensão:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da **indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**, é um **processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político** que promove a **interação transformadora** entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p. 28).

Com base nessas normativas legais que resultam de um processo de amadurecimento e avanços nos rumos da extensão, os quais, em hipótese alguma, estão isentos das contradições entre os diferentes projetos de universidade em disputa, as universidades, especialmente com a publicação da resolução, vêm realizando debates a respeito do planejamento e da operacionalização das atividades.

Diante dessas novas exigências, a ABEPSS, gestão 2019-2020, elaborou um documento preliminar, publicado em maio de 2012 com intuito de acompanhar as discussões entre as Unidades de Formação Acadêmica sobre o processo de curricularização da extensão, subsidiando-as com uma concepção ampla e crítica de extensão no âmbito do Serviço Social. Durante a elaboração do documento, os pesquisadores envolvidos com sua construção apontaram que, embora a extensão faça parte da genética do Serviço Social, estando presente antes mesmo de este se tornar um curso universitário, as produções e reflexões teóricas sobre essa temática e a concepção de extensão à qual a profissão vem se referenciando se apresentam ainda de forma insipiente na profissão, questão também observada nos estudos desenvolvidos por Ferraz (2019).

Nesse sentido, o desafio do documento foi explicitar, a partir dos fundamentos do projeto profissional e sem perder de vista os pontos que se conectam com os princípios que aparecem no debate na universidade, referências que permitam dar sustentação a uma concepção de extensão “chamada de *popular, comunicativa e orientada para os processos de emancipação humana*” (ABEPSS, 2021a, p. 14, grifos originais).

Consideramos importante situar esse debate porque ele traz elementos para pensarmos a extensão como dimensão intrínseca ao projeto de formação, dando clareza para afinarmos melhor o referencial teórico-metodológico e os valores ético-

políticos que orientam o ensino e a investigação na extensão e seus vínculos com os componentes curriculares. A questão, portanto, não é pinçar a extensão e criar uma concepção nova ou paralela ao que já temos na Política Nacional de Extensão, mas recuperar, nos princípios que orientam o projeto profissional e no debate mais geral acumulado nas universidades, as bases para o entendimento da extensão.

Certamente que esse debate nos cursos de Serviço Social não deve ocorrer somente em razão da curricularização. Se esse processo normativo reascende a necessidade de maior clareza em relação à concepção de extensão, conforme identificamos nas falas dos docentes, é necessário, sim, rever as lacunas, mas, antes de tudo, ter a clareza de que a extensão não é um elemento isolado ou de competência dos docentes que a ela se dedicam e que também não pode ser vista como uma atividade a mais que se soma à já extrapolada carga horária dos docentes. A extensão está na lógica das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, na relação teoria/prática e na articulação dos componentes curriculares.

Ao se conceber a extensão universitária como popular, comunicativa e orientada para processos de uma educação emancipatória, tem-se uma direção que, de acordo com Sant'Ana (2021)¹¹⁵, visa contemplar, em seus princípios,

[...] a democracia, a horizontalidade, a crítica radical a atual socialidade, que desenvolva ações no sentido de fortalecer a luta dos trabalhadores/as, que atue junto aos segmentos sociais organizados em especial com os movimentos sociais populares, que seja gratuita e socialmente referenciada.

Essa concepção de extensão, alinhada à direção social estratégica defendida pelo Serviço Social brasileiro, potencializa a dimensão investigativa nas atividades de extensão porque reforça, no âmbito da formação e do exercício profissional, a construção de espaços articulados à realidade social e ao mesmo tempo movimenta os princípios formativos contidos nas Diretrizes Curriculares ABEPSS (2021). Oferece maior flexibilidade à organização curricular, o contato com as políticas públicas e seus serviços, trazendo as demandas da comunidade e reelaborando-as a partir dos conteúdos apreendidos nos núcleos de fundamentação, que oferecem subsídios para isso; no diálogo com outras áreas de conhecimento,

¹¹⁵ Fala proferida pela professora Raquel Santos Sant'Ana na Live do ABEPSS AO VIVO, intitulada "A curricularização da extensão", ocorrida em 26 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3OWzvyzDTKM>. Acesso em: 22 set. 2021.

possibilita, ao estudante, a investigação, a sistematização das informações e a produção de conhecimentos como frutos das construções coletivas com a comunidade, com os docentes e estudantes de outras áreas.

Os projetos de extensão abrem possibilidades para o desenvolvimento da pesquisa-ação¹¹⁶, metodologia que, como vimos anteriormente, teve grande relevo no Serviço Social nos anos de 1980 e que envolve um processo compartilhado de reflexão, análise, produção de conhecimento com o engajamento de diferentes interlocutores: acadêmicos, profissionais, pesquisadores, instituições e grupos populares relacionados ao objeto da investigação (BAPTISTA, 2006).

Desse modo, não se trata da imposição do saber acadêmico, ou de se pensar em uma metodologia extensionista, mas, como destaca Sant'Ana (2021), de se entender que, ao serem comunicativas e populares, as atividades de extensão se estabelecem no diálogo com os segmentos envolvidos, respeitando e aprendendo com seu universo cultural e político. É nessa relação que a universidade ativa seus conhecimentos.

Não se trata mais de “estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. [...] Isto porque os atores sociais que participam da ação, sejam pessoas inseridas nas comunidades com as quais a ação de Extensão é desenvolvida, sejam agentes públicos (estatais e não estatais) envolvidos na formulação e implementação de políticas públicas com as quais essa ação se articula, também contribuem com a produção do conhecimento. Eles também oferecem à Universidade os saberes construídos em sua prática cotidiana, em seu fazer profissional ou vivência comunitária (FORPROEX, 2012, p. 30).

Nesses termos, a investigação vai sendo construída no processo da extensão, o que não significa dizermos que não haja preparo e planejamento, ao contrário, os conhecimentos acumulados na formação dão base e subsidiam as reflexões teóricas que são reconstruídas no desenvolvimento do trabalho de base e na interlocução com o saber popular. Além disso, as ações extensionistas devem ter um projeto pedagógico que contemple os objetivos da ação, as competências dos

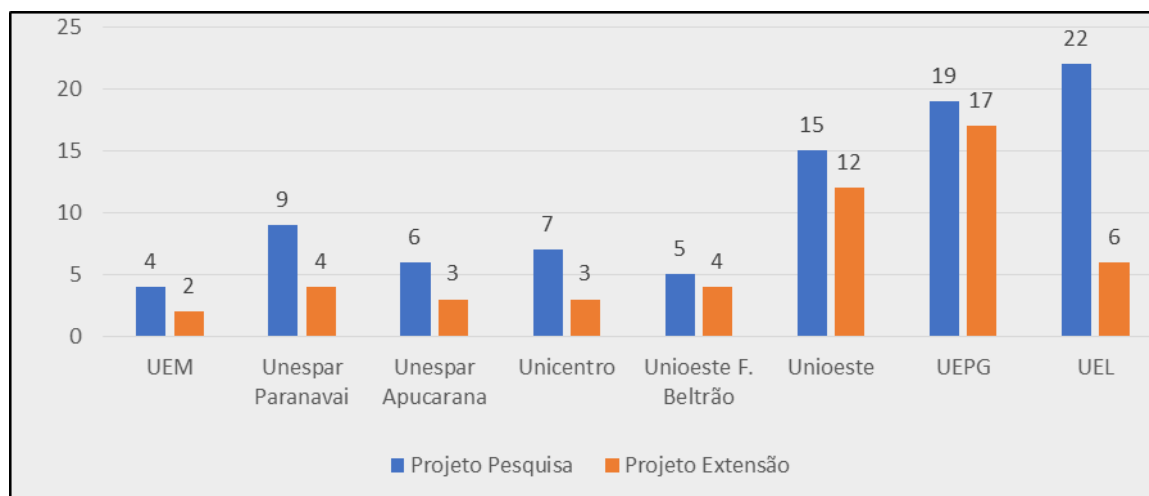
¹¹⁶ Uma experiência interessante a respeito da pesquisa-ação realizada no Paraná envolvendo a implementação da política estadual dos direitos da criança e do adolescente encontra-se no artigo “A pesquisa-ação na prática profissional do assistente social”, de autoria de Odária Battini, publicado em 2017, no livro “Investigação, ação e defesa de direitos”: os ensinamentos de Myrian Veras Baptista, organizado por Leila Cristina Xavier Luz e Maria Helena Cariaga.

atores envolvidos e a metodologia de avaliação dos estudantes vinculados ao projeto (FORPROEX, 2012).

Como a lógica das diretrizes curriculares reforça a importância de espaços de articulação entre universidade e sociedade como forma de favorecer as mediações, é importante destacarmos que as atividades de extensão devem ser socializadas, as experiências, ser discutidas, refletidas na articulação com os componentes curriculares e na interlocução com outras áreas de conhecimento. Mas não somente isso, a comunidade é partícipe desse processo e os conhecimentos devem estar voltados a ela, contribuindo para uma ação que possa incidir em melhorias na qualidade de vida do segmento no qual o projeto de extensão mantém suas atividades.

No levantamento que realizamos sobre os projetos de pesquisa e extensão, verificamos que estes estão presentes em quase todos os cursos, alguns têm um quantitativo maior e uma trajetória construída em relação a essas atividades, conforme já mencionamos anteriormente, sendo observadas, também, situações específicas nas quais o curso desenvolve somente atividades de ensino em razão da falta de professores efetivos. Nesse caso, os projetos são ofertados por outras áreas de conhecimento, tendo a participação de alguns alunos vinculados ao Serviço Social.

Gráfico 7 – Projetos de Pesquisa e de Extensão desenvolvidos nos cursos de Serviço Social¹¹⁷



Fonte: Elaborado pela autora (2020), com base nos dados coletados nos sites das instituições e disponibilizados pelas coordenações de curso.

Em termos quantitativos, os projetos de pesquisa se mantêm com maior expressividade, se comparado com os projetos de extensão. Um dos fatores apontados pelos docentes que deve ser observado em relação a isso é justamente as condições de trabalho e da formação nas universidades. A prioridade do governo tem se mantido basicamente na manutenção do ensino, com recursos cada vez mais reduzidos para as atividades de pesquisa e extensão, conforme veremos no item seguinte.

Ainda no levantamento dos projetos, verificamos que alguns cursos apresentam projetos de extensão em comum vinculados ao Programa Universidade sem Fronteira¹¹⁸, sendo estes o Núcleo Maria da Penha – NUMAPE – e o Núcleo de Estudos e Defesa dos Direitos da Infância e Juventude – NEDDIJ. Além desses, há

¹¹⁷ Em razão da situação de mobilidade dos projetos de pesquisa e extensão (projetos em trâmite e em execução), verificamos que as informações constadas no site nem sempre estão atualizadas. Assim, entramos em contato com secretários e coordenadores de cursos para confirmação e atualização dos dados.

¹¹⁸ O Programa Universidade Sem Fronteiras, instituído pela Lei nº. 16.643/2010, foi proposto pela Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná, SETI, hoje denominada Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná – SETI –, sendo este órgão responsável pelo seu financiamento (PARANÁ, 2010). O programa tem por objetivo “executar uma política de extensão nas instituições públicas e/ou privadas, sem fins lucrativos que praticam a disseminação de conhecimentos via projeto de extensão, articulada ao ensino e à pesquisa, priorizando o financiamento de projetos que serão executados em áreas estratégicas, ou seja, aquelas que privilegiam os municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDH, bem como, em áreas de pobreza das periferias das cidades paranaenses” (Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/cct/usf/apresentacao>. Acesso em: 15 nov. 2021).

outros projetos que abordam temas relacionados à política ambiental, incubadora de empreendimentos solidários, direitos humanos, políticas setoriais etc.

São projetos que envolvem docentes, estudantes de Serviço Social e de outras áreas e que possibilitam o contato com diferentes realidades, dando abertura para a construção de ações interventivas voltadas à melhoria da comunidade, à produção de conhecimentos e à socialização de experiências.

Particularmente em relação aos projetos de extensão, observamos a exigência de outra rotina acadêmica que envolve ações diversificadas como articulações interdisciplinares, processo de monitoramento e avaliação, reuniões e acompanhamentos, requerendo, por parte dos docentes, maior disponibilidade de tempo para o planejamento e preparo das atividades. Em decorrência do quadro docente reduzido, ausência de fomentos para implementação das atividades, entre outros fatores, o que ocorre é que, muitas vezes, os docentes acabam fazendo a opção por projetos de pesquisa em detrimento da extensão.

Docente E. 2.2: Não podemos perder de vista que esse tripé da universidade foi sendo institucionalizado de uma forma muito diferente. A prioridade é do ensino, a pesquisa vem logo em seguida e a extensão está muito aquém. Talvez com a curricularização da extensão isso possa melhorar um pouco, mas é um processo que ainda estamos discutindo.

Docente E. 1.4: No nosso curso são poucos projetos de extensão, mas eu acho que é da conjuntura mesmo, são poucos docentes e acaba que a gente tem que se desdobrar no ensino e não sobre tempo para a pesquisa e extensão, além disso eu vejo que os projetos são muitos isolados. Um vai estudar formação outro vai estudar criança e adolescente, então falta alguma coisa que unifique um pouco mais a formação. As vezes a gente não tem conhecimento do que o outro está pesquisando, então falta essa articulação.

Os desafios em se articular a tríplice função da universidade é um dos elementos que tensionam a se trabalhar a dimensão investigativa na formação profissional. Ao mesmo tempo que os docentes relataram como a investigação tem sido abordada/mobilizada nos cursos, os desafios emergiram como desdobramentos inerentes às determinações concretas e contraditórias que têm caracterizado a formação profissional nas particularidades das universidades estaduais.

São desafios que influem no entendimento e na materialização da investigação na lógica curricular, posto que dificultam a apropriação de seu referencial teórico-metodológico, reforçam a fragmentação dos conteúdos, a dificuldade no

acompanhamento do projeto pedagógico, com destaque ao estágio supervisionado e na implementação dos projetos de pesquisa e de extensão.

5.2 A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Nos relatos, os docentes salientam que tem havido esforço, por parte do corpo docente, para que a dimensão investigativa seja ensinada na perspectiva das diretrizes curriculares, compreendendo a necessária construção da transversalidade. Reconhecem que as dificuldades têm sido impostas a partir de diferentes aspectos que expressam as contrarreformas adotadas pelo governo do estado, com características específicas em relação às diferentes gestões, mas claramente em compasso com as mudanças substantivas e estruturais que aconteceram na educação superior nas últimas décadas, sabendo que essas mudanças foram impulsionadas com a denominada reorganização financeira do capital, ou seja, para fazer frente à sua crise, o capital vai se apropriando de todos os espaços possíveis que possam garantir sua acumulação e realização de valor.

Um ponto importante para delimitarmos esta discussão é entendermos que, no Brasil, os traços dessa reorganização e os dilemas atuais das universidades têm particularidades que estão vinculadas ao padrão de capitalismo dependente¹¹⁹, cujos aspectos estruturantes, segundo Lima (2019), são marcados pela dualidade educacional, que forja uma educação aligeirada, voltada para a formação minimamente qualificada dos trabalhadores e seus filhos e uma educação de elite para os filhos da burguesia, tendo a educação como mercadoria. Assim, a questão é interpretarmos essa “nova fase da histórica dualidade educacional”, sabendo que ela está alicerçada no padrão dependente de desenvolvimento do

¹¹⁹ Apoiada na interlocução com a obra de Florestan Fernandes (1975) Lima (2019) faz uma análise apontando que as atuais mudanças na política de educação superior no Brasil não são expressões conjunturais, mas traços estruturantes do capitalismo dependente e da heteronomia cultural a ele associada que se manifestam com formas diferenciadas a partir da configuração histórica e espacial da luta de classe. Identificando nas particularidades do desenvolvimento do capitalismo no Brasil – as especificidades da formação econômico-social na divisão internacional do trabalho – que explica a natureza da burguesia brasileira associada historicamente ao imperialismo e aos setores mais arcaicos da economia brasileira, a autora explica que “a expansão do capitalismo dependente realiza a renovação, com novas aparências, do próprio capitalismo dependente” (LIMA, 2019, p. 13). Isso nos ajuda a entender o aprofundamento da condição heterônoma do Brasil na economia mundial, atendendo aos padrões de dominação externa própria do capitalismo financeiro e o conjunto de reformas ultraneoliberais implementadas nos últimos anos, com influências que acentuam a dualidade educacional, alargando as bases da mercantilização.

capitalismo no Brasil, no qual a burguesia realiza a renovação heterônoma da universidade, acentuando as desigualdades e a precarização da educação superior.

Com base nessa indicação, é possível termos alguns parâmetros para a leitura do cenário atual do ensino superior brasileiro e para a apreensão mais apurada de uma questão feita por Leher (2018, p. 33) e totalmente pertinente ao debate da precarização do trabalho docente e da formação: “o que a grande burguesia pretende quando opera a sua influência no campo educacional?”.

Sabemos que a entrada do capital financeiro na educação superior não é um fato novo. Desde a ditadura de 1964, como observa Netto (2000), há o favorecimento da expansão do privatismo nesse setor, entretanto é nos anos de 1990, com a política de contrarreforma de Fernando Henrique Cardoso, ajustada ao capital internacional, que são criadas as condições favoráveis que elevaram esse crescimento a um novo patamar. A educação passa ser reconhecida como um campo lucrativo¹²⁰ para os investimentos do capital, reafirmando uma concepção de educação que passa de direito para um serviço mercantil (LIMA, 2012).

Desde a LDB/1996, na qual foi criado todo um anteparo jurídico para se legitimar o conjunto de medidas que dariam sustentação às reformas neoliberais da educação em todos os seus níveis, observamos que as regulamentações posteriores ocorridas no curso da década de 2000¹²¹, em todos os governos federais, a partir das particularidades de suas políticas econômicas, continuaram a expressar a sintonia com as diretrizes e recomendações dos organismos internacionais, particularmente do Banco Mundial, mantendo ativos os três núcleos básicos que, segundo Lima (2012) articulam o projeto neoliberal para a universidade brasileira: o *projeto político pedagógico*, que operacionaliza a redução de um número significativo de universidades públicas por meio da quebra da indissociabilidade entre ensino,

¹²⁰ Isso se constata com a entrada de investidores estrangeiros, a formação de grupos educacionais – proprietários e acionistas – que movimentam seus capitais na forma de ações negociadas na bolsa de valores, conformando um mercado em processo de monopolização. Segundo Leher (2019, p. 169), “O setor privado de ensino superior registrou em 2015 receita líquida de R\$49,3 bilhões. Deste total, 36% são provenientes dos 12 maiores grupos educacionais que são responsáveis por 44% das matrículas”. O autor ainda destaca que em 2017 houve redução das aquisições no setor de educação, entretanto isso não significa que elas perderam o fôlego, visto que se tratou de uma única transação.

¹²¹ Leher (2019) esclarece que o progressismo dos anos 2000 não rompeu com os pilares da política econômica neoliberal, estes foram mantidos: os contratos de privatização anteriores, metas de inflação, superávit primário, câmbio flutuante e, no caso da América Latina, a forte dependência da onda de valorização das *commodities* foi mantida pelo aquecimento da economia da China.

pesquisa e extensão; o *financiamento da política de educação superior* com o estímulo à privatização interna das instituições públicas, com o convite às denominadas fundações, parcerias com setores privados etc. e isenção fiscal para os empresários da educação; o *trabalho docente* no qual se evidencia uma intensificação, com o aumento do número de alunos e turmas e pela lógica produtivista e da competição pelas verbas junto aos órgãos de fomento à pesquisa.

No processo de expansão financeira da educação, o Estado é uma peça chave, cumpre seu papel subsidiando as ações privatistas com o fundo público. Leher (2018) destaca o crescente incentivo do Estado por meio da pouca participação pública no fornecimento do ensino superior e isenções tributárias por meio do Programa Universidade Para Todos (PROUNI – Lei nº. 11.096/2005) e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES – Lei nº. 10.260/2001).

São programas que seguem ativos no contexto atual e obedecem a uma lógica que difere da gratuidade do ensino estatal pois, como observa Minto (2011, p. 246), “trata-se do uso de recursos públicos para financiar uma gratuidade que é mediada pela lógica do capital”. Isso significa que parte significativa desse “ensino” tem que gerar lucros para o capital, ou, nas palavras do autor, “o valor de uso” desse ensino tende a ser inferior ao do estatal, uma vez que parte dele deve ser transformado em lucro, estabelecendo uma espécie de “pagamento indireto”.

Nessa lógica, na qual a expansão do ensino a distância expressa, com maior nitidez, os traços da precarização, há um ensino de baixo custo, aligeirado, com a priorização da sala de aula, a intensificação do trabalho docente¹²², a ausência de uma política de pesquisa e fragilidades de todas as ordens. Isso influi no estudante que recebe uma formação medíocre, mas também reverbera no conjunto da sociedade, com uma formação massificada, que, não conseguindo mais se agarrar às sobras das qualificações fracionadas do mercado, buscam nele se “re-inventar”.

Para ilustrarmos melhor esse contexto, os dados do Censo do Ensino Superior de 2019, do INEP, evidenciam que, do total de 2.608 instituições de educação superior existentes, 302 são públicas e 2.306 são privadas, representando 88,4% em relação ao total. No que tange aos cursos de Serviço Social, observamos que, do total de 427 curso, 356 são ofertados em instituições privadas presenciais e

¹²² Para um estudo mais detalhado desse tema, ver as pesquisas realizadas por Duarte (2017) e Albuquerque (2018).

71 em instituições públicas. De acordo com Censo, são 131.869 matrículas no curso de Serviço Social registradas no ano de 2019, sendo que 114.415 estão no ensino privado.

No Paraná, os dados acompanham esse quadro, do total de 191 instituições, 14 são públicas e 177 são instituições privadas. Em relação ao curso de Serviço Social, no que se refere às vagas ofertadas, os dados mostram que, do total de 1.529 vagas, 1.060 são ofertadas em instituições privadas presenciais e 469 em instituições públicas. Esse processo, como destaca Boschetti (2016, p. 19), “fragiliza a formação, que se torna mais curta, mais superficial, com menos fundamentação crítica e mais sujeita à submissão ao mercado consumidor”. Essa condição o conservadorismo na profissão, com sérias interferências na fragilidade da formação teórica.

É importante ressaltarmos que, se, por um lado, houve a ampliação desse formato de ensino estritamente mercantil, por outro, como nos adverte Minto (2011, p. 247), “a gratuidade nas IES estaduais tem se tornado cada vez mais porosa, como que se subsumindo na tendência de adensamento privatista”. Essa porosidade, nos termos do autor, se concretiza com a escassez de verbas públicas, a intensificação das demandas sobre o trabalho docente e servidores das IES, a precarização das relações de trabalho, e a inserção de fundações de direito privado no interior das instituições, com as políticas de financiamento à pesquisa (parcerias entre empresas e universidades) reguladas por uma lógica centrada no produtivismo acadêmico e na competitividade, vistos os cortes cada vez mais frequentes nessas políticas.

Em relação ao atual quadro econômico brasileiro, o que podemos depurar é que o conjunto de contrarreformas segue seu curso, expressando sinais mais acentuados com impactos visíveis no processo de privatização e sucateamento das políticas públicas. As contrarreformas na educação superior, no período recente de ascensão da extrema direita no Brasil, podem ser observadas na elevação do percentual do ensino a distância nos cursos presenciais, que passou de 20% para 40% (Portaria 2117/2019); cortes sucessivos nas verbas para educação superior; terceirização das atividades afins pela Lei nº. 13.429/2017; suspensão de concursos públicos por intermédio da Lei Complementar nº. 173/2020; e a reforma administrativa¹²³ EC nº. 32/2020 aprovada em 2021 (FARAGE, 2021) que aprofunda

¹²³ Matéria publicada pelo Partido Operário Revolucionário salienta que a reforma é um ataque explícito ao funcionalismo público. Sua essência é circunscrever as funções do Estado apenas para a alta burguesia, as demais funções se desvinculam do estatuto de funcionário do Estado, podendo

a retirada de direitos do conjunto dos servidores públicos, entre outras medidas que influem diretamente no trabalho docente e na formação profissional.

Nessa direção, observamos que as medidas e estratégias de governo do Paraná, no âmbito do ensino superior público, não destoam do contexto macroeconômico de ajustes fiscais. Em relação aos três últimos governos – Carlos Alberto Richa (2011-2018) e Carlos Massa Ratinho Junior (2018-2022) – têm-se mantido, nas universidades estaduais, a política de cortes nos orçamentos; ausência de concursos públicos e redução do quadro de estatutários; ampliação de contratos temporários de docentes e convênios para inserção de estagiários em funções que muitas vezes deveriam ser ocupadas por agentes universitários; descumprimento de direitos trabalhistas com a falta de reposição salarial dos servidores estaduais¹²⁴; e congelamento de progressões e promoções¹²⁵, avançando na corrosão do tripé das sete universidades do Estado.

Uma das tentativas de ataque às universidades públicas tem sido a proposta da minuta da Lei Geral das Universidades Estaduais – LGU¹²⁶ –, elaborada no final de 2019 e em processo de tramitação. A referida lei propõe mudanças para o financiamento de pessoal e distribuição de recursos entre as universidades estaduais, utilizando-se para isso de fórmulas matemáticas com base na relação entre professor

ser contratadas de forma precária e amplamente terceirizadas. Assim, a contrarreforma permitirá aos governantes reduzir salários e suprimir direitos, mas a alta burguesia, que faz parte da estrutura governamental, fica à margem da reforma administrativa, ou seja, “(executivo, legislativo, judiciário e Forças Armadas) que constitui o núcleo orgânico da ditadura de classe da burguesia. Enquanto a maioria é prestadora de serviços ao Estado”.

¹²⁴ Desde janeiro de 2016 os servidores do executivo estadual estão sem a reposição salarial. De acordo com o boletim do Sindiprol Aduel, as perdas salariais acumuladas perfazem o montante de 26,49%, o que equivale a 7,5 salários que deixaram de receber desde 2017. Informações obtidas em: <https://sindiproladuel.org.br/campanha-pela-recomposicao-salarial/>. Acesso em: 22 set. 2021.

¹²⁵ O congelamento dos reajustes salariais, das promoções e progressões na carreira dos servidores públicos estaduais, submetido à disponibilidade orçamentária e financeira, foi aprovado com a Lei nº. 19/2020 em 15 de dezembro, de 2020, em um contexto de pandemia e de difícil mobilização por parte dos servidores públicos.

¹²⁶ Embora a LGU seja um processo ainda em curso, consideramos importante mencioná-la para apontar a intencionalidade do governo e as possíveis mudanças que podem ocorrer nas condições e relações de trabalho não somente dos docentes, mas do conjunto de servidores que compõe o quadro funcional das estaduais do Paraná. A concluirmos esta tese, a LGU já não era mais um processo em curso, foi aprovada em 15 de dezembro de 2021 pela Assembleia Legislativa do Paraná, representando um retrocesso para as estaduais paranaenses. Em carta aberta do Conselho Universitário da UEM contra a LGU, cabe considerar “a LGU condiciona a formação dos estudantes à uma ideia de ensino meramente aulista, reprodutivista e tecnocrata, sem se importar com a realidade e os problemas socioculturais do Estado e do país. **A LGU inviabiliza as possibilidades de uma ciência soberana e popular no Estado do Paraná**” (CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UEM, 2021, grifos nossos).

e número de alunos. Entre outras alterações, estão previstos a redução do quantitativo de servidores a partir das terceirizações, proibição de Regime de Dedicção Exclusiva – TIDE para docentes temporários, acréscimo da carga horária em sala de aula com a redução de tempo para as atividades de apoio didático, entre outras medidas.

Outro dado importante que nos chamou a atenção e que foi enfatizado pelos docentes nas respostas ao questionário e nas entrevistas refere-se ao número de docentes temporários, além disso, foram apontadas, também, a sobrecarga de atividades acadêmicas, falta de concurso público, condições de trabalho e quadro docente reduzido como principais aspectos que dificultam trabalhar a investigação na formação profissional. As sete universidades estaduais possuem, hoje, um total de 7.568 docentes, sendo 5.394 efetivos e 2.117 temporários, os quais representam 29% do quadro docente do ensino superior. Os dados que apontamos no levantamento do perfil dos docentes também evidenciam esse contexto: dos 75 docentes que responderam ao questionário; 45,3% têm contratos por tempo determinado.

No que tange aos cursos de Serviço Social, a UEL, UEPG e UNIOESTE, que têm um corpo docente maior, a proporção de temporários, se comparado com os docentes efetivos, ainda não apresenta maior expressividade, o que não significa dizermos que essa condição de trabalho não influi na precarização da formação, todavia, nos cursos mais novos, o impacto é bem considerável, chegando a representar, em algumas situações, 42,8% do total.

Os estudos desenvolvidos recentemente por Bernardo (2020) acerca de sua tese de doutorado que aborda as condições de trabalho dos docentes temporários no ensino superior do estado do Paraná contribuem para adensarmos esta discussão. Os dados da pesquisa revelam que, a partir de 2005, houve um processo de retração na realização de concursos públicos para docentes efetivos e aumento da flexibilização contratual, situação essa atrelada, em grande medida, aos resultados das ações implementadas no governo de Requião nos anos de 2003 a 2010.

Segundo a autora, nos primeiros anos de mandato, o referido governo aprovou a Lei Complementar nº. 108/2005¹²⁷ – que regulamenta a contratação de

¹²⁷ Bernardo (2020) explica que, a partir desta Lei e do Decreto nº. 4.512/2009, os docentes temporários são contratados por meio do Contrato por Prazo Determinado em Regime Especial, conhecido por Cres. É nessa modalidade que os docentes temporários são vinculados tanto à rede estadual de ensino quanto às IES estaduais do Paraná. O aspecto que caracteriza tal contrato é a

temporário na administração pública estadual – e implementou uma política de reestruturação do ensino superior que provocou a contenção de gastos: “reduziu o orçamento para as universidades, congelou os processos de abertura de novos cursos e novos campi, não abriu novos concursos públicos e não repôs perdas inflacionárias dos salários dos servidores estaduais” (BOSI; REIS, 2004 *apud* BERNARDO, 2020, p. 148).

A autora ainda observa que a referida lei não estabelece limites percentuais para essa modalidade de contratação, o que abre a possibilidade para um processo ainda maior de precarização das universidades, chegando ao ponto de estas terem quase a metade de seus quadros compostos por docentes temporários, como é o caso da UENP que possui 42% dos docentes na condição de temporário para suprir necessidades que são permanentes e consolidadas nas universidades.

Com base nos dados do censo acadêmico e nos coletados junto ao Setor de Recursos Humanos das sete universidades estaduais do Paraná, Bernardo (2020) aponta que, entre 2002 e 2017, houve um crescimento de 38,3% do contingente de efetivos, entretanto, nesse mesmo período, o crescimento de temporários, em termos de percentual médio, foi de 235,9%, ou seja, uma forma de contratação, que era para ser excepcional, tem-se mantido como uma modalidade permanente na recomposição do quadro de docentes.

É a gestão do público pelos parâmetros do âmbito privado, pois o Estado aciona táticas de redução de despesas com pessoal, implantando estratégias de intensificação do trabalho e recorrendo às contratações flexíveis, seguindo a mesma lógica que é praticada no setor empresarial (BERNARDO, 2020, p. 154).

Observamos que a permanência e crescente ampliação dos contratos temporários de docentes nas universidades é um dos aspectos que interfere na precarização do projeto de formação, na apreensão dos fundamentos e na construção

temporalidade, o fato de ser excepcional, até que se providencie a realização de concurso público. Trata-se de uma relação contratual que, segundo a autora, faz com que o servidor não esteja vinculado nem ao regime estatutário nem ao regime celetista. “Não acessam, portanto, nem os direitos dos estatutários e nem os direitos celetistas, como por exemplo, o FGTS” (BERNARDO, 2020, p. 141). Embora essa legislação tenha sofrido algumas alterações ao longo desses anos, a contratação de docentes temporários, vinculada a reformas trabalhistas mais amplas, permanece como política adotada pelos governos de Carlos Alberto Richa (2011-2018) e pelo atual Carlos Massa Ratinho Júnior (2019-2023).

de mediações que sustentam a lógica das diretrizes curriculares e que possibilitam se pensar a investigação na articulação entre formação e exercício profissional.

Nas entrevistas, notamos que alguns docentes reconhecem que há uma geração nova que são os temporários, os quais, dependendo da estrutura da universidade e da ausência de concursos públicos, passarão a ser a maioria na graduação.

O vínculo precarizado que se traduz na insegurança em relação à forma de contratação, o não acesso aos mesmos direitos e benefício que “ainda” são assegurados aos docentes estatutários, o enfoque exclusivo nas atividades de ensino que caracterizam os contratos de trabalho desses docentes e que conformam espaços cada vez mais restritos de interlocução com a realidade impõem um conjunto de situações que dificultam as possibilidades de se trabalhar a dimensão investigativa na formação profissional. Nas entrevistas, docentes temporários¹²⁸ e efetivos explicitam essa questão:

Docente E. 3.3: Eu espero que você possa registrar na sua pesquisa a condição dos docentes temporários. Quando não se reconhece o professor temporário com direito de receber o TIDE, isso também é uma forma de não incentivar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Então a gente vê que o governo do Estado do Paraná compreende que o professor temporário ele será “aulista”, mas eu vejo que muitos docentes estão participando de projetos de pesquisa e extensão mesmo sem receber o TIDE.

Docente E. 4.1: Há muito tempo a gente não tem concurso para professores, então nós temos muito docentes que estão ali por tempo determinado, e a sua prática tem que ser pensada a cada seis meses, um ano e isso acaba dificultando como as disciplinas vão ser trabalhadas, porque esse ano esse professor faz seus projetos e no próximo ano não sabe se continuará dando prosseguimento a eles. Fora isso, geralmente os docentes tem outro vínculo de emprego e na universidade eles acabam absorvendo uma carga horária de trabalho que é bastante significativa.

Docente E. 6.1: A gente poderia estar aqui falando dos desafios de integrar as disciplinas, de qualificar os docentes, mas a questão é mais básica do que isso, é o desafio de não ter professores efetivos, de começar o ano e a disciplina estar ali, sem professor. É a condição de

¹²⁸ Há situações mais específicas que foram apresentadas pelos docentes temporários durante as entrevistas e não cabe nesse momento abordarmos, mas que estão relacionadas ao vínculo precarizado de trabalho, como, por exemplo, situações de discriminação sofridas no próprio departamento por não serem chamados a participar das reuniões de planejamento pedagógico, desconsiderar a opção do docente na escolha do componente curricular, entre outras ocorrências nas quais os docentes tiveram a sensação de não pertencerem ao colegiado do curso.

que a gente entra como temporário e como temporário a gente pensa em projetos, pensa em fazer um trabalho a longo prazo e não consegue. Para se ter uma ideia nós já tivemos a situação de renovar o contrato mês a mês. Então para nós o desafio é muito claro e concreto, de que para realizar o tripé ensino, pesquisa e extensão a gente precisa de professores efetivos.

Docente E. 8.1: Nós temos um corpo docente reduzido e diminuindo as contratações de professores a gente acaba tendo que cobrir a carga horária das disciplinas e isso vai dificultando cada vez mais a nossa. Então fica assim aquela boa vontade muitas vezes da gente trabalhar na sobrecarga para poder manter nossas pesquisas, principalmente a extensão que tem menos ainda.

Os desafios apontados pelos docentes evidenciam uma situação que interfere no acompanhamento dos projetos pedagógicos dos cursos, e não somente isso, age na própria dinâmica desses projetos para se pensar os princípios da formação. À medida que não se pode contar com os vínculos efetivos de trabalho, certamente as dificuldades de se encaminhar as atividades pedagógicas e de se propor estratégias nas quais o ensino da investigação seja construído em uma perspectiva transversal se impõem.

Vimos anteriormente que essa dimensão reivindica um esforço coletivo de discussão e monitoramento do projeto político pedagógico para se pensar as estratégias de articulação dos conteúdos, lembrando que esse projeto é vivo, carece de captar as contradições da realidade, as tendências presentes no exercício profissional.

Entretanto isso acaba ficando prejudicado, pois, na condição de temporários, geralmente os docentes acumulam outras atividades em outros espaços sócio-ocupacionais para complementação de seus rendimentos, não dispendo de tempo para participarem de atividades fora de sua carga horária. Mesmo para aqueles que são contratados para cumprimento de 40 horas, a insegurança de não terem os contratos renovados interfere no vínculo com a universidade e com as possibilidades de pensarem em atividades em médio e longo prazo.

Outra situação presente nos contratos temporários refere-se ao fato de que, entre os anos de 2005 e 2016, os docentes tinham a possibilidade de ter sua carga horária composta com atividades de pesquisa e extensão, solicitando o TIDE como regime de trabalho, e, a partir de 2016, essa autorização foi suspensa e segue

mantida até hoje com a impossibilidade de esses docentes terem os salários equiparados aos efetivos e desenvolverem projetos de pesquisa e extensão¹²⁹.

Trata-se, assim, de um duplo processo de precarização que se expressa tanto no vínculo de trabalho quanto na ausência de condições que restringem a prática docente às atividades de ensino, deixando claras as estratégias do governo no empobrecimento das universidades, no aligeiramento da pesquisa e na oferta de cursos de graduação simplificados. Isso tem interferência expressiva na formação profissional porque implica em se colocar em movimento o tripé da universidade, princípio que é defendido nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

Os desafios são observados também na fragmentação dos contratos de trabalho. Contratos de 20 horas têm impacto maior na ausência desses docentes nas atividades do curso, como, por exemplo, na participação das reuniões pedagógicas, acompanhamento dos campos de estágio, participação nos fóruns e atividades conjuntas com supervisores de campo, entre outras. Tais atividades acabam sendo absorvidas pelos docentes efetivos, o que geralmente implica em ampliação da carga horária para ensino em detrimento das demais atividades, e por aqueles que têm contratos de 40 horas.

Estamos falando de vínculos temporários para atividades que são permanentes (BERNARDO, 2020) e que requerem acompanhamento e a necessária conexão do ensino com a realidade. A fragilização desses processos implica na fragilização na captação das mediações, das possibilidades de interlocução com a realidade que é essencial para se fomentar e socializar o conhecimento, criar condições para o estudante dialogar com outras áreas de conhecimento, fazer a crítica, construir as habilidades investigativas e vivenciar a universidade em toda sua completude.

Observamos que, na particularidade dos cursos, os desafios são ainda mais preocupantes. Um corpo docente com muitos professores temporários implica em uma quantidade menor na realização de atividades de pesquisa e extensão. Os projetos que poderiam ser ofertados por todos os docentes, dando

¹²⁹ Conforme relatos obtidos nas entrevistas, alguns docentes temporários informaram que têm participado, de forma voluntária, nos projetos de pesquisa e extensão para acumularem experiências na carreira docente e oportunidade de publicações, entretanto tal participação não é computada na carga horária, sendo uma forma de precarização. Para manterem o vínculo e futuros processos seletivos, muitas vezes acabam assumindo tarefas adicionais sem disporem do direito à remuneração.

possibilidades aos estudantes de terem maior opção de linhas de pesquisa, espaços para sistematizarem e produzirem conhecimentos, fazerem a conexão entre os fundamentos e as diferentes situações postas na realidade, acabam ficando limitados aos poucos docentes efetivos que se dedicam a essa tarefa.

O gráfico que apresentamos anteriormente explicita muito bem as dificuldades dos cursos de implementarem as atividades de pesquisa e extensão, chegando a situações extremas de total ausência dessas atividades na graduação, o que acaba privando os docentes e alunos das possibilidades de construir uma formação profissional na totalidade dos princípios que ancoram o projeto de formação. E, aqui, cabe uma pergunta: como a dimensão investigativa está sendo formada? Que possibilidades os estudantes estão tendo de desenvolver experiências voltadas à investigação da realidade? Esse ensino não pode ser reduzido exclusivamente ao espaço do estágio supervisionado.

Com isso, não queremos, em hipótese alguma, desqualificar o processo de formação, questionar a competência dos docentes e penalizar os cursos de Serviço Social pelo descompromisso do governo, muito pelo contrário, o esforço dos docentes em possibilitar uma formação qualificada, atenta à construção de estratégias na busca da qualidade na formação e no enfrentamento dessa precarização, conforme evidenciamos nas entrevistas, tem ocorrido a partir das condições adversas estabelecidas para as universidades, as quais frequentemente têm implicado em acúmulo de tarefas e ampliação da jornada de trabalho.

Todavia, o que queremos problematizar aqui são os tensionamentos de um projeto de educação pautado na lógica do capital que trabalha pela via do imediato, da fragmentação e que, ao conceber a universidade como campo preparatório de habilidades demandadas estritamente para o mercado, obstaculiza e estanca as possibilidades de uma formação intelectual, consolidada no exercício investigativo da realidade que se expressa nas dimensões constitutivas da profissão.

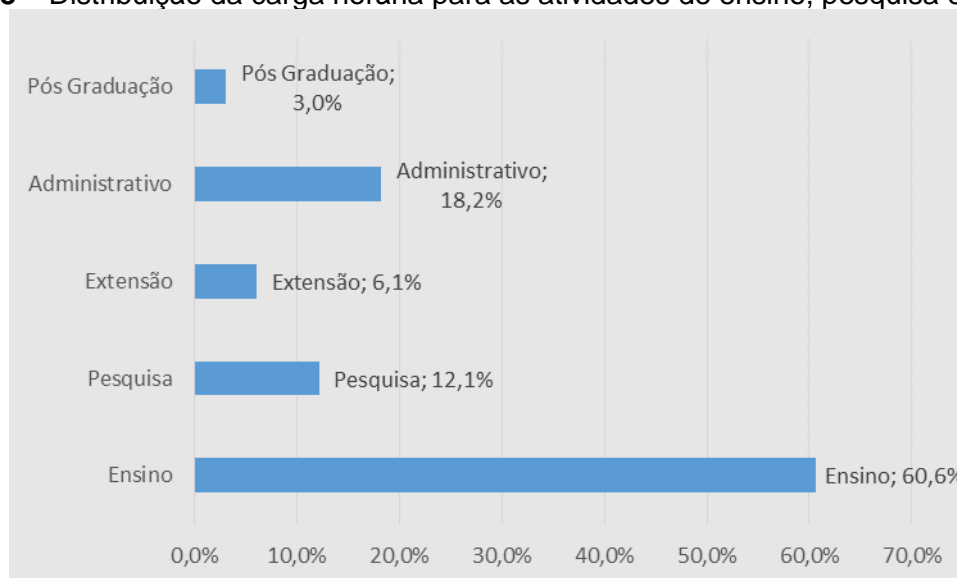
Se estamos falando de uma profissão que se reconhece a partir da intervenção, da capacidade de formular respostas às expressões da questão social, os componentes curriculares devem então ultrapassar as salas de aula, dando possibilidade para que os estudantes possam apreender e sistematizar os dados da realidade, refutar as impressões, formular hipóteses, construir respostas imediatas, mas também repensá-las nas particularidades e propor ações futuras, para o qual se faz necessário o aporte teórico. Trata-se, assim, da formação de atitudes, valores e

competências para que se possa responder “às exigências sócio-históricas da realidade e às exigências valorativas do projeto profissional” (GUERRA, 2005b, p. 153).

Já apontamos, nesta pesquisa, que as dificuldades dos estudantes de sanarem as lacunas de que a formação não habilita para a investigação/intervenção estão, entre outros fatores, nas possibilidades de se encharcar os fundamentos de realidade histórica, de terem um ensino que não se movimenta de forma endógena, mas que os estudantes possam ter chances de abstraírem os conteúdos com a riqueza de captarem as mediações, dando densidade à investigação.

A falta de investimento, por parte do governo do Estado, na pesquisa e na extensão, com impacto maior nos cursos mais novos, pode ser visualizada também na distribuição da carga horária dos docentes, ocupada, na maior parte, com atividades de ensino e questões administrativas, tendo em vista a recorrente falta de pessoal técnico-administrativo para o desempenho dessas funções. O gráfico abaixo ajuda a visualizarmos a distribuição das atividades docentes.

Gráfico 8 – Distribuição da carga horária para as atividades de ensino, pesquisa e extensão



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Em relação aos cursos de graduação em Serviço Social, os dados mostram que os investimentos do governo têm se limitado às atividades de ensino. A pesquisa e extensão têm ocorrido no limite, com poucos recursos para fomentar novas iniciativas e implementar propostas já existentes. Além disso, durante a entrevista, houve relatos de docentes que informaram que, de acordo com o regulamento de

distribuição de carga horária de sua instituição, vêm cumprindo o mínimo de oito horas com atividades de ensino, ressaltando a dificuldade de se dedicar a outras atividades que também exigem preparo, estudo, orientação de alunos, divulgação de resultados de pesquisa, publicação etc.

Ao mencionarmos a redução de recursos para as universidades estaduais, buscamos também entender um pouco mais essa realidade, saber o que está sendo destinado e priorizado no orçamento global das universidades nos últimos anos. Para isso nos pautamos em um levantamento elaborado por Luiz Fernando Reis¹³⁰ e no contato com um docente que atuou junto à Pró-reitora de Administração e Finanças – PRAF – de uma das universidades pesquisadas para entendermos melhor o fluxo dos recursos para financiamento das estaduais.

Nos dados levantados entre os anos de 2016 e 2020, Reis (2021) destaca que as sete universidades estaduais tiveram diminuição de 22% no orçamento geral, incluindo aqui as despesas com pessoal, custeio e investimento que representam os três grupos nos quais os recursos são destinados. Segundo o autor, o impacto maior tem sido em relação às despesas com custeio, que teve perda de 39% e abrange desde os insumos, manutenção de laboratórios, bolsas de iniciação científica, compra de materiais, pagamento de terceirizados, entre outros.

Em relação ao orçamento com pessoal, aponta que a redução foi de 23%. Essas despesas representam a maior parte do orçamento das universidades, em média 95,2%, as despesas de custeio, 4,7%, e os investimentos somam 0,07%.

Em razão da quase inexistência dos recursos para investimento, que envolve execução de obras, aquisição de equipamentos e materiais permanentes, o pesquisador explica que geralmente o que acontece é que os reitores recorrem a emendas parlamentares, estabelecendo articulações com deputados da região para a captação de recursos, e isso, de certo modo, acaba influenciando na autonomia das universidades com a política de troca de favores. O levantamento realizado pelo pesquisador em relação aos recursos aplicados nos últimos anos chama a atenção e contribui para as articulações das análises aqui desenvolvidas.

¹³⁰ Trata-se de pesquisa publicada no portal do ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior –, em junho de 2021, e em palestra proferida acerca do II Ciclo de debates: Universidade pública em colapso, realizada em abril de 2021, na qual o pesquisador apresentou levantamento de dados a respeito do financiamento e o orçamento da universidade. Os dados da pesquisa encontram-se disponíveis em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/professores-temporarios-representam-29-dos-docentes-da-rede-estadual-de-ensino-superior-do-pR1>. Acesso em: 18 dez. 2021.

Tabela 4 – Investimento do estado do Paraná (Recursos do Tesouro) nas Universidades estaduais por Grupo de Natureza da Despesa no período de 2014/2020

Ano	PESSOAL		CUSTEIO		INVESTIMENTOS		Total
2014	R\$ 1.810.814.848	93,27%	R\$ 129.963.707	6,69%	R\$ 683.747	0,04%	R\$ 1.941.462.302 100%
2015	R\$ 2.038.226.979	94,52%	R\$ 116.414.750	5,40%	R\$ 1.661.423	0,08%	R\$ 2.156.303.152 100%
2016	R\$ 2.280.065.241	96,54%	R\$ 81.744.400	3,46%	R\$ 33.303	0,00%	R\$ 2.361.842.944 100%
2017	R\$ 2.233.896.896	96,11%	R\$ 88.653.850	3,81%	R\$ 1.750.101	0,08%	R\$ 2.324.300.847 100%
2018	R\$ 2.169.430.065	95,81%	R\$ 91.846.658	4,06%	R\$ 2.943.106	0,13%	R\$ 2.264.219.829 100%
2019	R\$ 2.001.515.046	94,57%	R\$ 111.407.827	5,26%	R\$ 3.409.063	0,16%	R\$ 2.116.331.937 100%
2020	R\$ 1.752.557.299	95,62%	R\$ 79.183.414	4,32%	R\$ 1.128.439	0,06%	R\$ 1.832.869.151 100%
% MÉDIO	95,20%		4,71%		0,07%		100%

Fonte: Reis (2021).

Os dados oferecem uma base importante para a constatação empírica de que há um processo de avanço na retração do financiamento público das universidades. Embora muitas vezes isso não seja tão perceptível, considerando que a retirada de recursos tem se dado de maneira gradual e de forma heterogênea nas diferentes áreas de conhecimento, vai abrindo fendas cada vez maiores na descaracterização do caráter público das universidades, empurrando-as para uma lógica cuja as estratégias de manutenção tem-se voltado para a cobrança de taxas, parcerias com setor privado, entre outras iniciativas adotadas pelas universidades.

A redução de recursos para custeio implica em menos pesquisa e extensão, menos recursos para compra de materiais e insumos básicos que são necessários para a manutenção da pesquisa, pagamento de bolsas de indicação científica, reposição e compra de novos livros para o acervo da biblioteca etc. Também implica em menos editais para que os docentes possam participar de eventos, publicar os resultados de suas pesquisas, organizar congressos, seminários e outras atividades acadêmicas que ajudam na produção e disseminação de conhecimentos na área.

Isso evidencia que, se houve ampliação de cursos nas últimas décadas, esta ocorreu com precarização, ou seja, à medida que o orçamento geral é absorvido com 95,02% para pagamento de pessoal, é possível imaginarmos o que resta para a sobrevivência das universidades. Além disso, a partir dos dados apontados por Reis (2021) e dos esclarecimentos que tivemos com um docente que atuou na PRAF, o que ocorre é que o governo, nos últimos anos, não fez a correção

do orçamento no nível inflacionário, além disso houve a expansão do sistema como um todo, novas contratações foram feitas, mas sem a ampliação dos recursos para custeio. Isso tem implicado em sucateamento e estagnação de muitas atividades acadêmicas. Os relatos dos docentes explicitam essa questão.

Docente Q. 25: Os desafios são muitos, não há bolsa de iniciação científica ou extensionista para todos, os valores também são baixos e poucos conseguem se dedicar a vida acadêmica. Faltam recursos elementares para materializar nossa proposta, dentro e fora da universidade, condições de trabalho. Nem acesso a internet é de qualidade, tem escassez de material, não há espaço físico reservado para grupos de estudos, orientação de TCC, sem falar da nossa biblioteca que também está bastante precária.

Docente E. 2.3: Precisamos reconhecer que estamos tocando muitas vezes os projetos de extensão nas costas, vamos ser bem sinceras. Porque se você tem que fazer um evento, ou você pede financiamento fora ou você carrega nas costas, porque nós não temos. E como é que a gente vai sobreviver? O ensino, a pesquisa e extensão não são coisas desvinculadas e eu fico me perguntando da nossa universidade que é uma universidade nova e está no processo de caminhar na construção desse tripé.

Docente Q. 44: Nosso curso dispõe de vários projetos de extensão e um PET temático que possibilitam aos estudantes colocar o conhecimento em diálogo, o que nos falta realmente são bolsas em maior quantidade para ampliar o número de estudantes vinculados as pesquisas.

A partir dos excertos acima, verificamos que a formação profissional para qualificar e habilitar o estudante para um perfil investigativo impescinde de investimento financeiro, capacitação continuada de docentes, infraestrutura universitária, equipamentos para apoio pedagógico, políticas de permanência estudantil, entre outros elementos. Não é possível se pensar em espaços que possam qualificar e habilitar os estudantes para a investigação da realidade que contemple a perspectiva de totalidade, com a universidade focada no âmbito restrito das atividades de ensino.

Nessa direção, outro dado que nos chamou a atenção foram as áreas estratégicas definidas pelo atual governo do Estado para o financiamento de programas e projetos de pesquisa e extensão direcionados às universidades estaduais. Basicamente esses recursos são provenientes do Fundo Paraná¹³¹, cuja

¹³¹ O Fundo Paraná foi criado em 1988, por meio da Lei Estadual nº. 12.020, com a finalidade de apoiar o desenvolvimento científico e tecnológico do estado do Paraná, por meio do financiamento de programas e projetos de pesquisas institucionais. Em 2015, essa lei foi alterada pela Lei Estadual nº. 18.573, que determinou que a distribuição dos recursos do fundo fosse realizada a

gestão e operacionalização são de competência da SETI, com recursos da Fundação Araucária. No ano de 2020, a SETI apresentou um documento contando uma nova proposta¹³² para rever a estrutura e aplicação do fundo com a definição de áreas prioritárias de investimento: agricultura e agronegócio; biotecnologia e saúde; energias sustentáveis/renováveis; cidades inteligentes; sociedade e economia pós-pandemia. Além dessas áreas, o documento prevê que a destinação dos recursos do fundo possa estimular a gestão baseada em resultados e estimular maior participação tanto pública como privada nos assuntos estaduais.

Nossa intenção aqui não é detalhar os recursos propostos pela SETI para o fomento da pesquisa científica e tecnológica destinada às universidades estaduais, mas apontar algumas reflexões que consideramos importantes, pois rebatem justamente aquilo que evidenciamos anteriormente em termos de redução de insumos para o tripé da universidade, especialmente para os cursos das áreas de ciências humanas e sociais. Ou seja, ao priorizar as referidas áreas, o governo alinha os investimentos destinados às universidades estaduais com sua política, explicitando claramente a prioridade nas áreas de conhecimento que possam resultar em benefício para setores estratégicos da economia do Estado, mantendo as áreas de humanas e sociais com recursos mais escassos, desconsiderando as especificidades do currículo de cada curso e a autonomia das universidades.

partir dos seguintes percentuais – 0,5%, no mínimo, em conta vinculada ao Fundo Paraná; e 1,5% para financiar pesquisas nas Instituições de Pesquisa do Estado do Paraná, IAPAR, universidades estaduais e Instituto de Tecnologia do Paraná – TECPAR. De acordo com o relatório de gestão do Fundo Paraná, ano 2019-2020, 40% dos recursos do deste fundo são destinados à Fundação Araucária, 20% para o TECPAR e 40% ficam sob responsabilidade da Unidade Gestora do Fundo Paraná – UGF (FUNDO PARANÁ, 2020).

¹³² A referida proposta foi aprovada em novembro de 2020 em Reunião Ordinária do Conselho Paranaense de Ciência e Tecnologia – CCT – e encontra-se disponível no site da SETI, no endereço: http://www.seti.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-11/areas_prioritarias_extrato_final_mai_2020.pdf. Acesso em: 8 out. 2021.

Na tarefa de articular ensino, pesquisa, extensão, atividades administrativas, cargo de gestão, aulas na pós-graduação, observamos que os docentes acabam acumulando uma quantidade de atividades que muitas vezes excedem facilmente as 40 horas de trabalho. Eles ressaltam que as condições objetivas – quadro docente reduzido, excesso de atividades diversas, ausência de concurso público e contratos temporários – dificultam pensarem em propostas mais articuladas entre os conteúdos e manterem espaços de diálogo que favoreçam a construção da transversalidade da investigação e o acompanhamento da formação em sua processualidade.

Essa conjuntura que expressa a precarização da formação e do trabalho docente impõe desafios que atravessam as estratégias de implementar a investigação enfatizando a sua transversalidade porque implica em apreender a lógica curricular – os fundamentos do Serviço Social – e implementá-la diante desses desafios, assumindo-se compromissos e posicionamentos profissionais que, por serem plurais, dependem de se estabelecer um campo de articulações e negociações, mantendo-se a direção do projeto de formação.

5.3 A DIFICULDADE EM SE FAZER TRANSITAR OS CONTEÚDOS

Embora os docentes reconheçam a existência de um conjunto de elementos que contribuem para que os estudantes, no decorrer da formação, possam exercitar e construir um perfil investigativo, apontam que os elementos da formação ficam ainda muito dispersos, dificultando as necessárias articulações entre os conteúdos para captar as particularidades na interlocução com o cotidiano profissional. Elementos esses também confirmados pela análise efetuada nesta pesquisa a partir dos PPPC's.

Assim, há uma dificuldade em se fazer transitar os conteúdos de modo que a investigação seja construída e potencializada nessa interlocução. Na resposta ao questionário, 52% (39) dos docentes informaram que reconhecem que a articulação curricular tem ocorrido no curso e 48% (36) disseram que esse processo tem se dado parcialmente. Para que essa articulação aconteça, entendemos que é

fundamental, entre outros aspectos, que se tenha um processo contínuo de acompanhamento pedagógico¹³³ do curso.

Docente Q. 72: Embora os conteúdos das disciplinas/componentes curriculares guardem justa relação entre si, é essencial que os docentes, responsáveis pela mediação pedagógica, reforcem essa articulação, para isso é essencial que detenham amplo conhecimento acerca do Projeto Político Pedagógico do Curso. Para que de fato a articulação ocorra, o processo de retomada de conteúdos deve ser contínuo.

No que se refere a esse acompanhamento, 62% (47) dos docentes informaram que existem discussões sobre essa questão em seus cursos, 33% (25) disseram que isso tem ocorrido de forma pontual, geralmente a partir de demandas específicas solicitadas pela instituição e reuniões no início do ano letivo para discussão dos planos de ensino. Dentre os docentes que afirmaram a ocorrência dessa discussão, verificamos que há uma frequência nos relatos de que esse momento tem sido realizado principalmente a partir das reuniões do Núcleo Docente Estruturante¹³⁴ – NDE –, reuniões departamentais e de colegiado, sendo poucas as iniciativas com um fluxo contínuo de discussão da proposta pedagógica, envolvendo os três núcleos de fundamentação e os docentes vinculados às diferentes séries.

Cabe destacarmos que o espaço do NDE tem sido identificado pelos docentes como um momento importante para discussão de questões pedagógicas do curso e aproximação entre os pares, entretanto, como a proposta geralmente não envolve todo o corpo docente, isso pode fazer com que as discussões fiquem

¹³³ Entendemos que esse acompanhamento está relacionado não somente ao modo como as disciplinas e as formas de ensinar se articulam em uma matriz curricular, mas no diálogo permanente entre os docentes sobre os conteúdos ministrados nas disciplinas, a articulação das atividades que desenvolvem, as mediações didático-pedagógicas, as formas de avaliação, entre outras questões que não estão dissociadas dos valores que orientam determinada concepção de ensino e de formação.

¹³⁴ De acordo com o Parecer nº. 4, de 17 de junho de 2010, da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES –, o Núcleo Docente Estruturante – NDE – foi criado pela portaria nº 147, de fevereiro de 2007, com o intuito de qualificar o envolvimento docente no processo de graduação dos cursos de Medicina e de Direito, na complementação dos pedidos de autorização desses cursos. Tendo em vista tal portaria, a CONAES emitiu um parecer favorável recomendando a institucionalização do NDE e especificando que não se trata do trabalho desenvolvido pelo Colegiado do Curso; o NDE diz respeito à articulação entre as dimensões do corpo docente e o projeto pedagógico do curso. Dentre as suas atribuições, destacam-se “zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo; indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação, de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso, além de zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação” (CONAES, 2010).

centralizadas em um ou outro representante, dificultando a viabilização de uma proposta mais coletiva.

Nos relatos, identificamos experiências nas quais os docentes apontaram a existência de um acompanhamento permanente do curso, com um sistema de monitoramento do projeto político pedagógico, envolvendo discentes, construção do perfil dos estudantes e discussão dos componentes curriculares, abrangendo os três núcleos e séries, e observamos também situações em que vê maior dificuldade em se estabelecer esse fluxo. Destacamos abaixo alguns relatos feitos pelos docentes que evidenciam essa questão.

Docente Q. 26: Aprovamos recentemente um novo projeto pedagógico do curso, onde buscamos articular melhor a complementariedade entre as disciplinas, no entanto, no cotidiano, pelas condições objetivas as disciplinas muitas vezes ocorrem de forma independente, falta tempo para os momentos de discussão e avaliação.

Docente E. 4.1: A falta de professores efetivos faz com que o colegiado tenha uma função administrativa/organizativa e não há tempo para discutir o processo pedagógico dentro do colegiado, porque as nossas quarenta horas estão ocupadas com o ensino, com preparar disciplinas, orientar TCC e tudo mais.

Docente Q. 21: Ainda que o projeto pedagógico preveja a articulação entre os conteúdos, isso depende da iniciativa e interesse de cada docente, tem aqueles que conseguem articular melhor que outros.

Docente Q. 18: Vejo que esta questão da articulação e de trazer esse conteúdo da investigação para as disciplinas depende muito do perfil do docente e da vinculação pessoal a determinados pares porque nem todos ao interpretar o projeto pedagógico e os programas de suas disciplinas entendem e fomentam tal dimensão.

Docente Q. 38: Talvez um dos nossos desafios é pensar a dimensão investigativa na articulação com os demais conteúdos, porque hoje dentro do nosso currículo ela é dita como uma disciplina.

Docente E. 1.3: A gente tentou fazer isso alguns anos de chamar as disciplinas afins, trabalhar um pouco a questão das Diretrizes Curriculares, mas isso acaba que começa o ano, aquela correria e a gente não consegue se dedicar tanto a isso e essas disciplinas ficam soltas [...] as vezes os docentes acabam nem entrando completamente na ementa.

Docente Q. 38: No cotidiano isso é prejudicado por inúmeros fatores, dentre esses a questão das áreas afins, professores teoricamente distantes do Serviço Social que não conseguem construir um diálogo articulado com o que o projeto ético político do Serviço Social defende.

Docente E. 1.4: Acho que ainda trabalhamos muito nas nossas “gavetinhas”, falta diálogo entre os docentes e isso se esbarra nas condições de trabalho, na questão das áreas afins porque não é sempre que esses professores estão dialogando com o Serviço Social.

Docente Q. 3: Há um grande esforço de articulação entre as disciplinas, o projeto pedagógico do curso possibilita isso, mas a dificuldade está na forma como se organiza a universidade, assentada em uma lógica disciplinar que fragmenta e não considera a totalidade.

Essas narrativas demonstram os obstáculos que se impõem no trabalho docente para se garantir a articulação dos conteúdos no processo de formação. A sobrecarga de trabalho e os contratos precarizados e limitados às atividades de ensino dificultam os processos coletivos de discussão que são fundamentais para as estratégias de articulação curricular e para o ensino da dimensão investigativa.

Trata-se de condições que influem no processo de formação e que, ao nosso ver, interferem na apreensão da lógica das diretrizes curriculares que requer tempo de estudo, apropriação do método materialista-dialético e acompanhamento vigilante do projeto político pedagógico do curso para se potencializar os espaços de construção teórico-prática, saber o que está sendo proposto nos projetos de pesquisa e extensão e qual a possibilidade de se relacionar as discussões, os achados dos estudantes com os conteúdos das disciplinas, com o estágio supervisionado etc.

À medida que não há espaços para o diálogo e discussões entre os docentes e estudantes, visando à construção dessas estratégias que possibilitam trocas de ideias, construções conjuntas que favoreçam as interlocuções curriculares, sobressaem, na formação, muito mais os conteúdos pragmáticos e imediatistas, que reforçam a fragmentação do conhecimento na formação, do que aqueles de base intelectual, pautados no estudo e na investigação orientada na perspectiva da totalidade. Essas interlocuções que envolvem o ensino, pesquisa e extensão devem vir acompanhadas de um entendimento da lógica curricular e de um acompanhamento permanente do projeto pedagógico do curso.

Além disso, observamos, a partir das entrevistas, a dificuldade de se estabelecer o diálogo entre os docentes de áreas afins que muitas vezes não têm conhecimento da proposta pedagógica de formação e da dinâmica do curso. Ao conduzirem as disciplinas de forma isolada e independente, sem conexões com o projeto pedagógico, desconhecendo as particularidades do Serviço Social, isso acaba fragilizando as possibilidades de trazerem, para os conteúdos que ministram,

exemplos da realidade do trabalho profissional que tanto contribui na capacidade investigativa e na construção das reflexões teóricas.

Nesse sentido, a tendência que se reforça na formação é de fragmentação e dificuldades que os estudantes apresentam em construir mediações, que também são de responsabilidade dos docentes, em subsidiarem, com estratégias didático-pedagógicas, esse processo, possibilitando ao estudante captar, com a maior riqueza possível, o movimento da realidade, do cotidiano institucional, dando suporte para pensarem as respostas e estratégias a serem construídas no exercício profissional, as quais envolvem o permanente esforço e desenvolvimento das habilidades investigativas.

Com isso, não estamos afirmando que docentes de áreas afins devem ter formação em Serviço Social, não é essa a questão, todavia é fundamental que também esses docentes conheçam, analisem e apropriem-se da proposta de formação profissional brasileira vigente para os cursos de Serviço Social, compreendam a relevância da ementa e conteúdos por ele ministrado que deve se articular a outros, não somente na aproximação à realidade como também na construção de respostas profissionais. Sem terem esse conhecimento, cria-se um fosso entre os componentes curriculares, dificultando que os estudantes reconheçam, desde as séries iniciais, a relevância daquele conteúdo na apreensão da realidade e do exercício profissional.

Identificamos essa ausência de aproximação dos docentes de áreas afins em relação ao curso nas respostas que obtivemos no questionário, ao manifestarem o desconhecimento e o conhecimento parcial do PPC e de questões que requisitam o entendimento da concepção do que é o Serviço Social.

Outro elemento importante na análise são os cursos mais jovens que, por apresentarem um corpo docente menor, fazem com que, proporcionalmente, os contratos temporários acabem interferindo de forma mais expressiva no acompanhamento pedagógico e na articulação das atividades entre os docentes. A instabilidade do contrato interfere no vínculo com a universidade e no planejamento das ações porque não se tem o docente por “inteiro”, ou seja, a participação ocorre de forma parcializada no ensino, nas disciplinas, sem se poder contar com as possibilidades de incluí-lo em projetos de longo prazo, pensando-se o ensino, a pesquisa e a extensão.

Quando os docentes relatam a dificuldade do diálogo, a condução de disciplinas que pouco se aproximam dos objetivos pedagógicos do curso, quando mencionam posições teóricas distantes do Serviço Social e atividades acadêmicas

isoladas, sobrepostas e fragmentadas nas “gavetinhas”, na verdade eles expressam a lógica que sustenta o projeto de educação da sociedade capitalista, pautado na mistificação das relações sociais que esquadrinham e individualizam as áreas de conhecimento na garantia da reprodução da divisão social do trabalho.

Ao tratarmos das diretrizes curriculares, falamos de um projeto de formação que apreende a realidade em uma perspectiva crítico-dialética e que, na universidade, se depara com uma lógica que é avessa a essa apreensão, como salienta o docente Q3 – “uma lógica disciplinar que fragmenta e não considera a totalidade”. Nessa direção, o argumento de Netto (1998, p. 61) é elucidativo: “Marx não se enquadra na nossa grade pulverizada de ver o mundo segundo o objeto específico das Ciências Sociais”.

Desse modo, entender a concepção de ciência moderna¹³⁵ como expressão do pensamento da burguesia coloca-se na direção de apreender os desafios de se trabalhar a lógica curricular e, nela, a transversalidade da investigação.

No marco da decadência ideológica da burguesia, a ciência moderna cria diversas áreas do conhecimento que se tornam estranhas entre si, posto que são apreendidas como áreas autônomas – a história, a economia, filosofia, a ética, etc. –

¹³⁵ O surgimento da ciência moderna compreende o período da decadência ideológica da burguesia. Segundo Lukács (2015, p. 98) “Esta tem início quando a burguesia já domina o poder político e a luta de classes entre ela e o proletariado se coloca no centro do cenário histórico”. Nesse primeiro período, a burguesia, que até então representava o interesse do povo, era uma classe revolucionária, estava na luta contra o sistema feudal, objetivava os interesses coletivos na construção de uma nova forma de sociabilidade, buscando conhecimento histórico e social. A compreensão do real como totalidade e a afirmação da historicidade são momentos determinantes da racionalidade que se afirmavam nesse período (COUTINHO, 2017; TONET, 2018). Uma expressão desse pensamento burguês revolucionário encontra-se em HEGEL com as categorias do humanismo, historicismo e razão dialética, formuladas a partir das contribuições dos filósofos progressistas da época, as quais permitiam uma aproximação mais real e autêntica da realidade, mesmo que ainda incompleta. É com a Revolução de 1948, momento no qual o proletariado aparece como força revolucionária e que explodem as oposições de classes, quando as relações econômicas explicitam as contradições, que a tendência apologética ganha força. Com base no pensamento de Marx e de Engels, Lukács (2015) partilha da compreensão de que a linha divisória da produção teórica burguesa situa-se em 1848, momento no qual o proletariado de diversos países da Europa impulsiona as ideias revolucionárias de declínio da sociedade capitalista. Nesse sentido, coube a Marx e Engels reconhecerem a reviravolta que essa revolução desencadeou no desenvolvimento da ideologia burguesa. Os problemas contraditórios do desenvolvimento capitalista são banalizados e isolados pelos ideólogos da decadência. Como aponta Lukács (2015), enquanto na época clássica havia um esforço no sentido de se compreender as conexões existentes entre os problemas sociais e econômicos, a decadência “coloca entre eles uma muralha divisória artificial, pseudocientífica e pseudometodológica, criando assim compartimentos estanques que só existem na imaginação” (LUKÁCS, 2015, p. 111). É nesse contexto que se demarca o surgimento da ciência moderna que se fundamenta na fragmentação do conhecimento, na dicotomia entre teoria e prática, tão fundamental para a burguesia justificar a falsa separação entre o trabalho manual e o intelectual, aqueles que pensam e aqueles que executam, tornando-o algo naturalizado uma vez que esse conhecimento, desarticulado da totalidade do real, influi para se garantir o padrão de reprodução capitalista. Nesse padrão, “A unidade profunda do ser social se expressa mistificamente no conjunto caótico de reações que o mecanismo fetichista objetifica e atomiza” (NETTO, 1981, p. 86).

e, dessa maneira, desvinculadas da constituição do ser social como totalidade. À exemplo disso, Lukács (2015, p. 110) aponta que a sociologia ao ser concebida como disciplina independente, se volta para as pesquisas especializadas desenvolvidas a partir de uma suposta desvinculação entre as questões sociais e econômicas.

O fato de que as ciências sociais burguesas não consigam superar uma mesquinha especialização é uma verdade, mas as razões não são apontadas. Não residem na amplitude do saber humano, mas no modo e na direção de desenvolvimento das ciências sociais modernas. A decadência da ideologia burguesa operou nelas uma tão intensa modificação que elas não podem se relacionar entre si, e o estudo de uma não serve mais para promover a compreensão da outra. A especialização mesquinha tornou-se o método das ciências sociais.

Entendemos que a tarefa ideológica da burguesia consiste na ruptura com a leitura de totalidade, com os processos sociais que cercam a vida social e na adesão às formas mistificadas para o conhecimento do real. O que temos são abordagens fragmentadas do social. Como observa Guerra (2020) as teorias sociais, fruto da divisão das ciências sociais, expressam a racionalidade formal-abstrata e operam não no sentido de capturar a essência do fenômeno, mas de se ater ao nível do entendimento, porque os fatos e os processos sociais não são apreendidos na sua totalidade, desconsideram-se os fundamentos econômicos-sociais constitutivos da sociedade capitalista e os processos históricos nos quais estes se gestam e se desenvolvem.

Ainda segundo a autora, a tendência que predomina na perspectiva da ciência moderna é de considerar que o conhecimento verdadeiro é aquele que pode ser comprovado por procedimentos metodológicos, tipologias elaboradas a priori, enfim, todo o cientificismo empregado para poder comparar, conferir, estabelecer relações, etc., preconizando a neutralidade e objetividade dos fatos.

A lógica da ciência moderna é a lógica que preside a sociedade capitalista, está intrinsecamente penetrada no espaço acadêmico, nas estruturas das universidades organizadas em departamentos que reforçam as inúmeras áreas do saber, a tendência de se voltar internamente para os guetos da intelectualidade, obstaculizando a socialização do conhecimento.

Isso impõe desafios à lógica das diretrizes curriculares e ao ensino transversal da dimensão investigativa que ao se afirmar na perspectiva de totalidade

colide com as teorias sociais que estão na base da mencionada ciência moderna. “A superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular” (ABESS/CEDEPSS, 1997, p.61), como um dos princípios expressos nas diretrizes curriculares, traz como exigência a integração de conhecimentos não de forma estanque, como justaposição, mas imbuídos da totalidade, o que requer as articulações curriculares e o acompanhamento permanente do PPPC’s.

Mas é necessário se ter cuidado para não se naturalizar essas estruturas conectadas às formas de reprodução do pensamento burguês. São projetos profissionais e societários que estão em disputas, com racionalidades diferentes na apreensão do real, mas produzidas pelas relações sociais constitutivas dessa sociabilidade. E aqui compartilhamos da posição de Guerra (2019) de que ensinar não é um ato desprovido de intencionalidade e de história, “requer escolhas permeadas por valores, em muitas situações podemos decidir sobre o que ensinar, qual o enfoque dar a esse conteúdo”.

Se a lógica que orienta os conteúdos está aportada no método dialético, então não se concebe uma formação academicista, reduzida à transmissão de informações práticas e teóricas, tampouco uma formação desligada da história, da processualidade e da crítica da totalidade. A dimensão investigativa no projeto de formação implica em uma posição e compromisso ético-político que se traduz no modo como se ensinam e se explicam a realidade e a profissão.

Como observa a autora, temos um conteúdo para ensinar que é dialético e a coerência entre esse conteúdo, a forma de seu ensino e sua relação com o nosso projeto profissional depende de uma concepção de educação/formação “ontologicamente fundada” (GUERRA, 2019). Ou seja, trata-se de uma concepção entendida como “socialização de um conhecimento crítico e socialmente relevante produzido num processo de totalização, de valores e posturas fundados nas categorias constitutivas do ser social” (GUERRA, 2019, p. 42), que reivindica que o aluno possa fazer uma análise da sociedade burguesa, não desconectada da luta de classes e da relação capital e trabalho.

É importante ter claro que, à medida que os desafios são interpretados sob a lógica da ciência moderna, concebendo-os de forma naturalizada, há um reforço em interpretar o projeto de formação como “boas intenções, mas impossível de se operar na prática”, e, nessa perspectiva, a tendência que se apresenta na formação é

de se fragmentar as mediações e interpretá-las no âmbito individual, como observado na fala dos docentes Q21 e Q18.

Ao apontarem que a articulação entre os conteúdos depende do perfil ou da iniciativa de cada docente, remetem, para o âmbito individual uma questão que é coletiva e que diz respeito ao projeto político pedagógico do curso. Enquanto uma direção social que se pretende dar à formação profissional, isso não pode ser tratado como decorrente de uma escolha ou critério individual, pois os componentes curriculares não são autônomos, estão vinculados aos objetivos da formação.

Tal posicionamento, que destoia da proposta de formação preconizada pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, reforça práticas isoladas que podem, muitas vezes, implicar em um esvaziamento dos conteúdos e na apropriação fragilizada por parte dos estudantes, dificultando que estes consigam identificar a conexão entre os conteúdos, a relação entre trabalho e formação profissional que são fundamentais para a reflexão teórica e a construção dos procedimentos investigativos.

Entendemos que, nessa discussão, a autonomia do docente não pode ser confundida com a liberdade de “inserir conteúdos aleatórios ou trabalhá-los da forma que melhor lhe convém”; é necessário considerar a autonomia não desconsiderando a responsabilidade com a proposta formativa. Em uma das falas, o docente ressalta que a dificuldade de interlocução entre os docentes e a questão de olhar para os planos de ensino pensando nas possibilidades de articulações curriculares ainda fica muito no campo da cátedra, “e a dimensão pedagógica acaba ficando muito restrito no eu sei, eu ensino e eu pouco aprendo” (Docente E8.3).

Estudos desenvolvidos por Sakurada (2018) apontam também essa questão. Ao analisar a apreensão das Diretrizes Curriculares da ABEPSS (2010) por docentes vinculados ao Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional, a pesquisadora chama a atenção para a existência de uma autonomia que ela denomina de *distorcida*, que “tende a desvincular a atividade desempenhada em sala de aula com questões mais abrangentes como a proposta pedagógica do curso na relação formação e trabalho profissional enquanto expressão de um projeto de profissão” (SAKURADA, 2018, p. 184). Compartilhamos com a pesquisadora e com a fala do docente de que essa autonomia está vinculada, em certa medida, à reprodução da cátedra que “confere um certo grau de elitização ao trabalho”, reforçando interesses ideológicos das frações dominantes e de seu projeto de educação (SAKURADA, 2018).

5.4 A REALIDADE DO CORPO DISCENTE E A DIFICULDADE NA APREENSÃO DOS CONTEÚDOS

Outra análise fulcral do processo formativo é o cotidiano dos sujeitos discentes, aspecto também presente na maioria das respostas do questionário e das entrevistas cuja realidade desafia permanentemente a formação profissional e, em particular, a investigação na lógica curricular. Nesta pesquisa, foi possível verificar de acordo com os sujeitos participantes, que a grande maioria dos discentes são trabalhadores, muitos desses matriculados nos cursos noturnos, residentes em cidades circunvizinhas que muitas vezes precisam viajar para chegar a universidade.

Trata-se, portanto, de um corpo discente que dispõe de pouco tempo e energia para se dedicar aos estudos e participar de grupos de pesquisa e extensão. Ressaltam também que a inserção deste em processos seletivos de bolsas de iniciação científica está relacionada à possibilidade de contarem com o recurso financeiro para sobrevivência, mesmo que de valor reduzido.

Docente E. 5.2: Acho que além dos limites institucionais que são inúmeros, a gente tem também os limites dos próprios acadêmicos, a maioria absoluta é de trabalhadores, mulheres em sua maioria e isso já acarreta uma sobrecarga ainda maior. Muitas vezes só tem tempo de estudar enquanto estão ali na sala de aula e as vezes deixam de estar em uma aula para fazer trabalho de outra disciplina. Então também tem os limites da classe trabalhadora.

Docente E. 3.2: Nós não somos um curso elitista, o perfil do nosso aluno é um perfil trabalhador, são alunos de escolas públicas que adentram a universidade com questões de formação muito complicada no ensino fundamental e médio e que são visíveis na fragilidade de leitura, escrita, interpretação, então a defasagem é grande e não temos como abrir mão de textos que não são fáceis, requer muitas vezes conhecimentos anteriores que não foram priorizados. Talvez isso seja até um ponto para a gente refletir nos índices de desistência dos primeiros anos.

Docente E. 1.3: São várias as situações que tem impactado para trabalharmos a pesquisa na formação, mas eu acho que é preciso destacar também o processo de formação do estudante antes dele chegar na universidade. O aligeiramento da educação básica tem refletido aqui no ensino superior, mas não só isso, é um empobrecimento do aluno em todos os aspectos e também situações de violência, discriminação, desemprego que esse aluno vivencia diariamente em sua vida familiar [...]. Então tem todo esse contexto de desigualdade social que é difícil e que vai impactar na formação profissional.

Importante destacar a partir dos excertos acima, as fragilidades na formação provenientes do ensino fundamental I e II, por parte dos estudantes, ou seja, decorrentes de questões anteriores ao ingresso no ensino superior e que se manifestam nas dificuldades de leitura, escrita, interpretação e produção de texto e até mesmo na comunicação e organização das ideias para a formulação de questões, implicações estas que se espraiam também na capacidade reflexiva e de abstração, também necessária à apreensão de novos conhecimentos.

É importante frisarmos que estamos falando da inserção da classe trabalhadora, dos poucos que conseguem acessar a universidade, em sua maioria, estudantes usuários das políticas públicas, que trazem as conformações de sua condição de classe, com uma trajetória educacional precária, conservadora, marcada pelo estreitamento e privação do acesso à cultura e com uma educação básica deficitária.

Além disso, trata-se também, como observam Guerra, Backx e Repetti (2013, p. 211), de uma geração “pressionada pela compressão espaço-tempo, impregnada por valores liberal-burgueses”, basta considerarmos todo o complexo de forças que impulsionam a incorporação de novos hábitos atrelados à imediatividade, ao reforço ao individualismo, ao acesso quase que instantâneo às informações, aos fragmentos e à superficialidade com que estas são transmitidas. Isso foi observado nas entrevistas quando os docentes relataram a adesão dos alunos pela simplificação e a resistência nas discussões teóricas.

Docente E. 1.1: E o nosso aluno, mesmo que presencial, ele está pegando na armadilha da digitalização da vida, da celularização, da youtubização. Para eles dez linhas já é um texto imenso. Então eu me preocupo porque não temos como simplificar e ter pressa para discutir o contexto do usuário, das políticas sociais, do Estado, e tantas outras questões que vai demandar investimento teórico.

Nesse sentido, não é possível desconsiderarmos esses elementos e trabalhar com um suposto perfil de estudante ideal. As reflexões tecidas por Netto (1996) há 25 anos atrás, na análise prospectiva da profissão no Brasil, já mencionavam que o perfil socioeconômico da massa do corpo discente é um elemento que deve ser levado em conta no enfrentamento da problemática da formação. Como destaca o autor, esse perfil oriundo dos estratos baixos das camadas urbanas, com visível empobrecimento do universo cultural, não afeta exclusivamente o Serviço

Social, mas, particularmente, a nossa profissão. Isso ganha um relevo especial porque “são concomitantes à exigência de maior qualificação intelectual e cultural derivada da própria consolidação acadêmica do Serviço Social” (NETTO, 1996, p. 110).

É nítido que tal qualificação demanda estudos, capacidade de comunicação e escrita, que são requisitos básicos para o cumprimento de um leque de recursos técnico-operacionais que fazem parte das competências e habilidades profissionais. E é aí que se impõem os desafios, ou seja, como se encaminhar a formação de um perfil investigativo na perspectiva que orienta o projeto de formação diante de um perfil que chega às universidades com uma trajetória educacional marcada não só pela ausência de conhecimentos básicos, mas também pela falta de direitos básicos nas condições de vida e de trabalho, de acesso mínimo a bens e serviços e aos conhecimentos artísticos e culturais?

As lacunas nesse campo são enormes e se traduzem na carência de uma base intelectual que é fundamental para se explorar e extrair as possibilidades na leitura crítica da realidade, interpretar o significado social da profissão e adensar nos fundamentos ontológicos, os quais exigem uma postura e um rigor teórico-metodológico, não cabendo leituras rasas e superficiais.

A fala do docente E3.2, ao ressaltar a desistência dos estudantes nos primeiros anos do curso, chama a atenção para uma questão que deve ser urgentemente pensada, ou seja, precisamos conhecer quem são esses sujeitos e questionar até que ponto as universidades estão preparadas para garantir a necessária permanência dos estudantes, haja vista que a construção de uma política de acesso e cotas, entre outras questões, tem se colocado urgente e desafiadora que deve ser enfrentada na direção da garantia da democratização do ensino superior.

Se estamos conscientes de que não trabalhamos com um estudante abstrato, então, é o conhecimento desse perfil que possibilitará, aos docentes, no conjunto das diferentes instâncias universitárias, pensarem em estratégias pedagógicas, administrativas e estruturais garantidoras não só do acesso, mas também da permanência e da qualidade do ensino.

Faz-se também urgente estreitar formas de diálogo que contribuam no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e que possam favorecer a autoavaliação dos próprios docentes na relação que estabelecem com os estudantes no seu processo formativo.

Algumas experiências que favorecem a articulação dos conteúdos, com possibilidades de fazer transitar a investigação – seu desenvolvimento, estímulo e exercício – na dinâmica dos cursos são destacadas nos excertos abaixo:

Docente Q. 39: Tem havido um esforço do curso, via coordenação, NDE e representação estudantil em estabelecer um diálogo entre o que o curso dispõe em seu projeto político pedagógico e em consonância com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, numa tentativa de diálogo permanente entre todas as disciplinas. Tanto em relação às disciplinas obrigatórias e do núcleo comum, quanto as disciplinas das áreas afins.

Docente Q. 64: No curso estamos construindo estratégias de articulação entre as disciplinas para proporcionar ao estudante a compreensão de que a pesquisa não é apenas para a dimensão acadêmica (IC, TCC etc), mas que ela é componente do fazer profissional. Esse movimento não tem sido fácil, mas temos buscado fazer de forma coletiva, com todo os docentes do curso.

Docente E. 1.2: A gente tem feito vários esforços na direção de trabalhar a pesquisa numa dinâmica mais coletiva. Tem os projetos de pesquisa dos colegas, tem iniciação científica, tem o fórum de supervisores, o NUCRESS, então são várias iniciativas que temos articulado para estabelecer um fluxo que possibilite maior integração entre os conteúdos e onde os alunos possam contemplar o ensino, pesquisa e extensão numa práxis.

Docente Q. 72: Temos um sistema de monitoramento do Projeto Político Pedagógico do Curso. Esse monitoramento ocorre anualmente e envolve três frentes: questionário respondido por discentes e docentes, construção do perfil dos estudantes e questionário de fluxo contínuo de acompanhamento dos egressos. A cada início de ano letivo também são realizadas reuniões com docentes para discussão de programas e condução de disciplinas/componentes curriculares.

Percebemos que há a preocupação, por parte dos docentes, de que a formação profissional possa estar alicerçada na articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, possibilitando, aos estudantes, para além da experiência do estágio supervisionado, a inserção em espaços que favoreça as conexões entre a formação e o exercício profissional, a vivência de situações que possam extrapolar os muros da universidade, oportunizando a reconstrução teórica e afinando as habilidades interventivas.

São experiências que ao propor uma construção mais entrelaçada entre os conteúdos, com atenção mais próxima às demandas cotidianas do curso e

na perspectiva de maior interlocução com o trabalho profissional, tensionam de certo modo os desafios vivenciados pelos discentes em suas condições objetivas, além da fragmentação e da individualização das atividades docentes.

Nesse sentido, entendemos que a análise das particularidades e das condições objetivas dos sujeitos discentes e docentes, podem fomentar as possibilidades de a investigação ser pensada e construída em sua transversalidade na formação, além de se construir numa perspectiva de resistência frente ao ideário conservador que reforça o caráter pragmático e fragmentado da formação profissional, identificando-a a partir de uma funcionalidade que responde às exigências das competências e habilidades profissionais atreladas aos interesses do mercado, descolando-se do significado social dessa formação na direção do projeto ético-político.

Diante da realidade concreta de realização desse doutoramento, deparamos com o fato de que os dados coletados nesse processo de pesquisa não foram aqui esgotados, pretendemos aprofundá-los posteriormente. Todavia, é possível extrair elementos que contribuem para a afirmação de que a dimensão investigativa se expressa na totalidade dos componentes curriculares. Embora entre um e outro sejam reforçados traços que evidenciam, de modo mais particular, os aspectos constitutivos da investigação, esta depende da mobilização e articulação desses componentes.

Nesse sentido, devemos nos atentar ao fato de que, articulada a esse movimento, está a necessária apreensão dos fundamentos em sua lógica dialética. É justamente esse caminho, o rigor no conhecimento teórico-metodológico, que permite se interpretar os atuais processos históricos que impõem obstáculos ao projeto de formação e as estratégias que possibilitam se alargar os espaços nos quais a dimensão investigativa possa transitar, estimulando a produção de conhecimento na graduação, em seus diferentes níveis de aproximação com a realidade.

Este rigor não encontra respaldo nas apreensões superficiais e simplificadas da teoria social de Marx, ao contrário, é justamente o esforço teórico e intelectual dos sujeitos envolvidos no processo de formação que possibilita encontrar os recursos para questionar, formular reflexões que influam na construção de estratégias de resistências que contemplem as articulações curriculares no ensino da dimensão investigativa.

Fazer a crítica ao projeto de educação do capital requer a permanente busca de se capturar, com apropriação consistente desses conhecimentos e das diferentes tendências teóricas presentes no processo de formação profissional, as questões mais candentes que tensionam a formação e que muitas vezes, por conta das próprias condições objetivas de trabalho, vão sendo incorporadas mecanicamente na rotina acadêmica, dificultando encontrar momentos nos quais sejam possíveis estreitar os espaços de interlocução, discutir, de forma mais ampliada, o que os grupos de estudo têm pesquisado e produzido, pensando em estratégias nas quais a dimensão investigativa possa ser arrojada na formação.

A investigação não é um elemento solto na formação que vai progressivamente sendo composta como um roteiro no cumprimento de determinadas disciplinas. As dificuldades que os docentes apontam na formação, decorrentes dos inúmeros tensionamentos de um projeto neoliberal que há décadas vem golpeando as universidades públicas, colocam em relevo e intensificam esse aspecto pontual e fragmentado da investigação, atravancando, em grande parte, as condições de seu ensino, dando a entender que tal construção deve ser buscada a partir de esforços individuais, com a complementação de cursos ofertados na pós-graduação.

Os dados coletados nesta pesquisa mostram as dificuldades e os problemas que atravessam o processo formativo do Serviço Social. Ao nos deparamos, por exemplo, com situações de total ausência de contratos efetivos de professores no curso, vemos que as condições objetivas de se materializar a dimensão investigativa se impõem amplamente e revelam, sem constrangimentos, a falta de condições básicas e operacionais para se conduzir o processo formativo, deixando à deriva as possibilidades de construção de espaços que possam estimular no estudante a capacidade investigativa e intelectual.

Mais do que saberem como organizar empiricamente os dados e sistematizá-los a partir de uma análise crítica que expresse uma perspectiva de totalidade, o que as condições objetivas de trabalho encontradas nas universidades estaduais do Paraná têm apontado é a dificuldade até mesmo de estas proporem ao discente espaços que possibilitem esses processos, ou seja, em algumas

situações¹³⁶, dado a total ausência de docentes efetivos no curso e ou o número reduzido destes, nem mesmo a possibilidade de trabalhar com os dados empíricos os discentes estão tendo. Como vimos, a restrição de projetos de pesquisa e extensão aos docentes efetivos tem implicado na limitação desses espaços que garantem o tripé da universidade, expondo, de modo visível, as fragilidades que tensionam o ensino da investigação.

Entretanto, entendemos que tais condições não podem ser vistas a partir de uma perspectiva finalística, imposta pelo projeto neoliberal de educação no qual não há nada que se possa fazer. A razão dialética implica justamente em se captar as contradições e, nelas, se encontrar as possibilidades, os tensionamentos que podem resultar em avanços e recuos. Isso é se reconhecer, também, a perspectiva histórica que é avessa às posturas pragmáticas e imediatistas que justificam o presente em razão do passado e pouco conseguem avançar na interpretação dos processos sociais que são concretos e moventes e que dão subsídios para se visualizar possibilidades de estratégias transformadoras.

¹³⁶ Não desconsideramos aqui as possibilidades de o docente propor estratégias pedagógicas que possam trabalhar e explorar, em diversos aspectos, os dados de situações reais, aliás entendemos que tais estratégias são inerentes ao processo de formação e devem estar articuladas aos conteúdos dos componentes curriculares. O que ressaltamos são espaços que possibilitam ao discente o contato com os projetos de pesquisa e extensão e com todos os elementos formativos que eles demandam e desenvolvem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso trilhado para a construção desta tese, partimos da afirmação de que é a apreensão da lógica das Diretrizes Curriculares da ABEPSS que permite entendermos a transversalidade da dimensão investigativa na formação profissional. Este foi o elemento central que definimos e defendemos para investigarmos junto aos docentes que atuam nos cursos de Serviço Social das universidades estaduais do Paraná. Para isso, elegemos, inicialmente, alguns pressupostos dos quais nos aproximamos durante o caminho da pesquisa.

Dois movimentos foram fundamentais para essa apreensão e ocorreram de forma concomitante: num primeiro momento a busca de entendermos a dimensão investigativa a partir dos determinantes socio-históricos que possibilitaram a construção de um novo projeto de formação profissional ancorado no método crítico-dialético e que expressam os fundamentos do Serviço Social e os avanços que isso trouxe no entendimento da realidade, da profissão e no reconhecimento e enfrentamento de posturas conservadoras, reanimadas nas diferentes conjunturas históricas.

Outro movimento foi nos aproximarmos das particularidades dos cursos de Serviço Social, identificando os aspectos mais centrais de sua configuração, os projetos políticos pedagógicos e quem são os docentes que colocam esses projetos em movimento. Isso possibilitou identificarmos a concepção de dimensão investigativa a partir da apreensão da lógica curricular e sua materialização na dinâmica dos cursos.

Analisamos, a partir das respostas obtidas no questionário e nas entrevistas, que o entendimento da dimensão investigativa por parte da maioria dos sujeitos participantes, reflete o discurso oficial reproduzido pela categoria, entretanto verificamos que esse mesmo entendimento fica prejudicado quando não há apropriação da lógica curricular e quando as condições objetivas do trabalho docente, marcadas pelas diversas formas de precarização, interferem nessa apropriação e no modo como essa lógica, supostamente expressa nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, tem sido conduzida e efetivada no processo formativo.

Nesse sentido, são duas questões centrais não dissociadas que a pesquisa apontou: a apropriação da lógica das Diretrizes Curriculares da ABEPSS e as condições objetivas de trabalho nas universidades estaduais paranaenses – a precarização da formação e do trabalho docente que tensiona essa apropriação, impondo desafios à centralização da dimensão investigativa.

Nas entrevistas realizadas, embora a maioria dos docentes tenha alegado conhecimento das diretrizes curriculares, verificamos que esse conhecimento não tem ocorrido na sua inteireza, ou seja, a partir da apropriação de sua lógica constitutiva. Podemos afirmar, com base nas análises desenvolvidas, que há, por parte da maioria dos entrevistados, um entendimento que se expressa em termos genéricos, o qual é insuficiente para captarmos a dimensão investigativa na unidade dos três núcleos de fundamentação.

Tratar as diretrizes a partir de seus desafios ou como “direção, caminho, norte” para a formação não revela a razão crítico-dialética que orienta a organicidade dos conteúdos e habilidades formativas. O entendimento permanece na superfície sem adensar os fundamentos do Serviço Social, os quais são essenciais para que o projeto de formação possa explicar a profissão e a realidade social.

Isso tem implicado em um comprometimento da dimensão investigativa que passa a ser identificada não como componente transversal, mas a partir de um lugar específico identificado, com certa exclusividade, nos componentes que traduzem a matéria pesquisa na organização curricular. Essa questão foi observada em várias respostas que os docentes apresentaram ao identificarem a investigação na fragmentação de seus níveis de apreensão da realidade e no conteúdo restrito aos procedimentos metodológicos, carregados de cientificismo cujo propósito não é ultrapassar a análise de totalidade.

Entendemos que a dimensão investigativa ao ser interpretada como um componente específico do currículo, sob um ponto de vista que fragmenta e parcializa seu conteúdo, maiores são as chances de os discentes tratarem-na como um momento residual, apreendido, por exemplo, na disciplina de pesquisa e de TCC. Isso reverbera no exercício profissional, fazendo com que esta dimensão seja entendida, muitas vezes, como um componente ocasional, mobilizado em determinadas situações e não como inerente à atividade profissional.

Influi também nas dificuldades de captarem as mediações posto que estas são apreendidas no movimento dialético da realidade, e aqui cabe uma questão: como formarem assistentes sociais que carreguem consigo a atitude investigativa, a curiosidade, a indagação se a formação profissional pouco possibilita ao discentes estratégias curriculares articuladas que favoreçam o ensino e o incentivo de habilidades investigativas? Ter a dimensão investigativa como componente que deve ser ensinado e formado é entender que todos os componentes, sob diferentes ângulos, devem ter esse compromisso com a formação.

Na análise dos projetos políticos pedagógicos, verificamos que todos os cursos apresentam, em sua matriz curricular, componentes que favorecem a dimensão investigativa, alguns com ênfase e abrangência maior que outros, mas todos trazem esses componentes. Todavia, constatamos a dificuldade de se fazer transitar essa dimensão na lógica articulada dos núcleos de fundamentação.

Há, na particularidade dos cursos, uma fragilidade na apropriação do método crítico-dialético para interpretar a lógica das diretrizes curriculares, docentes que concebem os núcleos a partir da fragmentação entre conhecimentos teóricos e práticos e essas fragilidades estão relacionadas tanto às questões objetivas de trabalho, claramente constatadas nas entrevistas, quanto ao compromisso individual e coletivo assumido ou não pelos docentes, diante de um projeto de formação que não isenta, da concepção de formação e de educação, os valores ético-políticos afirmados na defesa da classe trabalhadora e dos valores democráticos e emancipatórios.

As lacunas na apropriação da lógica das diretrizes se expressam nas particularidades de efetivação dos projetos pedagógicos dos cursos, sob diferentes aspectos. Verificamos essa questão, por exemplo, no vazio das discussões teórico-metodológicas relacionadas ao conteúdo da pesquisa como componente curricular. A ausência do método e a teoria social de Marx na programação desses conteúdos impõem, ao futuro assistente social, desafios mais complexos de apreender a realidade, reconhecer e fazer a defesa dos objetivos de seu trabalho profissional e construir respostas condizentes com a perspectiva crítica defendida pelo projeto profissional.

Sem essa apropriação, vimos que as diretrizes curriculares se enrijecem, tendem a se tornar um “documento de boas intenções” que dificilmente encontra correspondência com a realidade; nessa circunstância, a investigação se reduz a um elemento que depende mais do perfil, da iniciativa e da disponibilidade de cada docente e menos de uma questão intrínseca ao projeto de formação profissional que tem seus princípios todos voltados para o conhecimento da realidade e da profissão, a qual deve dar-se a conhecer. Portanto, na apreensão da lógica curricular, verificamos que a questão é mais ampla, não pode ser tomada como de iniciativa de cada docente, não se trata de uma questão individual, mas de um compromisso com uma direção social.

Quando os núcleos de fundamentação não se conversam, quando as expressões da questão social e o exercício profissional são tratados como conteúdos de competência dos docentes assistentes sociais e não como conteúdos voltados para o ensino da profissão como um todo, certamente há comprometimento no ensino da dimensão investigativa. Mesmo os docentes que expressaram no questionário e nas entrevistas um entendimento da investigação e da ética como componentes transversais, com argumentos sustentados na lógica curricular, não deixaram de evidenciar que algumas das dificuldades têm sido justamente trabalhar na perspectiva da integração curricular e fazer com que a investigação possa ser apreendida de forma articulada entre os conteúdos.

Nessa direção, a pesquisa apontou que, embora os docentes reconheçam que as discussões pedagógicas têm sido realizadas nos cursos, verificamos na maioria dos cursos que estas têm ocorrido de forma pontual e ou a partir das reuniões do NDE, mas não envolvendo todo o corpo docente e não com a finalidade de uma proposta de monitoramento do projeto pedagógico do curso.

As respostas obtidas no questionário confirmaram essa questão, particularmente os dados apresentados por todos os docentes de áreas afins, os quais tiveram maior participação nessa fase da pesquisa e trouxeram questões preocupantes em relação à forma como tem sido conduzida a proposta pedagógica dos cursos. Nas respostas, esses docentes apontaram não terem muita clareza das diretrizes curriculares, do projeto político pedagógico e, muito provavelmente, da natureza da profissão, revelando a dificuldade de trabalharem os conteúdos na

perspectiva de articulação entre os núcleos e o ensino da dimensão investigativa na transversalidade dessa lógica.

Esse é um dado que, desde a implementação das diretrizes curriculares, tem merecido contínua atenção e vigilância por parte dos cursos e da própria ABEPSS, uma vez que não se trata apenas de um aspecto isolado, mas de como a proposta de formação profissional tem sido implementada nos cursos.

Nessa direção, a pesquisa mostrou que a própria estrutura departamentalizada das universidades, assim como a organização em grades e não em matrizes curriculares, funcionais à lógica da ciência moderna, impõe limites na apropriação da investigação na lógica curricular, posto que influi na fragmentação do conhecimento, reforçando proposições condizentes com o pragmatismo desta ciência.

As condições objetivas de trabalho, marcadas pela precarização, estiveram presentes praticamente em todas as falas, mas com particularidades específicas relacionadas às condições socio-históricas de implantação dos cursos de Serviço Social. Ou seja, embora os influxos da precarização do trabalho docente e da formação profissional sejam um fenômeno de abrangência universal, ao nos aproximarmos das características dos cursos, verificamos que esses influxos rebatem de forma distinta, tensionando, para mais ou para menos, a transversalidade da investigação, mas não deixando de tensionar. Captar as particularidades dos cursos foi um movimento necessário para apreendermos as mediações existentes nesse contexto e identificarmos as situações heterogêneas que configuram o ensino da investigação nesses cursos.

Ao analisarmos as respostas fornecidas pelos docentes, os dados quantitativos a respeito da distribuição da carga horária com centralidade maior nas atividades de ensino, o quantitativo de docentes efetivos e com vínculos temporários de trabalho, ao examinarmos o investimento para o custeio das universidades nos últimos sete anos, isso nos trouxe elementos suficientes para constataremos os desafios que interferem para se pensar a transversalidade da dimensão investigativa na perspectiva crítico-dialética proposta pelo projeto de formação.

Vimos que as implicações de um projeto neoliberal de educação impõem desafios de diversas ordens às universidades públicas brasileiras na condição de legitimarem os valores dominantes. No que tange às particularidades das estaduais paranaenses, os dados que apresentamos na discussão desta tese evidenciam, entre outros aspectos, as proposições desse projeto na constante redução dos gastos públicos, na intensificação do trabalho docente e no reforço de uma formação mais compacta e instrumental, inclusive com menos possibilidade de acessar a pesquisa e a extensão.

Entretanto, cabe destacarmos que o fato de haver esses tensionamentos não significa que essa dimensão não ocorre nos cursos; afirmar essa questão implica cindirmos os projetos políticos pedagógicos da realidade na qual eles se materializam. Assim, entendemos que esta dimensão acontece nas condições objetivas dos cursos, podendo ser mais favorável ou não, e isso depende, sim, de fatores econômicos e políticos implicados.

Os recursos destinados para o custeio das universidades são concretos e reais e rebatem diretamente em questões nevrálgicas que dizem respeito ao tripé da universidade. A área tecnológica definida pela política do governo com prioridade para os investimentos em projetos de pesquisa é um fato real, mas a questão depende, também, de como os docentes tensionam esta dimensão, ou seja, como conseguem efetivar momentos de enfrentamento, avanços e resistências entre a proposta almejada nos projetos pedagógicos e as determinações objetivas com as quais se deparam no cotidiano das universidades.

Nas entrevistas, verificamos que tem ocorrido esforço, por parte dos docentes, na implementação de estratégias pedagógicas direcionadas ao fortalecimento das mediações entre os conteúdos curriculares e o exercício profissional. Cursos com propostas mais consolidadas de monitoramento do projeto político pedagógico e outras experiências mais recentes que têm buscado estabelecer um fluxo mais articulado entre as atividades acadêmicas, os grupos de pesquisa e extensão, a articulação com as entidades representativas da categoria, favorecendo a dimensão investigativa em seus diferentes níveis.

Reconhecemos que essas estratégias são fundamentais, colocam-se na direção do projeto de formação, entretanto acreditamos que seja necessária atenção maior na retomada da lógica das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, uma

vez que verificamos, nas entrevistas, concepções a respeito da dimensão investigativa distanciada dos referenciais teórico-metodológico e ético-político que sustentam essa lógica. São fragilidades que comprometem o ensino da investigação, reforçam uma concepção fragmentada, nos moldes do metodologismo, que foi, e continua sendo, em meio aos novos processos sociais, desafiada pelo projeto de ruptura do Serviço Social.

Entendemos que retomar a lógica das diretrizes que expressa o projeto de ruptura contribui para elucidarmos as concepções fragmentadas entre investigação, realidade e profissão porque traz, para o centro, a investigação na articulação dos fundamentos do Serviço Social e isso incide nas estratégias favoráveis ao seu ensino. Essa lógica nos remete a apreendermos as contradições da realidade, entendermos o projeto hegemônico de educação superior do capital e não deixarmos nos sucumbir a ele, mas buscarmos meios de resistência na perspectiva de garantir a formação de um perfil intelectual, investigativo e crítico, tão caro ao nosso projeto ético-político.

Isso implica em um movimento que deve ser impulsionado pelos sujeitos envolvidos no processo de formação, docentes, discentes e supervisores pedagógicos. As interlocuções com os espaços do NUCRESS/CRESS, as oficinas da ABEPSS são espaços ricos para encampar as discussões a respeito das Diretrizes Curriculares, apreendendo a lógica dos fundamentos como substrato fundamental para interpretar os desafios cotidianos e entender que tais desafios requerem pesquisa, investigação da realidade. Esse é o movimento vivo e rico do projeto de formação.

Mas esse movimento não é exclusivo dos docentes assistentes sociais, envolve a interlocução entre os sujeitos. Isso a pesquisa apontou com evidência. A dimensão investigativa na lógica curricular envolve as articulações curriculares. Esse é o movimento que potencializa a investigação e que depende, sim, do compromisso assumidos pelos sujeitos com o projeto de formação. A apreensão da dimensão investigativa na lógica curricular é subsídio para interpretação das tendências presentes na formação, o reconhecimento das situações singulares que perpassam o cotidiano dos cursos e as possibilidades de formular estratégias de enfrentamento as dificuldades que tensionam o projeto de formação.

Finalizamos esta tese com a sensação de que se trata do ponto de partida para novos aprofundamentos, novas investigações e re-construções, pois o conhecimento é vivo e encontra-se em pleno movimento.

Conforme Odária Battini, a partir dos ensinamentos da saudosa professora Myrian Veras Baptista, “Em algum momento temos que deixar a caneta cair”. Com a consciência de que o conhecimento que construímos nesta tese é fruto de um dado momento histórico, neste momento pausamos o teclado com expectativas de retomarmos outros desafios que possam se somar aos debates da categoria profissional.

REFERÊNCIAS

ABESS/CEDEPSS. Avaliação da formação profissional do assistente social brasileiro – pós novo currículo/avanços e desafios. Cadernos ABESS, n. 4, São Paulo: Cortez, 1991, p. 97-144.

ABESS/CEDEPSS. Proposta básica para o projeto de formação profissional. **Caderno ABESS**, São Paulo: Cortez, n. 50, ano 17, p. 143-171, 1996.

ABESS/CEDEPSS. Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social (com base no currículo mínimo aprovado em assembléia geral extraordinária de 8 de novembro de 1996. **Caderno ABESS**, São Paulo: Cortez, n. 7, Edição Especial, p. 58-76, 1997 (Formação profissional: trajetórias e desafios).

ABESS. Ensino de Metodologia nos Cursos de Serviço Social. **Cadernos ABESS**, São Paulo: Cortez, n. 3, p. 13-191, 1989.

ABEPSS. A ABEPSS e o fortalecimento da pesquisa na área de Serviço Social: a estratégia dos grupos temáticos de pesquisa (GTPS). **Temporalis**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 17, p. 144-150, 2009.

ABEPSS. **Política Nacional de Estágio da ABEPSS**. Brasília, DF: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, 2010. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/politica-nacional-de-estagio-da-abepss-11>. Acesso em: 28 maio 2021.

ABEPSS. **Projeto “ABEPSS Itinerante”**: as Diretrizes Curriculares e o Projeto de Formação do Serviço Social (Gestão 2011-2012). Brasília, DF: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, nov. 2011. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/projeto-abepss-itinerante-18>. Acesso em: 2 out. 2021.

ABEPSS. **Projeto ABEPSS Itinerante**: fundamentos do Serviço Social em debate: formação e trabalho profissional. Brasília, DF: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, jun. 2016.

ABEPSS. **Estatuto da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**. Brasília, DF: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, nov. 2017. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/arquivo_201903221439271525620.pdf. Acesso em: 28 maio 2021.

ABEPSS. **Trabalho e ensino remoto emergencial**. Brasília, DF: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, 23 jun. 2020. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/noticias/trabalho-e-ensino-remoto-emergencial-386>. Acesso em: 14 jan. 2021.

ABEPSS. **Documento preliminar acerca da curricularização da extensão**. Gestão 2021-2022. Brasília, DF: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, maio, 2021a.

ABEPSS. **A formação em Serviço Social e o ensino remoto emergencial**. Gestão 2021-2022. Brasília, DF: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, maio, 2021b. Disponível em: http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/20210611_formacao-em-servico-social-e-o-ensino-remoto-emergencial-202106141344485082480.pdf. Acesso em: 27 set. 2021.

ABRAMIDES, M. B. C. **O projeto ético-político do Serviço Social brasileiro: ruptura com o conservadorismo**. São Paulo: Cortez, 2019.

ABREU, M. M. Pesquisa em Serviço Social: tendências na implementação das diretrizes curriculares. **Temporalis**, Rio de Janeiro, n. 14, ano 7, p. 119-148, jul./dez. 2007.

ABREU, M. M. **Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. São Paulo: Cortez, 2016.

ALBUQUERQUE, V. Serviço Social e trabalho docente: precarização e intensificação nas instituições privadas de ensino. *In*: RAICHELIS, R.; VICENTE, D.; ALBUQUERQUE, V. **A nova morfologia do trabalho no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 150-180.

ALMEIDA, N. L. T. Retomando a temática da “sistematização da prática” em Serviço Social. *In*: MOTA, A. E.; BRAVO, M. I. S.; UCHÔA, R.; NOGUEIRA, V.; MARSIGLIA, R.; GOMES, L.; TEIXEIRA, M. **Serviço Social e saúde: formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 1-10.

ANDES. **Nota da diretoria do Andes-SN de repúdio aos novos cortes no orçamento da pesquisa no Brasil**. Brasília, DF: Diretoria Nacional do ANDES-SN, 2019. Disponível em: <https://www.andes.org.br/diretorios/files/PDF/nota%20ANDES%20contra%20corte%20capes.pdf>. Acesso em: 27 set. 2020.

ANDRADE, M. A. R. A. O metodologismo e o desenvolvimentismo no Serviço Social brasileiro – 1947-1961. **Serviço Social e Realidade**, Franca, v. 17, n. 1, p. 268-299, 2008.

AQUINO, I. G. C.; SILVA, A. P. R.; VIEIRA, P. L. C. O Movimento de Reconceituação na América Latina e suas expressões internacionais: análise crítica da participação do CBCISS. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 40, p. 151-165, 2017.

BAPTISTA, D. M. T. O debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa. *In*: MARTINELLI, M. L. **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999. p. 33-41.

BAPTISTA, M. V. A produção do conhecimento social contemporâneo e sua ênfase no Serviço Social. **Cadernos ABESS**, São Paulo: Cortez, n. 5, p. 84-95, 1992.

BAPTISTA, M. V. **A investigação em serviço social**. São Paulo: Veras, 2006.

BARROCO, M. L. S. **Ética e serviço social: fundamentos ontológicos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BATISTONI, M. R. O Movimento de Reconceituação no Brasil: o projeto profissional da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (1962-1980). **Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 40, v. 15, p. 136-150, 2017.

BATISTONI, M. R. Aproximação à tradição marxista no projeto da escola de Serviço Social de Belo Horizonte: problematizações necessárias. *In*: IAMAMOTO, M. V.; SANTOS, C. M. **A história pelo avesso: a reconceituação do Serviço Social na América Latina e interlocuções internacionais**. São Paulo: Cortez, 2021. p. 71-94.

BATISTONI, M. R.; OLIVEIRA, I. I. de MELO e; CYWISKY, M. M. Proposta Curricular da Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Cadernos ABESS**, São Paulo: Cortez, n. 8, p. 91-117, 1998.

BATTINI, O. O lugar da prática profissional no contexto das lutas dos assistentes sociais no Brasil. *In*: BAPTISTA, M. V.; BATTINI, O. (org.). **A prática profissional do assistente social: teoria, ação, construção de conhecimento**. São Paulo: Veras, 2009. p. 53-77.

BATTINI, O. *et al.* **As determinações sócio-históricas do Serviço Social no Paraná: gênese e institucionalização 1940-1959**. Londrina: Ed. da Eduel, 2007.

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

BERNARDO, K. A da S. **Flexibilização contratual no setor público: condições e relações de trabalho dos professores temporários nas universidades estaduais do Paraná**. 2020. 331 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

BOSCHETTI, I. Implicações da crise do capital na política de educação superior no Brasil no contexto atual. *In*: SANTOS, C. M. dos; LEWGOY, A. M. B.; ABREU, M. H. E. **A supervisão de estágio em Serviço Social: aprendizados, processos e desafios**. Coletânea Nova de Serviço Social. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016. p. 11-30.

BOURGUIGNON, J. A. **A particularidade histórica da pesquisa no Serviço Social**. São Paulo: Veras; Ponta Grossa: Ed. da UEPG, 2008.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE nº. 412, de 4 de agosto de 1982**. Anteprojeto de reforma curricular. Brasília, DF: CFE, 1982.

BRASIL. Lei nº. 8.662, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 8 jun. 1993.

BRASIL. **Parecer CNE nº. 776/97, de 3 de dezembro de 1997.** Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, DF: MEC/CNE, 3 dez. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdflegislacao/superior/legislasuperiorparecer77697.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social.** Brasília, DF: Comissão de Especialistas, 1999.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº. 15, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social. **Diário Oficial da União:** seção 1. Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacaodiretrizescursos.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº. 2, de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. **Diário Oficial da União:** seção 1. Brasília, DF, 17 set. 2007.

BRASIL. **Código de Ética do/a Assistente Social.** Lei nº. 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10. ed. rev. e atual. Brasília, DF: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Resolução nº. 7, de 17 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1. Brasília, DF, 29 dez. 2018.

BRAVO, M. I. O significado político e profissional do Congresso da Virada para o Serviço Social brasileiro. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 100, p. 679-708, out./dez. 2009.

BRAVO, M. I. Depoimento. *In:* **Conselho Federal de Serviço Social.** Seminário Nacional: 30 anos do Congresso da Virada. Brasília, DF: CFESS, 2012. p. 95-98.

BRITES, C. M.; BARROCO, M. L. da S. A centralidade da Ética na formação profissional. **Temporalis**, Rio de Janeiro, n. 2, p.19-34, jun./dez. 2000.

CALDARELLI, C. E. *et al.* Análise de indicadores de produção científica e geração de conhecimento nas universidades estaduais paranaenses. *In:* RAIHER, A. P. (org.). **As universidades estaduais e o desenvolvimento regional do Paraná.** Ponta Grossa: Ed. da UEPG, 2017. p.21-48.

CARDOSO, I. C. C. da; GRANERMANN, S.; BEHRING, E. R.; ALMEIDA, N. L. T. Proposta básica para o projeto de formação profissional: novos subsídios para o debate. **Cadernos ABESS**, São Paulo: Cortez, n. 7, p. 15-57, 1997.

CARDOSO, P. F. G. **Ética e projetos profissionais**: os diferentes caminhos do Serviço Social no Brasil. Campinas: Papel Social, 2013.

CARVALHO, A. M. P. O projeto da formação profissional do assistente social na conjuntura brasileira. **Cadernos ABESS**, São Paulo: Cortez, n. 1, p. 17-42, out. 1993.

CARVALHO, A. M. P.; BONETTI, D. A.; IAMAMOTO, M. V. Projeto de investigação: a formação profissional do Assistente Social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo: Cortez, ano 5, n. 14, p. 104-14, abr. 1984.

CAVALCANTE, T. L. V. Reflexões sobre o ensino e sua repercussão no Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 15, p. 44-66, ago. 1984.

CBCISS. Documento de Araxá. **Debates Sociais**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, p. 7-92, maio, 1967.

CBCISS. Documento de Teresópolis. **Debates Sociais**, Rio de Janeiro, Suplemento n. 4, p. 5-209, 1970.

CBCISS. Documento do Sumaré. **Debates Sociais**, Rio de Janeiro, Suplemento n. 8, p. 7-90, ago. 1980.

CBCISS, Teorização do Serviço Social: documento do Alto da Boa Vista. Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais – CBCISS. Rio de Janeiro: Agir, 1988.

CFESS. **Código de Ética Profissional**. Brasília, DF: Conselho Federal de Serviço Social, 1993.

CFESS. **Resolução nº. 533, de 29 de setembro de 2008**. Regulamenta a Supervisão Direta de Estágio no Serviço Social. Brasília, DF: Conselho Federal de Serviço Social, 2008.

CHASIN, J. Marx: da razão do mundo ao mundo sem razão. *In*: CHASIN, J. (org.). **Marx Hoje**. São Paulo: Ensaio, 1987.

CHAVES, C. N. **Serviço social e produção de conhecimentos**: o papel da pesquisa para o projeto de formação profissional. 2012. 203 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CHAVES, C. N. As dimensões da pesquisa em Serviço Social: contribuições para compreender a dimensão investigativa no interior do Projeto de Formação Profissional. *In*: GUERRA, Y.; LEITE, J. L.; ORTIZ, F. G. **Temas Contemporâneos**: o serviço social em foco. São Paulo: Outras Expressões, 2013. p. 57-78.

COELHO, M. **Imediaticidade na prática profissional do assistente social**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

CONAES. **Parecer CONAES nº. 4, de 17 de junho de 2010.** Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. Brasília, DF, 27 jul. 2010.

CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UEM. **Carta aberta do Conselho Universitário da UEM contra a LGU**, Maringá, 13 dez. 2021. Disponível em: <http://www.sesduem.com.br/wp-content/uploads/2021/12/LGU-OU-UNIVERSIDADES-PUBLICAS-PARAN AENSES-1.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

COUTINHO, C. N. **O estruturalismo e a miséria da razão.** São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CRESS/PR. 11ª Região. **O estágio supervisionado e a supervisão direta em Serviço Social no Estado do Paraná no contexto da Pandemia de Covid-19.** Relatório preliminar. Curitiba: CRESS/PR, 2021. p. 1-23.

FALEIROS, V. P. Avaliação e perspectiva da área de Serviço Social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 34, p. 17-25, dez. 1990.

FARAGE, E. Educação superior em tempos de retrocessos e os impactos na formação profissional do Serviço Social. **Caderno ABESS**, São Paulo: Cortez, n. 140, p. 48-65, jan./abr. 2021.

FAUSTINI, M. S. A.; VILLAR, V. L. C.; WEIZENMANN, M. H. Formação profissional em Serviço Social numa perspectiva educativo-crítica: mobilizando mediações político-pedagógicas em sala de aula. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 191-206, jan./jun. 2007.

FAUSTO NETO, A. M. Q. “Taller” de investigação e projetos sociais. **Cadernos ABESS**, São Paulo: Cortez, n. 5, p. 96-107, 1992.

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

FERRAZ, A. P. **Serviço Social e extensão universitária: reflexões sobre a formação profissional.** 2019. 124f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

FERREIRA, I. S. B. O desenho das diretrizes curriculares e dificuldades na sua implementação. **Temporalis**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 8, p. 17-30, jul./dez. 2004.

FONTES, V. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2010.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária.** Manaus: Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, maio 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.

FORTUNA, S. L. de. A.; GUEDES, O. de. S. A produção do conhecimento e o projeto ético-político do Serviço Social. **Katálysis**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 25-33, jan./abr. 2020.

FUNDO Paraná. **Relatório circunstanciado da gestão** (Art. 10º da Instrução Normativa nº 158/2021 – TCE). SETI, 2020. Disponível em: https://www.seti.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-10/fundo_parana_2020_0.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.

GOIN, M. **Fundamentos do Serviço Social na América Latina e no Caribe**. Campinas: Papel Social, 2019.

GUERRA, Y. Instrumentalidade no Trabalho do Assistente Social. *In*: CFESS, ABEPSS, CEAD/UNB. **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Módulo 4. Brasília, DF, 2000. p. 1-16.

GUERRA, Y. **O ensino da prática no novo currículo**: elementos para o debate. Florianópolis: Palestra proferida na Oficina Regional da ABEPSS – Região Sul, 2002.

GUERRA, Y. **A instrumentalidade do Serviço Social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

GUERRA, Y. O potencial do ensino teórico-prático no novo currículo: elementos para o debate. **Katálysis**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 147-154, jul./dez. 2005b.

GUERRA, Y. A dimensão investigativa no exercício profissional. *In*: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília, DF: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 701-717.

GUERRA, Y. A dimensão técnico-operativa do Serviço Social: questões para reflexão. *In*: SANTOS, C. M.; BACKX, S.; GUERRA, Y. **A dimensão técnico-operativa no serviço social**: desafios contemporâneos. Juiz de Fora: Ed. da UFJF, 2012a. p. 39-68.

GUERRA, Y. O Serviço Social e a análise crítica de seus fundamentos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 13., 2012. Juiz de Fora. **Anais** [...]. Juiz de Fora: ENPESS, 2012b. p. 1-12.

GUERRA, Y. Sobre a possibilidade histórica do projeto ético-político profissional: a apreciação crítica que se faz necessária. *In*: FORTI, V. *et al.* **Projeto ético-político do Serviço Social**: contribuições à sua crítica. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015. p. 39-70.

GUERRA, Y. O estágio supervisionado como espaço de síntese da unidade dialética entre teoria e prática: o perfil do profissional em disputa. *In*: SANTOS, C. M.; LEWGOYA, M. B.; ABREU, M. H. E. (org.). **A supervisão de estágio em serviço social**: aprendizados, processos e desafios. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016. p. 101-124.

GUERRA, Y. Consolidar avanços, superar limites e enfrentar desafios: os fundamentos de uma formação profissional crítica. *In*: GUERRA, Y. *et al.* **Serviço Social e seus fundamentos**: conhecimento e crítica. 2. ed. Campinas: Papel Social, 2019. p. 25-46.

GUERRA, Y. Elementos para uma crítica ontológica das “filosofias” e de seus fundamentos”. *In*: FORTI, V; GUERRA, Y. (org.). **Fundamentos filosóficos para o Serviço Social**. Fortaleza: Socialis, 2020. p. 31-74.

GUERRA, Y.; BACKX, S.; REPETTI, G. O lugar da pesquisa na formação profissional: algumas questões a partir dos relatórios das regionais da ABEPSS. **Temporalis**, Rio de Janeiro, ano 13, n. 25, p. 205-232, jan./jun. 2013.

GUERRA, Y.; BRAGA, M. E. Supervisão em Serviço Social. *In*: **Serviço Social**: direitos e competências profissionais. Brasília, DF: CFESS/ABEPSS, 2009.

GUERRA, Y.; ORTIZ, F. G. Os caminhos e os frutos da “virada”: apontamentos sobre o III Congresso brasileiro de assistentes sociais. **Praia Vermelha**, Rio de Janeiro: UFRJ, v. 19, n. 2, p. 123-136, 2009.

GUIMARÃES, J. O. F. A JOC. **Serviço Social**, São Paulo, ano 2, n. 14, p. 3-10, 1940.

IAMAMOTO, M. V. **Renovação e conservadorismo no serviço social**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

IAMAMOTO, M. V. Serviço Social brasileiro e a articulação latino-americana. **Temporalis**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7, p. 102-111, jan./jun. 2004.

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

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 2008b.

IAMAMOTO, M. V. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 120, p. 608-639, out./dez. 2014.

IAMAMOTO, M.V. 80 anos do Serviço Social no Brasil: a certeza na frente, a história na mão. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 128, p. 13-38, jan./abr. 2017.

IAMAMOTO, M. V.; SANTOS, C. M. Introdução. *In*: IAMAMOTO, M. V.; SANTOS, C. M. (org.). **A história pelo avesso**: a reconceituação do Serviço Social na América Latina e interlocuções internacionais. São Paulo: Cortez, 2021. p. 25-67.

IAMAMOTO, M. V. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

IAMAMOTO, M. V.; RAICHELIS, R.; BRAVO, M. I. S. A pesquisa científica no Serviço Social latino-americano: gênese e atualidade. *In*: IAMAMOTO, M. V.; SANTOS, C. M. **A história pelo avesso**: a reconceituação do Serviço Social na América Latina e interlocuções internacionais. São Paulo: Cortez, 2021. p. 219-244.

IAMAMOTO, M. V. *et al.* Relatório avaliativo da área de pós-graduação em Serviço Social (período: 1987-1989). **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 38, p. 141-166, abr. 1992.

IANNI, O. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

IANNI, O. **Dialética e capitalismo**. Petrópolis: Vozes, 1988.

KAMEYAMA, N. A Trajetória da Produção de Conhecimento em Serviço Social: avanços e tendências (1975-1997). **Cadernos ABESS**, São Paulo: Cortez, n. 8, p. 33-89, 1998.

KOIKE, M. As novas exigências teóricas, metodológicas e operacionais da formação profissional na contemporaneidade. *In*: CFESS/ABEPSS/CEAD/UNB. **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Módulo 2. Brasília, DF, 1999. p. 103-118.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEHER, R. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente**: um estudo a partir de Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LEHER, R. **Autoritarismo contra a universidade**: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo; Expressão Popular, 2019.

LIMA, K. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. *In*: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. (org.). **Serviço Social e educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012. p. 1-26.

LIMA, K. Desafio educacional brasileiro e ofensiva ultraconservadora do capital. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, ano 29, Edição Especial América Latina, p. 8-39, out. 2019.

LOPES, J. B. O Movimento de Reconceituação do Serviço Social na América Latina como marco na construção da alternativa crítica na profissão: a mediação da organização acadêmico-política e o protagonismo do Serviço Social brasileiro. *In*: SILVA, M. L. O. (org.). **Serviço Social no Brasil**: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo. São Paulo: Cortez, 2016. p. 311-344.

LÖWY, M. Notas sobre a recepção crítica ao althusserianismo no Brasil (anos de 1960-1970). *In*: BASTOS, E. R.; RIDENTI, M.; ROLLAND, D. (org.). **Intelectuais**: sociedade e política, Brasil-França. São Paulo: Cortez, 2003. p. 213-223.

LUKÁCS, G. **Estética**. La peculiaridade de lo estético. Traducción de Manuel Sacristán. Barcelona, México: Ediciones Grijalbo, 1966.

LUKÁCS, G. **Conversando com Lukács**. Tradução de Giseh Vianna Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LUKÁCS, G. **Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1972.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LUKÁCS, G. **Sociologia**. In: NETTO, J. P. (org.). Coleção Grandes Cientistas Sociais. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. Tradução de Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, G. Marx e o problema da decadência ideológica. In: VEDDA, M.; COSTA, G.; ALCÂNTARA, N. **Anuário Lukács**. Maceió: Instituto Lukács, 2015. p. 97-150.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2011.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã (Feuerbach)**. 5. ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1986.

MAURIEL, A. P.; GUEDES, O. de. S. Desafios da pesquisa na formação profissional do assistente social: um olhar a partir da experiência do curso "ABEPSS-Itinerante". **Temporalis**, Rio de Janeiro, ano 13, n. 25, p. 13-32, jan./jun. 2013.

MINTO, L. W. **A educação da miséria**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil: 2011. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

MOLJO, C. B.; SILVA, J. F. S. da. Cultura profissional e tendências teóricas atuais: o Serviço Social brasileiro em debate. In: GUERRA, Y. (org.). **Serviço Social e seus fundamentos**: conhecimento e crítica. 2. ed. Campinas: Papel Social/CNPq/CAPEs, 2019. p. 115-148.

MONTAÑO, C. **A Natureza do Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOTA, A. E. **Relatório final da pesquisa avaliativa da implementação das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social**. GT da Pesquisa. São Luís: ABEPSS, out. 2008. p. 2-186.

NETTO, J. P. A crise do processo de reconceitualização do Serviço Social. *In*: ALAYON, N. *et al.* **Desafio al Servicio Social**. Buenos Aires, Argentina: Humanitas, 1975.

NETTO, J. P. **Capitalismo e reificação**. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.

NETTO, J. P. Notas para a discussão da sistematização da prática e teoria em Serviço Social. **Cadernos ABESS**, São Paulo: Cortez, n. 3, p. 141-161, 1989.

NETTO, J. P. Notas sobre marxismo e Serviço Social, suas relações no Brasil e a questão do seu ensino. **Cadernos ABESS**, São Paulo: Cortez, n. 4, p. 76-95, 1991.

NETTO, J. P. Teoria, método e história na formação profissional. **Cadernos ABESS**, São Paulo: Cortez, n. 1, p. 43-61, 1993.

NETTO, J. P. Transformações societárias e Serviço Social – notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo: Cortez, n 50, p. 87-132, abr. 1996.

NETTO, J. P. Relendo a teoria marxista da história. *In*: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. **História e história da educação**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 1998. p. 50-65.

NETTO, J. P. Para a crítica da vida cotidiana. *In*: CARVALHO, M. C. B.; NETTO, J. P. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 64-93.

NETTO, J. P. **Marxismo impenitente**: contribuição à história das ideias marxistas. São Paulo: Cortez, 2004.

NETTO, J. P. O movimento de reconceitualização – 40 anos depois. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 84, ano 26, p. 5-20, nov. 2005a.

NETTO, J. P. Prefácio. *In*: GUERRA, Y. **A instrumentalidade do Serviço Social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005b. p. 9-12.

NETTO, J. P. **O que é marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos).

NETTO, J. P. III CBAS: algumas referências para sua contextualização. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 100, p. 650-678, out./dez. 2009a.

NETTO, J. P. Introdução ao método da teoria social. *In*: CFESS. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília, DF: CFESS/ABEPSS, 2009b. p. 667-700.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, J. P. **Pequena história da ditadura brasileira: (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2014.

NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2015a.

NETTO, J. P. O projeto ético-político profissional do Serviço Social. **Lusíada: Intervenção Social**, Lisboa, Portugal, n. 42/45, p. 229-242, 2º sem. 2013 a 1º sem. 2015b.

NOGUEIRA, M. A. **As possibilidades da política: ideias para a reforma democrática do Estado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

NOGUEIRA, M. das. D. P. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2006.

OPAS/OMS. Organização Pan-Americana de Saúde. Organização Mundial da Saúde. Folha informativa COVID-19. Escritório da OPAS e da OMS no Brasil. **Portal Eletrônico PAHO**, [2020]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 28 dez. 2021.

ORSO, P. J. Apresentação. *In*: ORSO, P. J. (org.). **Educação, sociedade de classe e reformas universitárias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 1-8.

ORTIZ, F. G. **O Serviço Social no Brasil: os fundamentos de sua imagem e da autoimagem de seus agentes**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2010.

PARANÁ. **Lei nº. 11.713, de 7 de maio de 1997**. Dispõe sobre as carreiras do pessoal docente e técnico-administrativo das instituições de ensino superior do estado do Paraná e adota outras providências. Curitiba, 7 maio 1997. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/exibirAto.do?action=iniciarProcesso&codAto=5808&codItemAto=39429>. Acesso em: 12 mar. 2019.

PARANÁ. **Lei nº. 16.643 de 24 de novembro de 2010**. Institui o Programa de Extensão Universidade sem Fronteira. Curitiba, 24 nov. 2010. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-16643-2010-parana>-Acesso em: 15 nov. 2021.

PEREIRA, R. B. C. S. Proposta curricular do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Maranhão. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 14, p. 16-28, abr. 1984.

PONTES, R. N. A propósito da categoria de mediação. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo: Cortez, ano 10, n. 31, p. 5-25, set./dez. 1989.

PONTES, R. N. **Mediação e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRATES, J. C. O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social: uma relação necessária. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 116-128, jun./jul. 2012.

QUIROGA, C. **A invasão positivista no marxismo**. São Paulo: Cortez, 1991.

RAICHELIS, R.; IAMAMOTO, M. V.; ELPÍDIO, M. H.; LEMOS, E. L. de. S. A reconceituação do Serviço Social na América Latina e a pesquisa acadêmica no CELATS. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORAS/ES EM SERVIÇO SOCIAL, 2018. Vitória. **Anais [...]**. Vitória: ENPESS, 2018. p. 1-19.

REIS, L. F. O financiamento e o orçamento da universidade. *In*: CICLO DE DEBATES: UNIVERSIDADE PÚBLICA EM COLAPSO, 2., 2021. Cascavel. **Anais [...]**. Cascavel: Unioeste, 2021. p. 1-8.

REPETTI, G. J.; CARRARA, V. A. Fundamentos do Serviço Social: atribuições e competências profissionais. **Temporalis**, Rio de Janeiro, ano 20, n. 40, p. 284-299, jul./dez. 2020.

SÁ, J. L. M. de. **Conhecimento e currículo em Serviço Social**: uma análise das contradições (1936-1975). São Paulo: Cortez, 1995.

SAKURADA, P. K. **Serviço Social e formação profissional**: um estudo sobre o ensino dos fundamentos do trabalho profissional em Serviço Social no Brasil. 2018. 232 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SANT'ANA, R. S.; SILVA, J. F. S. da. O método na teoria social de Marx: e o Serviço Social? **Temporalis**, Rio de Janeiro, ano 13, n. 25, p. 181-203, jan./jun. 2013.

SANTOS, C. M. dos. A dimensão técnico-operativa e os instrumentos e técnicas no Serviço Social. **Conexão Geraes**, Belo Horizonte: CRESS-MG, ano 2, v. 2, n. 3, p. 1-7, 2º sem. 2013.

SANTOS, C. M. dos. Do conhecimento teórico sobre a realidade social ao exercício profissional do assistente social: desafios na atualidade. *In*: SILVA, M. L. de O. e S. (org.). **Serviço Social no Brasil**: história de resistência e de ruptura. São Paulo: Cortez, 2016. p. 265-286.

SANTOS, C. M. dos. Prefácio. *In*: GUERRA, Y.; LEWGOY, A. M. B.; M. C. B.; SILVA, J. F. S. **Serviço Social e seus Fundamentos**: conhecimento e crítica. Campinas: Papel Social/CNPq/CAPES, 2019. p. 11-17.

SANTOS, C. M. dos; GOMES, D. C. S.; LOPES, L. P. Supervisão de estágio em Serviço Social: desafios e estratégias para sua operacionalização. *In*: SANTOS, C. M. *et al.* **A supervisão de estágio em Serviço Social**: aprendizados, processos e desafios. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2016. p. 215-242.

SANTOS, C. M. dos; PINI, F. A transversalidade do ensino da prática na formação profissional do assistente social e o projeto ABEPSS Itinerante. **Temporalis**, Rio de Janeiro, ano 13, n. 25, p. 133-153, jan./jun. 2013.

SANTOS, J. S. Apropriações da tradição marxista no Serviço Social. **Cadernos Especiais**, Rio de Janeiro, n. 42, p. 1-13, 2007.

SANTOS, L. L. **Textos de Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1987.

SANTOS, L. L. Serviço Social na América latina:1970-1980. **Em Pauta**, Rio de Janeiro: UFRJ, n. 20, p. 163-179, 2007.

SILVA, A. C. B. **Projeto Pedagógico**: instrumento de gestão e mudança. Belém: UNAMA, 2000.

SILVA, I. S. O projeto ético-político profissional do Serviço Social: o sentido da ruptura. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 97, p. 109-123, jan./mar. 2009.

SILVA, J. F. S. **Serviço Social**: resistência e emancipação? São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, J. F. S.; SILVA, M. I. da. Pesquisa e Serviço Social: contribuições à crítica. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 238-252, ago./dez. 2015.

SILVA, L. M. M. R. da. **Aproximação do Serviço Social à tradição marxista**: caminhos e descaminhos. 1991. 455 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

SILVA, M. O S. **O serviço social e o popular**: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura. São Paulo: Cortez, 2011.

SIMIONATTO, I. As abordagens marxistas no estudo dos fundamentos no Serviço Social. *In*: GUERRA, Y. (org.). **Serviço Social e seus fundamentos**: conhecimento e crítica. 2. ed. Campinas: Papel Social/CNPq/CAPES, 2019. p. 85-114.

TAVARES, M. das Graças. M. **Extensão universitária**: novo paradigma de universidade? Maceió: Edufal, 2017.

TEIXEIRA, J. R. **Fundamentos do Serviço Social**: uma análise a partir da unidade dos Núcleos de Fundamentação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS. 2019. 232 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

TONET, I. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 469-484, jul./dez. 2005.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

TRINDADE, R. L. P. Desvendando as determinações sócio-históricas do instrumental técnico-operativo do serviço Social na articulação entre demandas sociais e projeto profissional. **Temporalis**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 21-42, 2004.

VELOSO, L. H. P. Marxismo no projeto pedagógico do serviço Social: a proposta da experiência na UERJ. **Em Pauta**, Rio de Janeiro: UERJ, n. 1, 1993.

YAZBEK, M. C. Fundamentos históricos e teórico-metodológicos e as tendências contemporâneas no Serviço Social. *In*: GUERRA, Y. (org.). **Serviço Social e seus fundamentos**: conhecimento e crítica. 2. ed. Campinas: Papel Social/CNPq/CAPES, 2019. p. 47-84.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de Apresentação da Pesquisa

**ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO A SER APLICADO COM OS/AS DOCENTES DO
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL**

**“A DIMENSÃO INVESTIGATIVA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE
ASSISTENTES SOCIAIS: CONSTRUÇÃO E DESAFIOS”**

Prezado (a) docente

Meu nome é Luciane Francielli Zorzetti Maroneze, sou assistente social e docente na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/Campus Apucarana. Estou desenvolvendo minha pesquisa de doutorado intitulada **“A dimensão investigativa na formação profissional de assistentes sociais: construção e desafios”**, no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina – UEL, sob orientação da Prof^a. Dra. Sandra Lourenço de Andrade Fortuna.

Envio a você um questionário que corresponde a primeira parte do estudo, o qual tem por objetivo: analisar como a dimensão investigativa tem sido concebida e construída nos cursos de graduação em Serviço Social das Instituições de Ensino Superior Públicas do Estado do Paraná.

Antes de decidir em participar, sugerimos a leitura Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que segue em anexo, para que tenha conhecimento a respeito desta pesquisa e os procedimentos adotados na coleta dos coletados.

Em qualquer momento do estudo você poderá obter mais informações pelo telefone (043)99156-6888 ou pelo e-mail: lucianemaroneze@gmail.com. Informamos que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, com o seguinte registro de Certificado de Apreciação Ética – CAAE, nº 17513519.7.0000.5231.

Caso tenha interesse em participar da pesquisa, segue abaixo no e-mail o link de acesso ao questionário. Solicito o preenchimento até o dia 05 de julho de 2020.

Desde já, agradeço pela atenção e disponibilidade em participar deste momento fundamental da pesquisa.

Atenciosamente:

Luciane Francielli Zorzetti Maroneze

APÊNDICE B – Questionário**ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO A SER APLICADO COM OS/AS DOCENTES DO
CURSO DE SERVIÇO SOCIAL****“A DIMENSÃO INVESTIGATIVA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE
ASSISTENTES SOCIAIS: CONSTRUÇÃO E DESAFIOS”****Prezado (a) docente**

Meu nome é Luciane Francielli Zorzetti Maroneze, sou assistente social e docente na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/Campus Apucarana. Estou realizando minha tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina – UEL, sob orientação da Prof^a. Dra. Sandra Lourenço de Andrade Fortuna.

Envio a você um questionário que corresponde a primeira parte do estudo desenvolvido em minha tese. Os objetivos desta pesquisa e o que ela envolverá estão contidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Antes de decidir em participar, sugerimos a leitura deste documento para que tenha conhecimento a respeito desta pesquisa e os procedimentos adotados na coleta dos coletados.

Em qualquer momento do estudo você poderá obter mais informações com a Prof.^a Ms. Luciane Francielli Zorzetti Maroneze, pelo telefone (043)99156-6888 ou pelo e-mail: lucianemaroneze@gmail.com. Informamos que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, com o seguinte registro de Certificado de Apreciação Ética – CAAE, nº 17513519.7.0000.5231.

A DIMENSÃO INVESTIGATIVA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE ASSISTENTES SOCIAIS: CONSTRUÇÃO E DESAFIOS

1. Endereço de e-mail

2. Você aceita participar desta pesquisa?

Em caso afirmativo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido segue anexo neste e-mail para seu conhecimento e ciência.

- Sim
 Não

PERFIL DO ENTREVISTADO

3. Perfil do Entrevistado Sexo
 Feminino
 Masculino
 Desejo não informar

4. Faixa Etária
 Até 25 anos
 De 26 a 35 anos
 De 36 a 45 anos
 De 46 a 55 anos
 De 56 a 65 anos
 De 66 a 75 anos
 Mais de 75 anos
 Prefiro não informar

PERFIL ACADÊMICO-PROFISSIONAL

5. Possui graduação em Serviço Social?
 Sim
 Não

6. Em caso negativo, qual área de formação?

SOBRE A INSTITUIÇÃO DE ENSINO

7. A Instituição de ensino em que se graduou é

Pública

Privada

8. Em que ano concluiu a graduação?

9. Qual sua titulação acadêmica? Indicar áreas, Instituição de Ensino Superior – IES responsáveis pelas titulações e se durante o curso foi aluno bolsista. Indicar a última titulação que possui.

Especialização

Mestrado

Doutorado

Especialização

10. Qual sua área de formação?

11. Em qual Instituição de Ensino concluiu a especialização?

12. Bolsista?

Sim

Não

Mestrado

13. Qual sua área de formação?

14. Em qual Instituição de Ensino concluiu o mestrado?

15. Bolsista?

Sim

Não

Doutorado

16. Qual sua área de formação?

17. Em qual Instituição de Ensino concluiu o doutorado?

18. Bolsista?

- Sim
- Não

19. Atualmente está em processo de qualificação acadêmico-profissional?

- Sim
- Não

20. Em caso afirmativo, qual o nível?

- Mestrado
- Doutorado
- Pós Doutorado

21. Qual área?

22. Qual IES de formação?

23. Você teve licença capacitação integral ou parcial das atividades docentes?

- Sim, licença parcial
- Sim, licença integral
- Não tive licença

24. Quanto tempo exerce à docência em/no Serviço Social?

- Menos de 01 ano
- 1 a 3 anos
- 4 a 6 anos
- 7 a 9 anos
- 10 a 12 anos
- Mais de 12 anos

25. Atua como docente em mais de uma IES?

- Sim
- Não

26. Em caso afirmativo, qual a natureza da IES de atuação?

- Pública
- Privada

27. Qual a modalidade do curso oferecido pela IES

- Presencial
- Semi presencial
- EAD

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

28. Qual a forma de seu ingresso nesta IES?

- Concurso Público
- Teste Seletivo
- Outro:

29. Qual seu vínculo empregatício nesta IES?

- Estatutário
- CLT
- Contrato por tempo determinado
- Outro:

30. Qual tempo de atuação nesta IES?

- Menos de 01 ano
- De 01 a 02 anos
- De 02 a 05 anos
- De 05 a 10 anos
- Mais de 10 anos

31. Qual sua carga horária de trabalho semanal nesta IES?

- Menos de 12 horas
- 12 horas
- 20 horas
- 30 horas
- 40 horas

32. Do total de sua carga horária, informar separadamente quantas horas são destinadas às atividades que desenvolve: Ensino, Pesquisa, Extensão e Atividades Administrativas.

33. Possui outro vínculo empregatício além da docência?

- Sim
- Não

34. Se sim, qual a ocupação profissional que possui neste outro vínculo e qual a carga horária de trabalho?

35. Se for assistente social, quando iniciou sua atuação na docência, possuía experiência profissional como assistente social em outro campo ocupacional?

- Sim
- Não

36. Em caso afirmativo, em qual área atuou?

- Assistência Social
- Saúde
- Educação
- Habitação
- Sócio Jurídico
- Previdência Social
- Movimentos Sociais Outro:

37. Qual tempo de atuação?

- Menos de 01 ano
- De 01 a 02 anos
- De 02 a 05 anos
- De 05 a 10 anos
- Mais de 10 anos

38. Coordena ou participa de Projeto de Extensão nesta IES?

- Sim
- Não

39. Tem alunos de iniciação científica?

Sim

Não

40. Se sim, os alunos possuem bolsa?

Sim

Não

41. Possui algum cargo de gestão/chefia/coordenação?

Sim

Não

42. Se sim, qual cargo?

PROCESSO PEDAGÓGICO

43. Você reconhece que o processo pedagógico de ensino tem sido discutido em sua UFA?

Sim

Não

Em parte

44. Em caso afirmativo, como tem sido realizado estas discussões?

FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

45. Conhece as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996?

Sim

Não

Em parte

46. Conhece o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Serviço Social da sua Unidade de Formação Acadêmica – UFA?

Sim

Não

Em parte

47. Quais disciplinas leciona atualmente na graduação em Serviço Social?

48. Na sua opinião há articulação entre as disciplinas do curso?

Sim

Não

Em parte

49. Justifique sua resposta

50. Que perfil profissional você espera formar?

51. Que conhecimentos e habilidades você reconhece ser necessário para o desenvolvimento deste perfil?

52. De que forma as disciplinas que você ministra tem contribuído para a construção deste perfil almejado

53. Qual sua compreensão sobre a Dimensão investigativa no Serviço Social?

54. A formação profissional tem habilitado o acadêmico para a construção de um perfil investigativo?

Sim

Não

Em parte

55. Justifique sua resposta

56. Como você analisa esta dimensão no processo formativo? Apontar aqui as potencialidades e os desafios.

57. A organização curricular em sua IES possibilita a articulação da dimensão investigativa?
58. Como trabalhar os conteúdos tendo em vista a articulação entre investigação e intervenção?
59. Que desafios identifica nesse processo?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“A dimensão investigativa na formação profissional de assistentes sociais: construção e desafios”

Prezado/a Professor/a

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“A dimensão investigativa na formação profissional de assistentes sociais: construção e desafios”**, orientada pela Prof^a Dra. Sandra Lourenço de Andrade Fortuna, a ser realizada nas Instituições de Ensino Superior Públicas do Paraná, que ofertam cursos de Serviço Social. **O objetivo da pesquisa é analisar como a dimensão investigativa tem sido concebida e explicitada nos cursos de graduação em Serviço Social nas Instituições de Ensino Superior Públicas do Paraná.**

Trata-se de uma temática que tem suscitado interesse da pesquisadora durante seu percurso formativo e profissional e de situações que desafiam a compreender o lugar que a investigação assume no projeto de formação profissional.

Sua participação para a concretização deste estudo se dará por meio do preenchimento de um questionário que será enviado por e-mail. Trata-se de uma fase exploratória necessária para definir as orientações posteriores para a realização de uma entrevista, caso haja consentimento. As informações constadas no questionário são necessárias para identificar os docentes que atuam nos cursos de graduação presencial em Serviço Social: seu perfil e percurso acadêmico, as condições de trabalho e, particularmente, analisar as principais tendências presentes na concepção sobre a dimensão investigativa na formação profissional.

Esclarecemos que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Luciane Francielli Zorzetti Maroneze, Avenida Jaguatirica, nº. 280, Rolândia PR, fone: (43) 99156-6888, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Londrina, 08 de junho de 2020.

Pesquisador Responsável
Luciane Francielli Zorzetti Maroneze
RG: 6.175.043-6

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista

SEGUNDA FASE DA PESQUISA DE CAMPO**Roteiro de questões do geral para o particular**

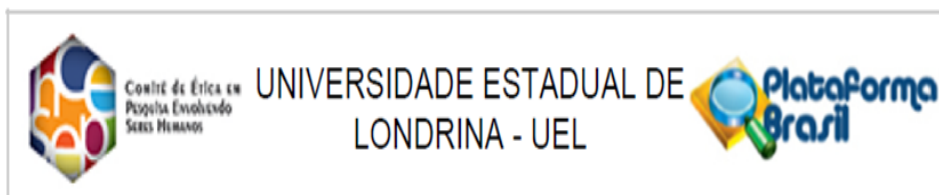
- 1- O que é o Serviço Social?
- 2- Você identifica a relação entre ensino, pesquisa e extensão na IES em que atua? Se sim, como ela se estabelece no curso em que atua.
- 3- A discussão sobre o processo pedagógico tem sido pautada nas reuniões entre os docentes de sua IES? De que forma?
- 4- Qual o significado das Diretrizes Curriculares para a formação profissional?
- 5- Reconhece que há limites e avanços em relação às Diretrizes Curriculares? Quais?
- 6- O que representa para você os Núcleos de fundamentos da formação profissional?
- 7- Como você entende a dimensão investigativa na formação profissional?
- 8- Onde você identifica esta dimensão no projeto pedagógico do curso?
- 9- No curso em que você atua, como esta dimensão tem sido abordada/ mobilizada?
- 10-Que conteúdos você considera importantes para abordar esta dimensão?
- 11-Reconhece que a formação profissional tem habilitado o acadêmico para a construção de um perfil investigativo?
- 12-Há dificuldades nesse processo? Quais?

ANEXOS

ANEXO A – Levantamento dos Periódicos

Ano	Nº	Autor	Título
Revista KATALYSIS: 2003 a 2018 = 348 Publicações			
2007	Esp	Adaiza Sposati	Pesquisa e produção de conhecimento no campo do Serviço Social
2007	Esp	Estela Grassi	Problemas de realismo y teoricismo en la investigación social y en el Trabajo Social
2007	Esp	Jussara Ayres Bourguignon	A particularidade histórica da pesquisa no Serviço Social
2007	Esp	Aglaír Alencar Setubal	Desafios à pesquisa no Serviço Social: da formação acadêmica à prática profissional
2007	Esp	Ricardo Lara	Pesquisa e Serviço Social da concepção burguesa de ciências sociais à perspectiva ontológica
2012	15	Adilson Aquino Silveira Júnior	Pesquisa em Serviço Social e fundamentos da perspectiva teórico-metodológica marxiana
2013	16	José Fernando Siqueira da Silva	Serviço Social: razão ontológica ou instrumental?
2017	20	Daniella Borges Ribeiro	As pesquisas científicas do Serviço Social: o papel do CNPq
2017	20	Emanuel Jones Xavier Freitas e Mayara Alves Reis	Pesquisa em Serviço Social: para onde caminhamos?
2017	20	Carlos Antonio de Souza Moraes	Pesquisa em Serviço Social concepções e críticas
2017	20	Vitória Régia Fernandes Gehlen e Helena Lúcia Augusto Chaves	Desafios para a pesquisa e pós-graduação em Serviço Social
Revista SERVIÇO SOCIAL E SOCIEDADE: 2003 a 2018 = 497 Publicações			
2008	95	Marina Maciel Abreu	ABEPSS: A Perspectiva da Unidade da Graduação, Pós-Graduação e a Produção do Conhecimento na F.P.
2008	96	Andréa Branco Simão e Robson Sávio Reis Souza	Pesquisa em Serviço Social: Reflexões sobre os Desafios para a Formação e Atuação Profissional
2009	100	Fernanda Rodrigues e Marília Andrade	Intercâmbio e Produção de Conhecimentos Brasil e Portugal em Tempos de Viragem
2010	101	Cristina Kolgeski Fraga	A Atitude Investigativa no Trabalho do Assistente Social
2010	103	Carlos Antonio de Souza Moraes, Denise Chrysóstomo de Moura Junca e Katarine de Sá Santos	Para quê, para quem, como? Alguns Desafios do Cotidiano da Pesquisa em Serviço Social
2011	108	Carlos Montano	A Pós-Graduação e a Pesquisa no Serviço Social Latino-Americano: uma Primeira Aproximação
2013	113	Maria do Socorro F. Osterne, Glaucíria Mota Brasil e Rosemary de Oliveira Almeida	A Produção do Conhecimento nas Ciências Sociais e a Provisoriedade da Realidade Material e Simbólica
2013	114	Carlos Antonio de Souza Moraes	A "Viagem de Volta": Significados da Pesquisa na Formação e Prática Profissional do Assistente Social
2014	117	Ivete Simionatto	Intelectualidade, Política e Produção do Conhecimento: Desafios ao Serviço Social
2014	120	Jussara Maria Rosa Mendes e Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida	As Recentes Tendências da Pesquisa em Serviço Social
Revista TEMPORALIS: 2003 a 2018 = 149 Publicações			
2006	12	Ana Maria Costa Amorosa Lima, Ana Maria Arreguy Morão, Auta Iselina E. de Souza, Edna Evelyn Cassali M. de Souza, Deda Maria Lealde Oliveira	Pesquisa na esfera pública: estado e sociedade
2007	14	Maria Maciel Abreu	Pesquisa em Serviço Social: tendências na implementação das Diretrizes Curriculares
2009	17	Grupos Temáticos de Pesquisa - GTPs	A ABEPSS e o fortalecimento da pesquisa na área de Serviço Social: a estratégia dos grupos temáticos de pesquisa - GTPs
2009	17	Maria Lúcia Barroco	Serviço Social e Pesquisa: implicações éticas e enfrentamentos políticos
2010	19	Dúnia Comerlato, Ivone Signor	Pesquisa na formação profissional: um debate sobre a contribuição dos grupos de pesquisa
2010	19	Vera Maria Ribeiro Nogueira	Elementos para pensar a pesquisa como princípio formativo em Serviço Social
2010	19	Maria Augusta Tavares	A pesquisa no Serviço Social: a propósito do método
2011	22	Elaine Rossetti Behring	ABEPSS 2009 2010: Estágio Pesquisa e Consolidação Institucional
2013	25	Alzira Maria Baptista Lewgoy, Ana Lúcia Suarez Maciel, Tatiana Reidel	A formação em Serviço Social no Brasil: contexto, conformação e produção de conhecimento na última década.
2013	25	Ana Paula Mauriel e Olegna de Souza Guedes	Desafios da Pesquisa na Formação Profissional do Assistente Social: Um Olhar a Partir da Experiência do Curso "ABEPSS-INTINERANTE"
2013	25	Yolanda Demetrio Guerra, Sheila Backx e Gustavo Repetti	O Lugar da Pesquisa na Formação Profissional: Algumas Questões a Partir dos Relatórios das Regionais da ABEPSS
2016	32	Luciana Batista de Oliveira Cantalice	Neoliberalismo na Produção do Conhecimento em Serviço Social Tensões entre o Pós-Moderno e o Projeto Profissional
2016	32	Daniella Borges Ribeiro	Pós-Graduação, Formação e Trabalho Profissional
2017	34	Maria Lúcia Duriguetto	Produção do Conhecimento dos Cursos de Pós-Graduação em Serviço Social sobre Lutas, Organizações, Movimentos Sociais e Serviço Social
2018	35	Alessandra Ximenes da Silva, Thaísa Simplício Carneiro Matias e Mônica Barros da Nóbrega	Pesquisa e Conhecimento da Realidade no Serviço Social
2018	36	Alberta Emilia Dolores de Goes	Reflexões sobre o cotidiano e a ética profissional no Serviço Social
Revista TEXTOS & CONTEXTOS: 2003 a 2018 = 435 Publicações			
2007	6	José Fernando Siqueira da Silva	Pesquisa e produção do conhecimento em Serviço Social
2007	6	Karen Eidelwein	Psicologia Social e Serviço Social: uma relação interdisciplinar na direção da produção de conhecimento
2008	7	Jussara Ayres Bourguignon	A centralidade ocupada pelos sujeitos que participam das pesquisas do Serviço Social
2011	10	Edaléa Maria Ribeiro, Bárbara Schuelter	O tema movimentos sociais nos espaços de divulgação e socialização do conhecimento no Serviço Social na primeira década do milênio
2012	11	Jane Cruz Prates	O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social uma relação necessária
2012	11	Maria Ozanira da Silva e Silva	Construindo uma proposta metodológica participativa para desenvolvimento da pesquisa avaliativa uma contribuição da teoria crítica para a prática do Serviço Social
2013	12	Jane Cruz Prates	A produção de conhecimentos e a contribuição dos periódicos para o amadurecimento teórico do Serviço Social
2014	13	Araldo Xavier, Regina Célia T. Miotto	Reflexões sobre a prática profissional do assistente social: relação teoria-prática, historicidade e materialização cotidiana
2015	14	José Fernando Siqueira da Silva e Maria Izabel da Silva	Pesquisa e Serviço Social contribuições à crítica
2015	14	Daniella Borges Ribeiro	A Crise do Capital e seus Rebatimentos para a Produção de Conhecimentos
2016	15	Silvia Odriozola Guitart, Henry Colina Hernández	Aproximación marxista a la relación conocimiento-valor em la economía capitalista contemporánea
2017	16	Jane Cruz Prates	A pesquisa e a extensão no processo de ensino aprendizagem da Graduação e Pós-Graduação em Serviço Social

ANEXO B – Parecer do CEP



Continuação do Parecer: 3.543.414

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) Pesquisador(a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresentá-lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEP/UEL|

ANEXO C – Sistematização dos Componentes Curriculares contidos na Matriz Curricular dos PPPC's com ênfase na Dimensão Investigativa

<u>Curso de Serviço Social – UEL</u>			
Componente Curricular	Ementa	Carga Horária	Período de Oferta
Oficina de Serviço Social I A	Investigação da realidade social. A expressão da questão social no cotidiano da profissão. A contribuição do Serviço Social no estudo da questão social. Educação das Relações Étnico-Raciais.	60 horas	1º ano
Oficina de Serviço Social II	Serviço Social e instrumentalidade. Competências e atribuição privativas da profissão do assistente social. Instrumental técnico-operativo do serviço social nas abordagens individual e grupal. Elaboração e organização de documentação técnica. Estratégias de trabalho com grupos nos territórios. Análise institucional e compreensão dos espaços institucionais.	120 horas	2º ano
Pesquisa em Serviço Social	O processo investigativo e a construção do conhecimento no âmbito do Serviço Social. Fases da Pesquisa. A Pesquisa Social. Métodos, Técnicas e Instrumentos da pesquisa qualitativa e quantitativa.	74 horas	2º ano
Estágio Supervisionado I	Análise conjuntural e socioinstitucional. Aproximação e delimitação das áreas de intervenção. Estratégias de ação. Utilização de instrumental técnico.	272 horas	3º ano
Prática Profissional I	A prática profissional e análise institucional. As relações de poder, do controle e da burocracia. A democratização das instituições e a contribuição do serviço social. A formação profissional e o estágio. Processo de Supervisão Sistemática e legislação de estágio.	60 horas	3º ano
Oficina de Serviço Social III A	Elaboração e desenvolvimento de projetos de pesquisa.	60 horas	3º ano
Estágio Supervisionado II	Planejamento, execução, avaliação e proposição de práticas profissionais.	272 horas	4º ano
Prática Profissional II	Análise de práticas profissionais. Espaço profissional e atribuições do assistente social. Estratégias de intervenção profissional. Planejamento e intervenção. Os processos de trabalho no Serviço. O conteúdo da supervisão: planejamento, educação e avaliação.	60 horas	4º ano
Elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso	Elaboração de trabalho de conclusão de curso: monografia ou projeto concernente à temática do Serviço Social. Elaboração de planos de trabalho. A delimitação do objeto. A pesquisa empírica. A construção da análise.	60 horas	4º ano
Oficina de Serviço Social IV A	Aplicações das tecnologias de informação na prática do assistente social e suas implicações éticas. Leitura dos indicadores sociais a partir dos bancos de dados dos órgãos oficiais.	60 horas	4º ano
Elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso	Elaboração de trabalho de conclusão de curso: monografia ou projeto concernente à temática do Serviço Social. Elaboração de planos de trabalho. A delimitação do projeto. A pesquisa empírica. A construção da análise.	68 horas	4º ano

<u>Curso de Serviço Social – UEPG</u>			
Componente Curricular	Ementa	Carga Horária	Período de Oferta
Questão Social e Serviço Social	As diferentes concepções sobre a questão social no debate contemporâneo do Serviço Social. A questão social como um fenômeno histórico da sociedade capitalista e suas diferentes expressões na atualidade. O conhecimento da realidade social local e a ação do Serviço Social no enfrentamento das expressões da questão social; relações étnico-raciais, afrodescendentes e indígenas.	102 horas	1º ano
Instrumentais Técnico-operativos do Serviço Social I	O trabalho enquanto categoria ontológica do ser social. Serviço Social e processos de trabalho. Os instrumentais de intervenção no Serviço Social e os fundamentos teóricos, políticos e ideológicos que os orientam. A documentação profissional. A construção e o uso dos instrumentos técnicos operativos.	102 horas	1º ano
Instrumentais Técnico-operativos do Serviço Social II	A construção e uso de instrumentos técnicos operativos no Serviço Social nas abordagens grupais, familiares e comunitárias. A prática do Serviço Social mediada por alternativas, estratégias e meios de intervenção em diferentes campos de atuação. Assessoria, consultoria e supervisão de programas e projetos sociais. Organização de eventos relacionados à prática do Serviço Social.	102 horas	2º ano
Fundamentos Históricos Teóricos-metodológicos do Serviço Social III	A construção teórico-metodológica do Serviço Social a partir da perspectiva marxista e suas diferentes vertentes. O Legado da Reconceituação – o debate brasileiro contemporâneo e a tradição marxista. Desafios, exigências e perspectivas do projeto de formação profissional na contemporaneidade. A produção de conhecimentos no Serviço Social. O Atual contexto brasileiro: desafios e limites impostos para os profissionais Assistentes Sociais.	102 horas	3º ano
Pesquisa em Serviço Social	Produção de conhecimento e Pesquisa Científica. A pesquisa no contexto das Ciências Sociais e Humanas. A particularidade da pesquisa em Serviço Social. A <u>dimensão investigativa</u> e a prática profissional. Fundamentação teórico-metodológica para elaboração dos projetos de pesquisa.	136 horas	3º ano
Estágio Supervisionado em Serviço Social I	Orientação supervisionada do processo de intervenção acadêmica junto dos campos da prática profissional. Ênfase na aproximação e análise da realidade campo de estágio, participando do planejamento e intervenção profissional de forma propositiva e inovadora.	204 horas	3º ano
Estágio Supervisionado em Serviço Social II	Orientação supervisionada do processo de intervenção acadêmica junto dos campos da prática profissional. Ênfase na construção e análise da realidade do campo de estágio, participando do planejamento e intervenção profissional de forma propositiva e inovadora.	204 horas	4º ano
Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso	Orientação e acompanhamento individual e/ou coletivo ao acadêmico na elaboração de seu trabalho de conclusão de curso. Sistematização do conhecimento resultante de indagações preferencialmente geradas a partir da experiência de estágio. Apresentação para banca examinadora.	34 horas	4º ano

Curso de Serviço Social – UNIOESTE – Campus Toledo			
Componente Curricular	Ementa	Carga Horária	Período de Oferta
Oficina de Formação Profissional I	Competências e habilidades teórico-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas do Serviço Social na apreensão do espaço da universidade e realidade social. Iniciação ao trabalho científico a partir das normas ABNT no âmbito acadêmico.	51 horas	1º ano
Oficina de Formação Profissional II	Competências e habilidades teórico-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas na produção do trabalho científico e em específico do Serviço Social.	51 horas	1º ano
Oficina de Formação Profissional III	Competências e habilidades teórico-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas na utilização dos recursos de informática e produção de dados estatísticos aplicados ao Serviço Social.	51 horas	2º ano
Oficina de Formação Profissional IV	Competências e habilidades teórico-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas na análise de conjuntura e dos espaços sócio-ocupacionais dos assistentes sociais.	51 horas	2º ano
Pesquisa em Serviço Social I	Os fundamentos da pesquisa científica e da pesquisa social. A atitude investigativa no Serviço Social.	68 horas	2º ano
Pesquisa em Serviço Social II	Os elementos principais de um projeto de pesquisa. As reflexões lógicas, os métodos e os procedimentos metodológicos para a operacionalização de pesquisas científicas. A elaboração do projeto de pesquisa.	102 horas	3º ano
Estágio Supervisionado e Serviço Social I	Introdução ao exercício profissional através da problematização das diferentes expressões da “questão social” mediadas pelas políticas sociais concernentes ao espaço sócio-ocupacional no qual o aluno está inserido. Aproximação das competências do Serviço Social na dinâmica político-institucional relativa a este contexto. Delimitação do objeto e formulação do projeto de intervenção profissional.	306 horas	3º ano
Oficina de Formação Profissional V	Competências e habilidades teórico-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas na construção dos instrumentais técnico-operativos.	34 horas	3º ano
Oficina de Formação Profissional VI	Competências e habilidades teórico-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas na construção de planos, programas e projetos sociais.		3º ano
Praxis Profissional em Serviço Social I	Aproximação ao debate teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo da profissão: as demandas e as respostas nos espaços sócio-ocupacionais. O projeto ético-político e o exercício profissional na defesa de direitos nos espaços sócio-ocupacionais a partir da inserção nos diferentes campos da política social e grupos populacionais: política de saúde, política de previdência social, política de assistência social, política de habitação, política de educação política de desenvolvimento urbano e rural, política de meio ambiente e educação ambiental, política de proteção e defesa civil, política de mobilidade urbana, política de atenção à criança e ao adolescente, política de atenção à pessoa idosa, política de atenção à juventude, política de atenção à mulher, política de atenção à pessoa com deficiência, política de atenção população em situação de rua, etc.	68 horas	3º ano

Praxis Profissional em Serviço Social II	O projeto ético-político e o exercício profissional nos espaços sócio-ocupacionais. Aproximação ao debate teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo da profissão: as demandas e as respostas nos espaços sócio-ocupacionais. O projeto ético-político e o exercício profissional na defesa de direitos nos espaços sócio-ocupacionais a partir da inserção nos diferentes campos da política social e grupos populacionais: política de saúde, política de previdência social, política de assistência social, política de habitação, política de educação política de desenvolvimento urbano e rural, política de meio ambiente e educação ambiental, política de proteção e defesa civil, política de mobilidade urbana, política de atenção à criança e ao adolescente, política de atenção à pessoa idosa, política de atenção à juventude, política de atenção à mulher, política de atenção à pessoa com deficiência, política de atenção população em situação de rua, etc.	68 horas	4° ano
Oficina de Formação Profissional VII	Competências e habilidades teórico-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas no monitoramento e avaliação de planos, programas e projetos sociais.	51 horas	4° ano
Oficina de Formação Profissional VIII	Competências e habilidades teórico-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas na aplicação das legislações específicas do Serviço Social no âmbito do trabalho do Assistente Social.	51 horas	4° ano
Trabalho de Conclusão de Curso	Apresentação e debate dos projetos de pesquisa dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Análise de sua coerência com a pesquisa científica. A produção do conhecimento e o Serviço Social. Elaboração e apresentação do Trabalho de Conclusão de curso (TCC) na forma de uma monografia.	170 horas	4° ano

Curso de Serviço Social – UNICENTRO			
Componente Curricular	Ementa	Carga Horária	Período de Oferta
Serviço Social e Questão Social	O surgimento da questão social na modernidade. A discussão sobre a questão social e suas expressões na contemporaneidade. A questão social e o Serviço Social	68 horas	1º ano
Seminários Temáticos em Serviço Social I	Aproximação com a profissão, com a formação profissional e com os campos de atuação do Serviço Social.	68 horas	1º ano
Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social II	O movimento de Reconceituação no Brasil. Aproximação com a teoria social e o método em Marx. A relação teoria e prática.	136 horas	2º ano
Oficina em Processos Metodológicos do Serviço Social	A instrumentalidade. A instrumentalidade e o Serviço Social. Dimensões da prática profissional. Espaços sócio ocupacionais. Competências do Serviço Social. Procedimentos metodológicos para a intervenção profissional.	136 horas	3º ano
Estágio Supervisionado em Serviço Social I	Acompanhamento das atividades de estágio por supervisor acadêmico e supervisor de campo. Conhecimento/descrição da instituição campo de estágio. Elaboração de projeto de intervenção na área social.	136 horas	3º ano
Pesquisa em Serviço Social	A pesquisa em Serviço Social. Tipos de abordagens de pesquisa (qualitativas e quantitativas). Metodologia de pesquisa. Ética em pesquisa. Elaboração do projeto de TCC.	136 horas	3º ano
Seminários Temáticos em Serviço Social III	Sistematização da prática profissional do Assistente Social a partir das vivências em campos de estágio e dos conhecimentos teóricos apreendidos nas diferentes disciplinas do curso.	68 horas	4º ano
Estágio Supervisionado em Serviço Social II	Acompanhamento das atividades de estágio por supervisor acadêmico e supervisor de campo. Execução e avaliação de projeto de intervenção na área social. Elaboração de Relatório Final de Estágio Curricular.	136 horas	4º ano
Seminário em TCC	Apresentação do Regulamento de TCC e documentos formais do processo de pesquisa no curso de Serviço Social. Orientações acerca das Normas Técnicas para construção de monografia. Pré-banca.	68 horas	4º ano

Curso de Serviço Social – UNESPAR PARANAÍ			
Componente Curricular	Ementa	Carga Horária	Período de Oferta
Oficina Profissional: Serviço Social e Investigação da Realidade Social	Conceituação histórica da questão social, suas expressões e enfrentamento pelo Estado. Análise de conjuntura. A questão social enquanto objeto do Serviço Social. Investigação das expressões da questão social na realidade local e regional.	120 horas	1º ano
Oficina Profissional: Instrumentalidade do Serviço Social	O Serviço Social e sua dimensão técnico-operativa em articulação com suas dimensões teórico metodológica e ético política. Habilidades fundamentais para a intervenção profissional: os instrumentos e técnicas.	120 horas	2º ano
Pesquisa em Serviço Social	O processo investigativo e a construção do conhecimento. Métodos de conhecimento da realidade social. Método crítico dialético e suas categorias fundamentais: totalidade e história, as categorias de mediação e a apreensão da universalidade, da singularidade e particularidade. Tipos de pesquisa. Metodologias de pesquisa. A dimensão investigativa do Serviço Social e o Serviço Social como área de conhecimento. Os elementos constitutivos do projeto de pesquisa. Preceitos ética na pesquisa que envolve seres humanos.	136 horas	3º ano
Serviço Social e o debate contemporâneo	Crises capitalistas contemporâneas e as transformações no mundo do trabalho. Desafios históricos para a consolidação do projeto ético político. As competências e atribuições do(a) Assistente Social, mercado de trabalho e espaços sócio ocupacionais.	60 horas	3º ano
Seminário de Formação Profissional I	Problematização teórico-histórico do contexto conjuntural e sócio institucional. Identificação e delimitação do objeto de intervenção do Serviço Social. Reconhecimento e utilização dos instrumentais técnico operativos do Serviço Social.	60 horas	3º ano
Estágio supervisionado I	A formação profissional e o estágio. A inserção do estudante nos diferentes campos de estágios em Serviço Social.	225 horas	3º ano
Estágio supervisionado II	A formação profissional e o estágio. O Planejamento, execução, avaliação como forma de apropriação do trabalho do(a) Assistente Social nos diferentes campos de estágio.	225 horas	4º ano
Oficina Profissional: Núcleos Temáticos	Temas transversais ao Serviço Social. Abordagens às questões relacionadas aos Direitos Humanos com ênfase nas interfaces implícitas para pensar a inseparabilidade estrutural do patriarcado, racismo, capitalismo e sociedade heteronormativa. Estudo das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.	120 horas	4º ano
Seminário de Formação Profissional II	O estágio supervisionado como processo de formação profissional. O acompanhamento do planejamento, da execução, avaliação e proposição de alternativas de intervenção no âmbito do trabalho profissional.	60 horas	4º ano
Seminário de Orientação do Trabalho de Conclusão de Curso	Análise e discussão das temáticas de pesquisa e dos resultados obtidos no processo de investigação como momento de síntese da formação profissional.	120 horas	4º ano

Curso de Serviço Social – UNESPAR APUCARANA			
Componente Curricular	Ementa	Carga Horária	Período de Oferta
Oficina Profissional: Questão Social e Serviço Social	Conceituação histórica da questão social, suas expressões e enfrentamento pelo Estado. Análise de conjuntura. A questão social enquanto objeto do Serviço Social. Investigação das expressões da questão social na realidade local e regional.	120 horas	1º ano
Oficina Profissional: Instrumentalidade do Serviço Social	As dimensões teórico-metodológica, ético-político e técnico-operativa do Serviço Social. Os elementos constitutivos da dimensão técnico-operativa. O plano de trabalho profissional. Os instrumentos e técnicas de intervenção do Serviço Social.	60 horas	2º ano
Pesquisa em Serviço Social	O processo investigativo e a construção do conhecimento. Métodos de conhecimento da realidade social. Método crítico dialético e suas categorias fundamentais: totalidade e história, as categorias de mediação e a apreensão da universalidade, da singularidade e particularidade. Tipos de pesquisa. Metodologias de pesquisa. A dimensão investigativa do Serviço Social e o Serviço Social como área de conhecimento. Os elementos constitutivos do projeto de pesquisa.	120 horas	3º ano
Trabalho Profissional I	A inserção do Serviço Social nos espaços institucionais: correlações de força, controle, burocracia e poder. O trabalho profissional e os diferentes campos sócio-ocupacionais do Assistente Social: demandas, requisições, atribuições e competências profissionais.	60 horas	3º ano
Seminário de Supervisão de Estágio I	Processo de orientação, acompanhamento e avaliação do estagiário. Análise institucional e a inserção do Serviço Social nos campos de estágio. A construção do plano de estágio. O reconhecimento da condição social dos usuários atendidos pelo profissional do Serviço Social nos campos de estágio (perfil socioeconômico e familiar). A construção do projeto de intervenção. Documentação: plano de estágio, folha de frequência, relatório semestral, diário de campo, estudo institucional e projeto de intervenção profissional.	60 horas	3º ano
Seminários Temáticos	As necessidades dos vários segmentos como: crianças, adolescentes e jovens; idosos; pessoas com deficiências e outros temas emergentes. Direitos Humanos e seus reatamentos na contemporaneidade como: questões de gênero; ético-raciais; direito à cidade; meio ambiente e educação ambiental e outros temas emergentes. O trabalho do Assistente Social junto aos vários segmentos.	120 horas	4º ano
Trabalho Profissional II	A sistematização do trabalho profissional. Processo de organização e análise teórico-metodológico, ético-política e técnico-operativa sobre a intervenção profissional. Estratégias de registro e documentação.	60 horas	4º ano
Seminário de Supervisão de Estágio II	Processo de orientação, acompanhamento e avaliação do estagiário. As condições objetivas de trabalho dos supervisores de estágio. As condições éticas e técnicas do trabalho profissional nos campos de estágio. A sistematização da experiência de estágio (relatório final de estágio).	60 horas	4º ano
Seminário de Orientação do Trabalho de Conclusão de Curso	Revisão da literatura do tema da pesquisa. Coleta e organização dos dados. Sistematização e análise de dados. Construção do relatório do TCC. Avaliação e defesa final do TCC. Devolução e socialização dos resultados da pesquisa.	120 horas	4º ano

Curso de Serviço Social – UEM			
Componente Curricular	Ementa	Carga Horária	Período de Oferta
Oficina do Conhecimento da Realidade Social e Serviço Social	A expressão da questão social na sociedade brasileira e a aproximação ao contexto regional. O significado social da profissão de Serviço Social. O processo formativo dos Assistentes Sociais: as diretrizes básicas para a formação profissional. Regulamentação profissional e instâncias organizativas e representativas.	68 horas	1º ano
Pesquisa em Serviço Social	Introdução ao trabalho científico. Natureza, método e processo de construção do conhecimento. Tipologia da pesquisa social: técnicas de investigação quantitativa e qualitativa. A atitude investigativa como condição necessária ao exercício da profissão em bases científicas. Caracterização da pesquisa, objetivos, procedimentos de coleta e fontes de informação. Etapas para a construção do projeto de pesquisa. Investigação, sistematização e análise dos dados. Elaboração do Projeto de Pesquisa: identificação do objeto de investigação, indicação da relevância e atualidade da pesquisa em dados primários e secundários, seleção e estudo da literatura especializada. Definição das fontes de informação, da metodologia, das técnicas e dos instrumentos de coletas de dados. Indicação da análise e tratamentos dos dados a serem coletados e formas de divulgação dos resultados.	136 horas	3º ano
Serviço Social e Formação Profissional I	Estágio em Serviço Social. A política social setorial do campo de estágio. Elaboração do plano de estágio. Participação no processo de trabalho do assistente social. Análise institucional. A inserção do Serviço Social no âmbito institucional. Confecção dos relatórios semestral e final de estágio. Conhecimento sobre a dimensão investigativa do exercício profissional; a instrumentalidade no trabalho do Assistente Social. A importância da sistematização das informações no trabalho do Assistente Social. Os instrumentos e técnicas utilizadas pelo Assistente Social (observação, entrevista, visita domiciliar, reunião, estudo socioeconômico, estudo social, laudo, perícia, relatórios e outros.	136 horas	3º ano
Estágio Supervisionado em Serviço Social I	Atividade que se configura dentro da obrigatoriedade do projeto curricular como forma de inserir os(as) acadêmicos(as) em diversos espaços socio-institucionais, sendo estes considerados como vetor de capacitação para o exercício profissional. É indispensável a supervisão sistemática, sendo esta realizada pelo professor assistente social supervisor (orientação acadêmica) e por profissional assistente social de campo (supervisão de campo), baseados nos planos de estágio previamente elaborados pelas unidades de ensino e organizações que oferecem o estágio. O estágio deve ser realizado durante o processo de formação no decorrer do período letivo escolar. Essa deve ser considerada uma atividade em que o aluno adquire habilidades, exercita e desenvolve suas atitudes, criatividades e técnicas profissionais, colocando em prática seus conhecimentos, objetivos, e ações voltadas para o Serviço Social. O estágio supervisionado em Serviço Social I será desenvolvido pelo(a) acadêmico(a) na 3º série do curso.	240 horas	3º ano

Processos de trabalho em Serviço Social I (Saúde, Educação, Habitação, Empresa e Terceiro Setor)	Os processos de trabalho do Assistente Social na implementação das políticas, programas e projetos nas áreas de saúde, educação, habitação, empresa e terceiro setor. As particularidades da ação profissional. Procedimentos técnico-operativos necessários à intervenção profissional.	68 horas	4º ano
Processos de trabalho em Serviço Social II (Assistência Social, Sócio-Jurídico e Previdência Social)	Os processos de trabalho do Assistente Social nas áreas de: Política de Assistência Social, Sócio-Jurídico e Política de Previdência Social. As particularidades da ação profissional. Procedimentos técnicos operativos necessários à intervenção profissional.	68 horas	4º ano
Serviço Social e Formação Profissional II	Problematização do quadro institucional. Análise da correlação de forças, da demanda e do trabalho profissional: avanços, dificuldades e desafios. Conhecimento sobre o projeto de trabalho profissional (projeto de intervenção). Sistematização da intervenção. Elaboração do Projeto de Intervenção. Confecção dos relatórios semestral e final de estágio. As categorias práxis e mediação. Discussão sobre a inserção do Assistente Social como supervisor de campo e acadêmico. Os desafios éticos contemporâneos e as legislações do conjunto CRESS/CFESS pertinentes trabalho do Assistente Social.	136 horas	4º ano
Seminário de Trabalho de Conclusão de Curso	Sistematização dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso norteada por uma indagação teórica. Produção intelectual em torno de um tema selecionado, de caráter, teórico-prático e crítico. Debate dos temas relacionados ao TCC a serem elaborados pelos(as) acadêmicos(as). Etapas para a elaboração do TCC.	68 horas	4º ano
Estágio Supervisionado em Serviço Social II	Atividade que se configura dentro da obrigatoriedade do projeto curricular como forma de vetor de capacitação para o exercício profissional. É indispensável a supervisão sistemática, sendo esta realizada pelo professor assistente social supervisor (orientação acadêmica) e por profissional assistente social de campo (supervisão de campo), baseados nos planos de estágio previamente elaborados pelas unidades de ensino e organizações que oferecem o estágio. O estágio deve ser realizado durante o processo de formação no decorrer do período letivo escolar. Essa deve ser considerada uma atividade em que o aluno adquire habilidades, exercita e desenvolve suas atitudes, criatividade e técnicas profissionais, colocando em prática seus conhecimentos, objetivos, e ações voltadas para o Serviço Social. O estágio supervisionado em Serviço Social I será desenvolvido pelo(a) acadêmico(a) na 4ª série do curso.	240 horas	4º ano

Curso de Serviço Social – UNIOESTE – FRANCISCO BELTRÃO			
Componente Curricular	Ementa	Carga Horária	Período de Oferta
Oficina de Formação Profissional I	Competências e habilidades teóricas-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas na produção do trabalho científico e na produção específica do Serviço Social.	68 horas	1º ano
Oficina de Formação Profissional II	Competências e habilidades teóricas-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas na construção dos instrumentais técnicos-operativos (entrevistas, reuniões, visita domiciliar, observação e documentação) e recursos dos meios de comunicação social. Experimento. Exercícios (Relatórios, Diário de Campo, Estudo de Caso, Parecer Social, Outras Formas de Documentação) dos instrumentos e técnicas utilizados nos processos de trabalho do Serviço Social.	68 horas	1º ano
Oficina de Formação Profissional III	Competências e habilidades teóricas-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas na elaboração de planos, programas e projetos sociais.	68 horas	2º ano
Oficina de Formação Profissional IV	Competências e habilidades teóricas-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas na análise de conjuntura e dos espaços sócio ocupacionais dos assistentes sociais.	68 horas	2º ano
Práxis Profissional I	Aproximação ao debate teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo da profissão: as demandas e as repostas nos espaços sócio-ocupacionais.	68 horas	3º ano
Técnicas de Pesquisa	Os elementos – processos principais de um projeto de pesquisa. As reflexões lógicas, os métodos e os procedimentos metodológicos para a operacionalização de pesquisas científicas. A elaboração do projeto de pesquisa. Normas técnicas da ABNT.	68 horas	3º ano
Oficina de Formação Profissional V	Competências e habilidades teóricas-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas na utilização dos recursos de informática e produção de dados estatísticos.	68 horas	3º ano
Oficina de Formação Profissional VI	Competências e habilidades teóricas-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas em Educação do Consumidor e desenvolvimento social. Consumo Consciente e Educação Ambiental na efetivação dos procedimentos profissionais. Pesquisa e produção de conhecimento nas relações de consumo e educação do consumidor. Princípios fundamentais da qualidade dos produtos e serviços e a proteção do consumidor. Influências culturais, individuais e de grupos no consumo.	68 horas	3º ano
Estágio Supervisionado em Serviço Social I	Introdução ao exercício profissional através da problematização das diferentes expressões da “questão social” medidas pelas políticas sociais concernentes ao espaço sócio-ocupacional na qual o aluno está inserido. Aproximação das competências do Serviço Social na dinâmica político-institucional relativa a este contexto. Delimitação de objeto e formulação do projeto de intervenção profissional.	204 horas	3º ano
Práxis Profissional II	O projeto ético-político e o exercício profissional nos espaços sócio-ocupacionais. Teoria e prática no Materialismo Histórico-Dialético: a relação dialética entre Teoria e Prática e a práxis como categoria central. Relação Teoria-Fim-Meio Efetivação da prática. A posição dos fins e a busca	68 horas	4º ano

	dos meios na prática profissional do assistente social. Instrumentos e racionalidade emancipatória. Com atribuições e aplicadas na seguridade, violência, gênero, habitação, movimentos sociais.		
Oficina de Formação Profissional VII	Competências e habilidades teóricas-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas na efetivação dos procedimentos profissionais.	68 horas	4º ano
Estágio Supervisionado em Serviço Social II	Implementação e avaliação do projeto de intervenção profissional. Apropriação do exercício profissional na perspectiva da totalidade a partir da experiência de estágio supervisionado no contexto da formação profissional.	204 horas	4º ano