UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

LORENA FERREIRA PORTES

OS FUNDAMENTOS ÍDEO-POLÍTICOS DA DIREÇÃO SOCIAL QUE ORIENTA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL: A APREENSÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS DOCENTES QUE ATUAM EM ESCOLAS PARANAENSES

Londrina
2016

LORENA FERREIRA PORTES

OS FUNDAMENTOS ÍDEO-POLÍTICOS DA DIREÇÃO SOCIAL QUE ORIENTA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL: A APREENSÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS DOCENTES QUE ATUAM EM ESCOLAS PARANAENSES

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Serviço Social.

Orientadora: Profa. Dra. Jolinda de Moraes Alves.

Londrina
2016

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

Portes, Lorena Ferreira.
Os fundamentos ídeo-políticos da direção social que orienta a formação profissional em serviço social no Brasil : a apreensão de assistentes sociais docentes que atuam em escolas paranaenses / Lorena Ferreira Portes. - Londrina, 2016.
368 f.

Orientador: Jolinda de Moraes Alves.
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, 2016.
Inclui bibliografia.

1. Serviço social - Tese. 2. Formação profissional - Tese. 3. Direção social - Tese. I. Alves, Jolinda de Moraes . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Estudos Sociais Aplicados. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social. III. Título.

LORENA FERREIRA PORTES

OS FUNDAMENTOS ÍDEO-POLÍTICOS DA DIREÇÃO SOCIAL QUE ORIENTA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL: A APREENSÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS DOCENTES QUE ATUAM EM ESCOLAS PARANAENSES

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Serviço Social, sob a orientação da Professora Doutora Jolinda de Moraes Alves.

BANCA EXAMINADORA

_____

Orientadora: Profª. Drª. Jolinda de Moraes Alves
Universidade Estadual de Londrina – UEL

_____

Profª. Drª. Mabel Mascarenhas Torres
Universidade Estadual de Londrina – UEL

_____

Prof. Dr. Evaristo Emigdio Colmán Duarte
Universidade Estadual de Londrina – UEL

_____

Profº Dr. José Fernando Siqueira da Silva
Universidad Nacional de La Plata – UNLP-Argentina

_____

Prof. Dr. Ivo Tonet
Universidade Federal de Alagoas- UFAL

Londrina, 31 de Outubro de 2016.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAS	Associação Brasileira de Assistentes Sociais
ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS	Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social
ANAS	Associação Nacional dos Assistentes Sociais
CBAS	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CE	Código de Ética
CEAS	Centro de Estudos da Ação Social
CEDEPSS	*Centro de Documentação* e Pesquisa em Política Social e Serviço Social
CENEAS	Comissão Executiva Nacional de Entidades Sindicais de Assistentes Sociais
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CFE	Conselho Federal de Educação
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONCLAT	Conferência Nacional da Classe Trabalhadora
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DC	Desenvolvimento de Comunidade
DOC	Desenvolvimento e Organização de Comunidade
EAD	Ensino à distância
ENESS	Encontro Nacional de Estudantes de Serviço Social
ENESSO	Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
ILAESE	Instituto Latino-americano de Estudos Socioeconômicos
JIC	Juventude Independente Católica
JK	Juscelino Kubitschek
JOC	Juventude Operária Católica
JUC	Juventude Universitária Católica

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MARE	Ministério de Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Política Nacional de Estágio.
PROUNI	Programa Universidade para todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
REUNI	Programa de Reestruturação das Universidades Federais
SESC	Serviço Social do Comércio
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UESS	Unidades de Ensino de Serviço Social
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese, fruto de uma trajetória acadêmica e profissional de muito esforço, perseverança, aprendizados e teimosia, à Mulher que me ensinou a lutar, sem pestanejar jamais: minha amada avó materna Divete!!!!!

AGRADECIMENTOS

Uma tese não se constrói de forma individualizada e solitária. Ela é movida pelo desejo do sujeito que a escreve e que, com o movimento de muitos outros sujeitos, torna sua construção possível. E foi assim que minha tese foi produzida: com o apoio e presença de pessoas essenciais em minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Pessoas já conhecidas e outras que fui conhecendo.

E o momento de agradecer se faz necessário, com um hibridismo particular: sentimento de trabalho vencido, de gratidão por um lado, mas de expectativas de um "recomeço" de outro.

O reconhecimento é uma virtude que devemos cultivar com constância, pois nos aproxima e nos faz querer andar sem retroceder, avançar nas buscas e projetar coletivamente. Como não reconhecer a contribuição, o incentivo, a valorização, o carinho, o conhecimento e as lições apreendidas de tantas pessoas que estiveram comigo nessa caminhada.

Marcelo, meu Amor, um companheiro fundamental, que me incentiva e acredita em minhas possibilidades, apostando em meus projetos e me acompanhando nas escolhas. Saiba que seu carinho e estímulo foram essenciais para que eu conseguisse superar minhas dificuldades e não abrisse mão dos meus sonhos.

Meu filho Leonardo Eugênio, que na sua fase de adolescência ainda não compreende este momento, mas que seguiu comigo na busca deste sonho, resistindo, abrindo mão de seu cantinho (a casa de Campo Largo) , de seus amigos, mas que enfrentou esse desafio de recomeçar em outra cidade, fazendo novos amigos e adquirindo maturidade. Te agradeço meu amado pela sua resistência, que entendo como sendo uma expressão do seu amor.

Minha irmã gêmea Melissa. Não temos somente a semelhança física, mas possuímos projetos em comum, sonhos que se cruzam; temos uma cumplicidade inexplicável para tantos, mas que compreendemos bem, do nosso jeito. Companheira e apoiadora ! Aprendi e ainda aprendo muito com você!

Minhas irmãs Natália, Sarah e meu irmão Vinícius que podem não estar "perto territorialmente", mas que acreditaram em mim por um vida toda. Minha

irmã Fabiana, que com seu jeito irreverente demonstrou seu carinho e orgulho por minha trajetória e pelas conquistas construídas. Nossos laços são fortes e intensos.

As duas grandes Mulheres de minha vida: minha Mãe Laudicéia e minha avó Divete. Parte de mim, vem da luta de vocês, do amor e esforço empreendidos para que eu conseguisse estudar e pudesse realizar os tantos projetos que tive e ainda tenho. Agradeço por esse amor incondicional.

O amigo e cunhado, Marco Antonio. Uma amizade que foi sendo construída baseada no respeito, na admiração, na perseverança, num compartilhar de emoções, de projetos e sonhos. Te quero como um irmão.

Tenho amigas e amigos para agradecer: pessoas tão queridas que tenho a felicidade de conviver. Minha amiga dos tempos de faculdade, Marcinha, que mesmo hoje, depois de tanto tempo de amizade, acompanha meus desafios, se faz presente em minha vida, me incentivando, me apresentando com tanto orgulho para os seus, com aquelas mensagens mais afetuosas que me revigoram. Amiga irmã, estaremos juntas, por muito tempo.

Aos amigos Telma e Rauli, que acompanharam todo o processo do doutorado e que certamente, ficarão felizes com esta realização. Aos amigos e amigas que conheci em Londrina: Loren e Valdir, Márcia (ou como meu filho a chama- aquela sua amiga tatuada gente boa), Eliana, Carlos. Amigas e Amigos realmente do coração que nos acolheram e nos ensinam o verdadeiro significado da amizade. Que bom tê-los por perto.

Agradeço, à minha orientadora, Professora Jolinda, que acreditou em mim desde o início e que aceitou me orientar. Sempre me incentivando, acreditando em minhas potencialidades e apostando na concretização dos objetivos propostos. Você me fez acreditar de que quando temos disciplina, foco, dedicação e muitas horas de estudo, é possível superar os obstáculos!

Trabalhando e cursando o doutorado na UEL, tive a oportunidade de conhecer professoras e professores com muita competência acadêmica e profissional que contribuíram na produção da tese, através das suas aulas, das conversas informais, das orientações. Obrigada docentes e colegas de trabalho por compartilharem conhecimento e aprendizado.

Agradeço ao Professor Evaristo que me possibilitou, participando do seu projeto de pesquisa, uma experiência inigualável para me encorajar nos estudos da teoria marxiana e analisar a profissão por outra perspectiva.

Às meninas do projeto de extensão coordenado pela Professora Claudia agradeço pelo apoio, pela paciência e preocupação. Claudinha, Patrícia, Danielle, Heloisy, Flávia , Relly e Aninha. Valeu !

Aos assistentes sociais docentes entrevistados para esta pesquisa meus agradecimentos pelo aceite, disponibilidade e participação.

Agradeço especialmente às alunas e alunos do curso de Serviço Social das Faculdades Espírita, da Faculdade de Pinhais, da Uniguaçu, do Unibrasil e da UEL. Aprendi muito mais que ensinei. O conhecimento construído e sistematizado na tese, revela o quanto a participação de vocês foi imprescindível para a investigação sobre a formação profissional em Serviço Social.

PORTES, Lorena Ferreira. **Os Fundamentos Ídeo-políticos da Direção Social que orienta a Formação Profissional em Serviço Social no Brasil**: a apreensão de assistentes sociais que atuam em escolas paranaenses. 2016. 368 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Serviço Social e Política Social – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RESUMO

A formação profissional em Serviço Social no Brasil orientou-se por distintos projetos formativos que expressaram direções sociais particulares na trajetória sócio-histórica da profissão. Tendo como finalidade analisar a direção social da formação profissional em Serviço Social no contexto contemporâneo, partindo do projeto profissional aprovado pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS em 1996, explicita-se os fundamentos ideo-políticos desta direção social orientadora, apontando que esta direção expressa-se por uma perspectiva reformista em dois aspectos fundamentais: na crença de que a democracia, como princípio fundamental é o caminho para o socialismo; e na defesa de que a profissão de Serviço Social é contraditória, portanto, possui uma dimensão ética e política que, por sua vez, ao estar comprometida com os interesses da classe trabalhadora, tem um papel a cumprir para a emancipação humana. O percurso metodológico da pesquisa foi constituído em três momentos organicamente articulados: a) revisão de literatura; b) pesquisa documental; c) pesquisa de campo. A pesquisa de campo foi realizada através de entrevistas com dez assistentes sociais docentes que atuam na formação graduada presencial em Serviço Social em escolas paranaenses. Buscando sustentação no referencial teórico-metodológico marxiano, foram construídas sínteses aproximativas que possibilitam problematizar a afirmação de que o Serviço Social, e por consequência a formação profissional, possuem um caráter contraditório e uma dimensão política e ética sustentada no compromisso com os interesses da classe trabalhadora. Aponta-se, a partir do percurso metodológico traçado e desenvolvido, que no processo formativo de assistentes sociais, um conjunto de saberes formativos devem ser desenvolvidos: os saberes teórico-analíticos; os saberes sócio-políticos e os saberes prático-interventivos.

Palavras-Chave: Serviço Social. Formação profissional. Direção social.

PORTES, Lorena Ferreira. **The Political-Social Foundations of the Social Direction that guides the Professional Training in Social Work in Brazil**: the apprehension of social workers who work in schools in Paraná 2016. 368 p. Work Completion Postgraduate degree (PhD) in Social Work and Social Policy - State University of Londrina, Londrina, 2016.

ABSTRACT

Professional graduation in social work in Brazil was guided by different training projects that expressed particular social directions in historical social trajectory of the profession. For purposes of analyzing the social direction of social training in social work in the contemporary context, based on the professional project approved by the Brazilian Association of Education and Research in Social-ABEPSS Service in 1996, we underline the ideopolíticos grounds of guiding social direction, pointing to this direction it is expressed by a reformist perspective on two fundamental aspects: the belief that democracy as a fundamental principle is the road to socialism; and defending the profession of social work is contradictory, therefore, has an ethical and political dimension and, in turn, to be committed to the interests of the working class has a role to human emancipation. The methodological research route was comprised of three organically interrelated moments: a) literature review; b) documentary analysis; c) field research. The field research was conducted through interviews with ten social workers teachers working in the classroom graduate training in social work in Paraná schools. Seeking support in Marxian theoretical framework built approximate syntheses that enable problematize the statement that the Social Services and therefore professional graduation, have a contradictory character and a political dimension and sustained ethical commitment to the interests of the working class. We pointed out, from the methodological approach outlined and developed, that the formation process of social workers, a set of formative knowledge should be developed: the theoretical and analytical knowledge; the socio-political knowledge and practical-interventional knowledge.

Keywords: Social work. Professional graduation. Social direction.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

1 **A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL:** OS PRIMÓRDIOS DO ENSINO DA PROFISSÃO E AS FINALIDADES FORMATIVAS EM QUESTÃO 28

1.1 A GÊNESE DA PROFISSÃO DE SERVIÇO SOCIAL:AS DETERMINAÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS 28

1.2 A INFLUÊNCIA EUROPEIA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL ENTRE 1930 E 1945: A FORMAÇÃO MORAL, DOUTRINÁRIA CRISTÃ E TÉCNICA..... 39

1.2.1 A DIREÇÃO SOCIAL DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL 56

1.2.2 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS DOIS PRIMEIROS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL 64

1.3 A APROXIMAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO COM O SERVIÇO SOCIAL NORTE-AMERICANO A PARTIR DA DÉCADA DE 1940: AS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL 80

1.3.1 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A DIREÇÃO SOCIAL DEFENDIDA 81

1.3.2 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR 100

2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NA CONJUNTURA DA REDEMOCRATIZAÇÃO: O EMBRIÃO DA CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PROJETO PROFISSIONAL 108

2.1 AS FINALIDADES DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO PÓS - 1964: O CURRÍCULO DE 1970VVV 108

2.2 O PROCESSO ORGANIZATIVO E DE MILITÂNCIA POLÍTICA DOS/AS ASSISTENTES SOCIAIS NA CONJUNTURA DA REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA..... 118

2.2.1 A DEFESA DE UMA DIREÇÃO SOCIAL À PROFISSÃO: O COMPROMISSO COM A CLASSE TRABALHADORA 124

2.2.2 A PROPOSTA CURRICULAR DE 1982..... 139

3 A DIREÇÃO SOCIAL DO PROJETO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO NA DÉCADA DE 1990: O DELINEAMENTO DE UMA "DIREÇÃO SOCIAL ESTRATÉGICA"..... 156

3.1 O CONTEXTO SÓCIO-POLÍTICO E ECONÔMICO BRASILEIRO DOS ANOS 1990 157
3.2 A DIREÇÃO SOCIAL DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NOS ANOS DE 1990 164
3.3 O QUE DIZEM OS ASSISTENTES SOCIAIS DOCENTES SOBRE A PROFISSÃO: SERVIÇO SOCIAL, QUE PROFISSÃO É ESSA? 197
3.4 A APREENSÃO DOS ASSISTENTES SOCIAIS DOCENTES SOBRE A DIREÇÃO SOCIAL DO PROJETO PROFISSIONAL E DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL 214

4 A EXPLICITAÇÃO DA DIREÇÃO SOCIAL DO PROJETO PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: O SIGNIFICADO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL 224
4.1 O PROCESSO DE REVISÃO CURRICULAR NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 225
4.2 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O SERVIÇO SOCIAL CONTIDA NAS DIRETRIZES GERAIS PARA O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL 234
4.2.1 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL INERENTE ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE 1996 251
4.3 O CONHECIMENTO DOS ASSISTENTES SOCIAIS DOCENTES SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL 260
4.4 FORMAR PARA QUÊ? 265

CONSIDERAÇÕES FINAIS 307

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 319
APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO 342
APÊNDICE 2 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS/AS DOCENTES 350
APÊNDICE 3 - PERFIL DOS DOCENTES ASSISTENTES SOCIAIS ENTREVISTADOS 352
ANEXO I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 367

INTRODUÇÃO

> "Serão as necessidades teóricas diretamente necessidades práticas? Não basta que o pensamento procure realizar-se; a realidade deve igualmente compelir ao pensamento" (MARX, 2005, p. 152)

A tese que ora se apresenta expressa um processo de construção de conhecimentos teórico-práticos que parte da trajetória profissional da pesquisadora como docente na formação graduada presencial em Serviço Social. Tem por objeto de estudo: **a direção social que fundamenta a formação profissional em Serviço Social no Brasil.**

A formação profissional em Serviço Social, desde a gênese da profissão na realidade brasileira, esteve articulada e orientada às exigências postas pelas transformações sociais e econômicas, buscando qualificar um corpo profissional que atendesse às requisições feitas pelo Estado e pelo mercado, donde a profissão de Serviço Social passa a ocupar um espaço na divisão social e técnica do trabalho na sociedade burguesa. Netto (2011, p. 74) esclarece que "a profissionalização do Serviço Social tem sua base nas modalidades através das quais o Estado burguês se enfrenta com a 'questão social', tipificadas nas políticas sociais". Assim, formação e exercício profissionais não estão desarticulados, pressupondo uma relação orgânica e dinâmica.

Nesse sentido, pensar a formação profissional requer problematizar os condicionantes que se fizeram presentes no decurso histórico em que a mesma se desenvolveu, uma vez que esta não se deu (e continua não se dando) singularmente, pelas vontades dos sujeitos individualmente, mas é uma construção coletiva, portanto, um processo social e histórico. Importante registrar que a profissão no Brasil se constituiu, quantitativamente, no segundo corpo profissional de assistentes sociais no mundo, estando abaixo apenas do contingente de profissionais dos Estados Unidos da América. Atualmente, são aproximadamente 170.000 assistentes sociais no Brasil[1], sendo que, destes, 10.000 possuem registro

[1] Dado informado no 15º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais- CBAS, ocorrido em setembro de 2016 em Olinda- PE.

no Conselho Regional de Serviço Social no Estado do Paraná[2]. O crescimento da categoria profissional no Brasil explica-se pela expansão das instituições de ensino superior – IES, privadas, sobretudo a partir dos anos 2000 e da expansão dos cursos à distância. Netto (2015) traz alguns dados que evidenciam essa expansão. Se, em 1990 eram 75.000 assistentes sociais no Brasil, formados por 70 cursos, oferecidos por 40 universidades públicas estatais e 30 privadas, atualmente, os cursos nas universidades públicas somam cerca de 60 e há mais de 250 cursos inseridos em IES privadas. Estes dados contribuem para justificar o estudo sobre a formação profissional em Serviço Social, pois para se analisar o "para que estamos formando", é preciso levar em consideração o crescimento avassalador das escolas formativas, problematizando o perfil privatista do ensino superior brasileiro.

A construção da formação social em Serviço Social no Brasil foi orientada no seu percurso sócio-histórico por distintos projetos formativos que responderam às exigências sócio-políticas e econômicas da sociedade brasileira, mas também se colocaram num movimento de questionamento, de revisão e problematização destas mesmas exigências. A formação profissional em Serviço Social pautou-se por diferentes "direções sociais" que sustentaram os projetos pedagógicos que se fizeram presentes nesta construção. Como direção social, entende-se os pressupostos ideo-políticos que orientaram o debate profissional, ensejando uma forma de pensar a sociedade, as relações sociais, o Serviço Social nestas relações, as demandas sociais e as finalidades profissionais.

No decorrer da tese abordar-se-ão os projetos formativos que se fizeram presentes desde a gênese da formação profissional no Brasil, delimitando por analisar o projeto de formação profissional que foi sendo construído desde o final dos anos 1970 e que alcançou sua consolidação na década de 1990, sintetizado nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social de 1996, tendo como um dos principais protagonistas a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS. Nesta análise, interessa evidenciar a "direção social" que subsidiou a construção deste novo projeto de formação profissional, explicitando os fundamentos ideo-políticos desta direção que implicam numa concepção de profissão e de formação profissional, do perfil do profissional a ser formado e no

[2] Dado informado na Oficina Regional da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS, em agosto de 2015, ocorrida em Londrina- PR.

conjunto de competências, conhecimentos, habilidades, atitudes a serem desenvolvidos nos/as estudantes durante a graduação em Serviço Social, buscando responder à seguinte questão: formar para quê?

As Diretrizes Curriculares (1996) expressam um projeto formativo que foi desenhado e sustentado num contexto de crítica à profissão, em que se coloca em questionamento os componentes teóricos, ideo-políticos e técnicos que orientavam a formação e o exercício profissional. Oportuno destacar que esse novo projeto de formação esteve ancorado à construção e defesa de um novo projeto profissional que exprimiu a organização das entidades representativas da profissão, o debate feito pela vanguarda profissional e a articulação com a categoria profissional numa conjuntura política de redemocratização da sociedade brasileira e de efervescência das lutas sociais da classe trabalhadora no país em que se fez presente a participação e envolvimento de assistentes sociais.

Neste cenário, apresenta-se a discussão e reelaboração da “programática profissional” (Netto, 2015) que se expressam em três eixos: a elaboração da Lei de Regulamentação Profissão (Lei 8.662, de 1993), que estabelece as exigências legais para o exercício profissional dos assistentes sociais, apresentando, dentre outros elementos, as competências profissionais e as atribuições privativas dos assistentes sociais; a elaboração de um novo Código de Ética Profissional em 1993 (Resolução CFESS nº 273/93, 13 de março de 1993), que indica o “dever ser” profissional, estabelecendo parâmetros para o exercício profissional (normas, deveres, direitos e proibições) e reclamando uma dimensão ética e política do exercício profissional sustentada em torno de um conjunto de princípios fundamentais (liberdade, direitos, justiça social, cidadania, democracia, emancipação humana) defendendo-se assim, um sentido social ao Código; como terceiro eixo está o redimensionamento da formação técnico-acadêmica para “embasar o perfil profissional exigido pelas novas condições, apresentando-se uma nova proposta de plano de estudos e grade curricular” (NETTO, 2015, p. 235). Em 1996, a ABEPSS formulou as Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social, “explicitando os conteúdos teórico-práticos básicos e mínimos que devem comparecer na formação do assistente social” estruturados em três núcleos de conhecimentos (2015, p. 235).

Diante do exposto, considera-se que seja necessário compreender, de forma mais aprofundada, os pressupostos da formação profissional em Serviço

Social, delineados e expressos nas Diretrizes Curriculares (1996), explicitando a direção social que sustenta este projeto de formação. A partir de 1980, gestou-se e desenvolveu-se uma determinada direção social no campo do Serviço Social, sendo que na década seguinte constituiu-se no designado Projeto ético-político do Serviço Social. Neste projeto, condensa-se a direção social que se propôs para a formação e o exercício profissionais dos assistentes sociais brasileiros. Foi Netto, em um texto produzido em 1996 que cunhou a expressão “direção social”, identificada pelo autor como uma direção social estratégica que

> colide com a hegemonia política que o grande capital pretende construir-direção suficientemente explicitada no Código de Ética Profissional em vigência desde março de 1993: direção que, pondo como valor central a *liberdade*, fundada numa ontologia do ser social assentada no *trabalho*, toma como princípios fundamentais a democracia e o pluralismo e, posicionando-se em favor da equidade e da justiça social, opta por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária (...) (NETTO, 1996, p. 116-117).

Vinte anos mais tarde, Netto (2016) reafirma esta direção social, apontando que o projeto ético-político enfrenta desafios e dilemas. O autor afirma que na base dessa direção social ocupa lugar significativo a concepção de Serviço Social e da sua história. Menciona que a direção social encarnada no projeto ético-político ganhou hegemonia e de que não teve provas, nos últimos anos, de nenhum questionamento direto significativo a este projeto. Ao contrário, o que tem constatado é a preocupação em não colidir abertamente com o projeto ético-político, resultando em um movimento neoconservador em que o “ecletismo torna-se cânone metodológico, o relativismo como postura científica básica e a reentronização do empirismo” (NETTO, 2016, p. 67). O autor faz referência às posturas pós-modernas que encontram terreno no campo do Serviço Social, constituindo-se como um “vetor de erosão das bases do projeto ético-político e vem conferindo um verniz e legitimação a concepções e práticas que, invocando este projeto, tendem efetivamente a pô-lo em questão” (2016, p. 67).

Se por um lado é possível concordar com o autor sobre os riscos e implicações das posturas pós-modernas no âmbito da formação e do exercício profissionais, da produção do conhecimento e enquanto respaldo teórico analítico, exprimindo um movimento neoconservador, por outro, compreende-se que uma análise crítica da direção social que sustenta o projeto profissional e,

consequentemente, o projeto de formação profissional se faz necessária e legítima, não devendo ser acusada de uma retomada neoconservadora. Fazendo uso da metáfora utilizada pelo próprio Netto, “nada é objetivamente mais desmobilizador do que considerar que *tudo continua dantes no quartel de Abrantes*” (NETTO, 2016, p. 69).

A partir destas considerações, debruçou-se em busca de respostas, ainda que provisórias e aproximativas, sobre os fundamentos ideo-políticos da direção social que sustenta o projeto profissional, que reivindica estar subsidiado pela teoria social crítica de Marx. Pelo exposto, construiu-se como problema de pesquisa desta tese: *quais são os pressupostos ideo-políticos da direção social que fundamenta o projeto de formação profissional brasileiro aprovado pela ABEPSS e quais os rebatimentos desta direção na formação profissional de assistentes sociais?*

A forma de pensar a profissão traz rebatimentos na compreensão sobre a formação profissional. Sendo assim, interessa investigar como pensam os assistentes sociais que atuam na docência em Serviço Social, sobre esta direção social que fundamenta a formação? Quais as concepções sobre a profissão? Quais as mediações construídas por estes sujeitos sobre o projeto profissional e o projeto de formação profissional? Para que buscam formar? Para qual perfil profissional?

Defende-se a tese de que a direção social que orienta o projeto profissional, bem como o projeto de formação profissional, fundamentam-se numa perspectiva reformista[3] explicitada em dois aspectos: a) na crença de que a democracia, como princípio fundamental (desdobrando-se na afirmação de direitos sociais, na construção de uma cidadania plena e na ampliação e universalização das políticas sociais) é **o** caminho para o socialismo; b) na defesa de que a profissão

[3] O reformismo expressa um movimento que surgiu no último quarto do século XIX, sendo difundido pelos partidos sociais-democratas como oposição ao socialismo científico. Rosa Luxemburgo (2001,p. 2) explica que para a social-democracia, “a luta prática cotidiana por reformas sociais, pela melhoria da condição do povo trabalhador dentro da ordem social existente, em favor das instituições democráticas, constitui o único caminho capaz de guiar a luta de classe proletária e de trabalhar rumo ao objetivo final, à tomada de poder político e à superação do trabalho assalariado”. Teve, a partir de 1921, sua expressividade através de Berstein com a redação do Programa de Gorlitz. Acusado de oportunista, Berstein se afasta do fim almejado (revolução), apregoando não a eliminação do modo de produção capitalista, mas o contrário, o combate à distribuição capitalista, através dos sindicados, das reformas sociais e da democratização política do Estado, considerados meios para a instauração gradual do socialismo. A defesa do caminho das reformas sociais para se chegar no socialismo se sustenta na crença de que com a mediação do Estado e com imposição de restrições democráticas ao imperativo acumulativo do capital chegar-se-á ao objetivo final socialista. Opondo-se a esta defesa (do movimento socialista reformista), Lenin e Rosa Luxemburgo concordavam (embora discordassem em outros aspectos) que a única forma de libertação da classe operária era por meio de uma revolução, pela negação completa das formas de organização econômica e política da ordem burguês-capitalista.

(Serviço Social) é contraditória, portanto, possui uma dimensão ética e política e que, por sua vez, ao estar comprometida com os interesses da classe trabalhadora, tem um papel a cumprir para a emancipação humana.

Considerando o problema de pesquisa delimitado, parte-se para a busca de respostas, pois “a existência de um problema de pesquisa manifesta-se quando se identificam lacunas no conhecimento existente, quando se colocam dúvidas quanto aos procedimentos empregados na solução de determinado problema (...)” (MOROZ; GIANFALDONI, 2002), gerando uma inquietação do estudioso, podendo se transformar no foco da investigação. Assim, formular um problema de pesquisa pressupõe “torná-lo individualizado, específico, inconfundível” (RUDIO, 1983, p. 75).

Para responder ao problema de pesquisa elencou-se como objetivo geral *analisar a direção social que fundamenta a formação profissional em Serviço Social no Brasil*, e, como objetivos específicos:

- Explicitar a “direção social” que norteou os projetos de profissão presentes na sua trajetória sócio-histórica e as implicações destes direcionamentos para a formação profissional;
- Evidenciar os “pressupostos ideo-políticos” da direção social que referencia o projeto de formação profissional aprovado e legitimado pela ABEPSS;
- Analisar a compreensão que os/as docentes assistentes sociais têm da formação profissional explicitando “o para quê formar?” que orienta a atuação dos mesmos na formação graduada presencial em Serviço Social;
- Problematizar os desafios postos ao ensino da profissão que repercutem na formação profissional em Serviço Social.

Para que se possa, no processo da pesquisa, responder ao problema e objetivos elencados, apresenta-se o percurso metodológico. Definir o percurso metodológico de uma pesquisa não é tarefa fácil, pois não se dá de forma amadora, muito menos acrítica. A pesquisa constitui um processo de trabalho complexo que envolve teorias, método, operacionalização e criatividade (MINAYO, 2010). A investigação científica, através da pesquisa, implica o desvendamento do real, das superações deterministas e do mito da neutralidade científica. Dessa forma, o pesquisador está inserido no mundo, na realidade a qual pretende investigar, buscando compreender, criticamente e criativamente os processos mediatizados no debruçar-se sobre determinada realidade.

Como afirma Minayo (2010, p. 19), “grupos e pessoas estão sob a mira de um desafio: ou experimentam voos de águias ou se contentam com o conservadorismo que corrói a energia das instituições”. E como o voo de águias, a proposta metodológica apresentada tem esta pretensão, a de provocar a indagação, o descobrir, o desvendar, num processo aproximativo e inacabado, mas, também, apresentar possibilidades de se pensar em alternativas, numa postura investigativa e propositiva.

Parte-se da premissa de que expor o caminho metodológico de uma pesquisa implica, primeiramente, apresentar o método de investigação. O método não é um conjunto de técnicas que se aplica ao objeto, mas pressupõe uma posição do sujeito que pesquisa, alicerçado em uma concepção teórico-metodológica, sobre o objeto que quer investigar. Implica no modo como conhecemos e interpretamos a realidade, constitui-se em “uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (FRIGOTTO, 2010, p. 84), pois não é possível um método sem uma concepção de realidade. Um primeiro aspecto a ser caracterizado é de que a realidade não se dá a conhecer de forma imediata, pois é complexa, tem muitas dimensões e facetas e exige uma análise cuidadosa, reiterada e obstinada como pontuou Ianni (2011) para se alcançar a essência do objeto. O conhecimento do real demanda um árduo esforço de investigação e apropriação. Assim, não se pode confundir o esforço do pensamento em conhecer o real, com o próprio real. A realidade não se dá nas primeiras impressões e observações, pois se assim fosse não haveria necessidade de investigá-la.

No método dialético de Marx, a investigação “tem de se apropriar da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexo interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real” (MARX, 2013, p. 90).

Para compreender o movimento do real é preciso compreender os processos, a origem, a estrutura, a dinâmica e as contradições do fenômeno analisado. Não se contentar com as expressões fenomênicas da vida cotidiana, pois para Marx o empírico, a aparência dos fenômenos é apenas o ponto inicial para uma análise extremamente rigorosa para se conhecer a constituição do concreto. O pensamento apenas reconstrói e reproduz o objeto, portanto não se confunde com o real, pois o objeto de pesquisa tem existência objetiva, isto é, existe sem o sujeito.

Para Marx (2013, p. 90), “o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem”, ou seja, o pensamento não é o criador do real. O real é reproduzido e interpretado no e pelo pensamento, onde o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. E, para tanto, o pesquisador deverá mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los e revisá-los para construir abstrações. É preciso atentar para o fato de que não se deve enganar com as semelhanças superficiais, com as representações que fazemos do objeto, mas como de fato ele é, como aparece no real, como se apresenta. A representação não é o real. A teoria é a reprodução do objeto, ela reconstitui o objeto pelo pensamento, mas a produção do objeto não é dada pela consciência, mas na práxis. Explicou Marx (2011, p. 55) que “o método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental. Mas de forma alguma é o processo de gênese do próprio concreto”.

Sendo assim, se faz necessário um trabalho de apropriação, pela abstração, desta realidade histórica. Como explicou Kosik (1976, p. 30),

> o método de ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem do plano (sensível) para outro plano (racional). Para que o pensamento possa mover-se do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é a negação da imediaticidade, da evidência e da concreticidade sensível. A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto”.

Assim, o conhecimento do real não é definitivo, mas situa-se em uma provisoriedade e, portanto, em uma busca infinita pela essência do real. Na carta que Marx escreveu de Londres, no dia 18 de março de 1873, ao francês Maurice La Châtre, ele insistia em que tornar sua obra acessível à classe trabalhadora era fundamental, mas advertia que o método que utilizou para análise e exposição, não deixava de tornar a leitura bastante árdua. E afirmou que “não existe estrada real para a ciência, e somente aqueles que não temem a fadiga de galgar suas trilhas

escarpadas têm chance de atingir seus cumes luminosos" (Prefácio da edição francesa. O Capital. Livro I, 2013, p. 93).

Na busca por apreender o real, provisória e aproximativamente, a tese foi construída seguindo o seguinte percurso metodológico: a) revisão de literatura; b) análise documental; c) pesquisa de campo. Percurso construído não de forma estanque, mas processualmente, em constante articulação. Os eixos elencados como condutores deste processo foram: I) Concepção de Serviço Social; II) Concepção sobre a formação profissional em Serviço Social.

Inicialmente, realizou-se a revisão de literatura sobre a produção de conhecimento existente sobre a temática: *A direção social da formação profissional em Serviço Social no Brasil*. Consultar a literatura especializada possibilitou "dirigir as investigações para ramos mais profícuos, evitando-se replicação de trabalhos por desconhecimento sobre o que já foi realizado" (MOROZ; GLANFALDONI, 2002, p. 26), fornecendo assim, "o quadro de referências para o trabalho que se pretende realizar (...) constando um panorama do que vem sendo feito em relação à temática que se quer estudar" (MOROZ; GLANFALDONI, 2002, p. 26-27). A revisão de literatura consiste num levantamento bibliográfico selecionando obras que se revelem importantes e afins em relação ao que se quer conhecer. Nesse sentido, as fontes desta pesquisa foram assim delimitadas:

a) Livros, capítulos de livros, artigos, dissertações e teses que versem sobre a temática de estudo, sendo tanto produções na área do Serviço Social como em áreas correlatas;
b) Na área do Serviço Social, foram considerados:
    a. Banco de teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação em Serviço Social no Brasil disponibilizadas *online*;
    b. Revistas especializadas na área do Serviço Social:
        i. Utilizou-se a primeira revista da área do Serviço Social no Brasil, a *Revista Serviço Social* (1939-56), publicada pela Escola de Serviço Social de São Paulo, a primeira unidade de ensino do país (1936);
        ii. A *Revista Serviço Social e Sociedade* (Editora Cortez), selecionando os artigos publicados desde 1979 até os dias atuais;

iii. As publicações nos *Cadernos* da Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social - ABESS;

iv. A *Revista Temporalis* (criada em 2000 e editada pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social- ABEPSS);

v. Revista *Coletânea Nova de Serviço Social;*

vi. Demais revistas da área do Serviço Social com *qualis* A e B;

c. Os livros e capítulos de livros produzidos por assistentes sociais que tivessem como temáticas: a profissão (gênese, trajetória sócio-histórica e direção social); e a formação profissional.

Outro procedimento metodológico utilizado foi o levantamento e análise documental, identificando os currículos mínimos que sustentaram o ensino da profissão no Brasil e as diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social, bem como os códigos de ética profissional de assistentes sociais especificamente os de 1986 e 1993; e os documentos produzidos (relatórios) pela ABESS/ABEPSS sobre a formação profissional.

A partir da revisão de literatura e da análise documental, foi identificada a necessidade de buscar uma aproximação com um dos sujeitos do processo de formação profissional em Serviço Social: os assistentes sociais docentes. Assim, realizou-se uma pesquisa de campo com assistentes docentes que atuam na docência em Serviço Social em escolas paranaenses, na graduação presencial[4]. A finalidade desta aproximação centrou-se em investigar a apreensão que os assistentes sociais docentes constroem sobre a direção social da formação

[4] A escolha pela realidade paranaense justifica-se primeiramente pelo fato da pesquisadora atuar como docente na graduação presencial em Serviço Social em uma universidade estadual paranaense e por já ter atuando também em outras IES privadas no mesmo estado; outro fator é que o Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social em que o doutoramento foi cursado está inserido na Universidade Estadual de Londrina- PR. Acredita-se que realizar uma pesquisa no território paranaense contribui para evidenciar a realidade da formação profissional em Serviço Social, propiciando a compreensão desta realidade particular, uma vez que não se identificou também, nenhuma pesquisa (dissertação e tese) que problematizasse a formação profissional, partindo das experiências de assistentes sociais docentes em escolas localizadas nesta região geográfica. É preciso destacar que no momento da qualificação da tese, em agosto de 2015, a banca examinadora indicou que se realizasse uma pesquisa de campo, sugerindo que se partisse desta realidade. Já se estava realizando tentativas de contato com todas as IES que ofereciam o curso de Serviço Social no Paraná desde 2014. No entanto, obteve-se a resposta de somente quatro dos vinte e nove coordenadores de curso da época para que se pudesse ter o contato dos docentes assistentes sociais.

profissional, e em que medida esta apreensão se articula com a direção social dada à formação profissional, a partir das Diretrizes Curriculares.

Diante do exposto, passa-se à explicação sobre o processo da pesquisa de campo realizada. Como esclarecem Moroz e Gianfaldoni (2002, p. 62),

> o pesquisador precisa planejar de que modo vai proceder a coleta de dados(...) o pesquisador deve considerar seu problema de pesquisa e escolher, em função deste, a melhor forma de obter as informações que lhe permitirão respondê-lo, levando em conta as características específicas de sua pesquisa, o tempo disponível, os recursos financeiros que possui, os recursos humanos com os quais pode contar.

Os critérios de identificação dos sujeitos da pesquisa devem considerar o problema de pesquisa construído e o tipo de pesquisa que está sendo realizada. Sendo assim, alertam Moroz e Gianfaldoni (2002, p. 63) que, dependendo do problema e do tipo da pesquisa, a generalização dos resultados não é objetivo imediato e sim, a compreensão de determinado fenômeno. Assim, "é possível o número de sujeitos ser bastante reduzido e sua escolha não seguirá as etapas de uma técnica estatística de amostragem". Da mesma forma, "algumas pesquisas utilizam apenas um único sujeito e realizam um estudo aprofundado a respeito dele".

Como sujeitos da pesquisa de campo, delimitou-se os assistentes sociais docentes que atuam na formação graduada na modalidade presencial no Estado do Paraná. A amostra intencional direcionou-se pelos seguintes critérios[5]:

a) Docentes Assistentes Sociais que atuam nas escolas paranaenses e que cursaram disciplinas na Pós-Graduação em Serviço Social e Política da UEL, com os quais foi estabelecido contato enquanto estudante do Doutorado pela mesma instituição de ensino;

b) Docentes Assistentes Sociais que atuam nas escolas paranaenses com os quais foi estabelecido contato na Oficina Regional da ABEPSS ocorrida em 31 de agosto de 2015.

c) Docentes Assistentes Sociais que atuam nas escolas paranaenses com os quais foi estabelecido contato no VI Congresso Paranaense de Assistentes Sociais ocorrido em novembro de 2015.

---

[5] Na delimitação dos critérios de escolha dos sujeitos, considerou-se que os assistentes sociais docentes que atuassem na UEL não seriam indicados, pois a pesquisadora atua como docente nesta instituição.

Através dos critérios delimitados, chegou-se a um total de 17 sujeitos, sendo que 3 destes atuam em escolas na capital e 14 no interior. Dos 17 docentes, 8 atuam em escolas públicas e 9 em escolas privadas.

Após o contato com os docentes (primeiramente pessoalmente e posteriormente por *email*), 10 docentes responderam ao questionário e aceitaram participar da segunda fase da pesquisa de campo. Dentre estes, 5 atuam em IES públicas (universidades estaduais) e 5 em IES privadas (4 em faculdades e 1 em centro universitário); 9 docentes atuam em escolas no interior e 1 na capital.

Após o aceite, o seguinte caminho foi percorrido: envio de um questionário (Apêndice 1), por email, aos docentes assistentes sociais que aceitarem participar da pesquisa para caracterizar quem são os docentes assistentes sociais sujeitos da pesquisa; contato por email e por telefone para agendamento das entrevistas com os docentes assistentes sociais que enviaram o questionário preenchido; realização das entrevistas (Apêndice 2).

Foram realizadas dez entrevistas entre dezembro de 2015 e março de 2016; com 6 docentes a entrevista foi realizada presencialmente, sendo 4 nas dependências da UEL, 1 no hotel onde estava hospedada a professora em Londrina e 1 na IES em que a professora atuava em Curitiba. Das 4 restantes, 3 foram realizadas por Skype e uma por telefone. Para a realização das entrevistas, um roteiro foi utilizado para identificar os seguintes aspectos centrais: a) O trabalho na docência em Serviço Social; b) Concepção de Profissão; c) Concepção de Formação Profissional; d) A direção social orientadora da formação e exercício profissionais; e) Perfil a ser formado; f) Condições de trabalho; g) Desafios para a formação profissional em Serviço Social.

As entrevistas duraram em média, setenta (70) minutos cada, sendo autorizada a gravação das mesmas através de um termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo I). Conseguiu-se abarcar docentes que atuam em 8 IES diferentes, de um total de 25 IES que ofertam curso presencial de Serviço Social no Paraná. Em pesquisa realizada no site do e-MEC, em março de 2016, identificou-se 36 cursos presenciais cadastrados no Paraná, porém, em efetivo funcionamento (com turmas) eram 27 cursos, oferecidos em 25 IES. Em relação à categoria administrativa das IES que ofertam os cursos presenciais de Serviço Social no Paraná, 68% (17 IES) são privadas e 32% (8 IES) são públicas. Sobre a

organização acadêmica, 48% (12) são faculdades, 44% (11) são universidades e 8% (2) são centros universitários.

Os depoimentos produzidos pelas entrevistas foram analisados, partindo-se de uma leitura cuidadosa e vigilante no sentido de buscar identificar os eixos analíticos, dirigindo-se pelos objetivos da pesquisa e pelos aspectos centrais que serviram de referência para o roteiro da entrevista. Os sujeitos serão identificados como: Docente 1, Docente 2, Docente 3, Docente 4, Docente 5, Docente 6, Docente 7, Docente 8, Docente 9 e Docente 10. Abaixo, uma breve caracterização dos sujeitos da pesquisa, sendo que o perfil completo estará em apêndice 3.

Sujeitos da Pesquisa	Sexo	Ano de nascimento	Formação acadêmica	Ano de conclusão da graduação em Serviço Social	IES em que atua	Contrato de trabalho
Docente 1	F	1982	Graduada, Especialista e Mestre	2008	Universidade Estadual	Temporário
Docente 2	F	1985	Graduada e Especialista	2007	Faculdade privada	CLT
Docente 3	M	1987	Graduado, Especialista e Mestre	2014	Universidade Estadual	Temporário
Docente 4	F	1979	Graduada, Especialista e Mestre	2002	Faculdade privada	CLT
Docente 5	F	1966	Graduada, Especialista e Mestre	1988	Universidade estadual	Estatutário
Docente 6	M	1973	Graduado, Especialista e Mestre	2002	Universidade estadual	Estatutário
Docente 7	F	1974	Graduada e Especialista	1996	Faculdade privada	CLT
Docente 8	F	1982	Graduada, Especialista e Mestre	2003	Universidade Estadual	Estatutário
Docente 9	F	1970	Graduada e Mestre	1999	Centro universitário	CLT
Docente 10	F	1988	Graduada, Especialista e Mestre	2009	Faculdade privada	CLT

Fonte: Quadro sistematizado pela autora a partir dos questionários enviados aos sujeitos da pesquisa, 2015-2016.

Na análise dos dados da pesquisa de campo partiu-se de quatro elementos analíticos: a) Serviço Social, que profissão é essa? b) Apreensão dos assistentes sociais docentes sobre a direção social do projeto profissional; c)

Conhecimento das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Serviço Social; d) Formar para quê?

Os dois primeiros serão apresentados e analisados, a partir dos depoimentos dos assistentes sociais docentes, no terceiro capítulo da tese. O terceiro e quarto comparecerão no quarto capítulo. A interpretação dos dados (entrevistas) pautou-se em estabelecer relações com a construção do conhecimento construído durante o processo da pesquisa e explicitado durante os capítulos da mesma. É importante enfatizar que a pesquisa não visa construir generalizações acerca das apreensões dos docentes entrevistados sobre a profissão e sobre a formação profissional. Por se constituir em uma pesquisa de natureza qualitativa, a finalidade está em trazer à tona o que os sujeitos da pesquisa pensam sobre o que está sendo pesquisado. Explica Martinelli (1999) que nas pesquisas qualitativas, em vez de trabalhar com grandes temas, com grandes cronologias, é feito de forma mais localizada. Nesse sentido, “priorizamos não os fatos épicos, os fatos de grande dimensão, mas aqueles que estão mais próximos do sujeito e que repercutem diretamente em sua vida” (MARTINELLI, 1999, p. 22). A autora complementa afirmando que “não se trata, portanto, de uma pesquisa com um grande número de sujeitos, pois é preciso aprofundar o conhecimento em relação àquele sujeito com o qual estamos dialogando” (1999, p. 23).

A tese está estruturada em 4 capítulos. O primeiro capítulo aborda primeiramente a gênese do Serviço Social, situando a profissão na divisão social do trabalho e seu vínculo com a sociedade capitalista, explicitando as determinações sócio-históricas na emergência e consolidação da profissão. Posteriormente, buscou-se a recuperação dos primórdios do ensino em Serviço Social no Brasil, enfatizando a concepção de formação profissional presente nas primeiras escolas formativas. O intuito deste capítulo é abordar as finalidades formativas que se sustentavam o processo de graduação em Serviço Social, explicitando a direção social que orientava a profissão e, assim, a formação profissional. O capítulo foi organizado de modo a evidenciar dois grandes períodos históricos da profissão e de sua formação nas primeiras décadas de profissão na realidade brasileira: explorou-se a formação profissional em Serviço Social entre 1930 e 1945, discorrendo sobre a formação moral, doutrinária cristã e técnica deste período; como segundo período destacado abordou-se a incidência da ideologia nacional-desenvolvimentista no projeto de formação do Serviço Social entre meados da década de 1940 a meados

da década de 1960, enfatizando as finalidades da formação profissional nestas décadas.

O segundo capítulo explora a formação profissional na conjuntura da ditadura militar e no processo de redemocratização da sociedade brasileira. Neste capítulo encontra-se explicita a direção social que foi sendo construída a partir de final da década de 1970 e que se corporifica na década de 1980, tendo no compromisso com a classe trabalhadora seu eixo fundante. Abordou-se a revisão curricular de 1982 e suas manifestações no processo formativo.

No terceiro capítulo discorre-se sobre a direção social que alicerçou a construção de um novo projeto de profissão denominado de Projeto Ético-Político do Serviço Social. Neste capítulo foram explorados os pressupostos ideo-politicos da direção social que orientou o projeto profissional a partir da década de 1990 e que se consolidou a partir dos anos 2000, problematizando sobretudo a questão sobre democracia e socialismo e as repercussões deste debate no Serviço Social. Neste capítulo apresenta-se também os dados da pesquisa de campo, frutos das entrevistas realizadas com os dez docentes assistentes sociais sujeitos da pesquisa, procurando evidenciar suas concepções de profissão e da direção social que a orienta.

No último capítulo, a preocupação está em explicitar o significado das Diretrizes Curriculares (1996), apresentando o processo de revisão curricular que culminou na sua produção e aprovação. Será apresentada, assim, uma síntese dos debates realizados pelas ABEPSS, bem como os documentos produzidos sobre as mudanças e propostas para a formação profissional de assistentes sociais.

Nesta perspectiva, discorre-se sobre os pressupostos norteadores da formação profissional a partir das diretrizes curriculares buscando identificar a concepção de formação defendida a partir destas, assim como será apresentada uma análise dos depoimentos dos docentes entrevistados sobre o conhecimento dos mesmos das diretrizes curriculares e das finalidades da formação profissional em Serviço Social.

As considerações finais constituem-se como uma síntese do processo de conhecimento construído nesta tese, bem como do percurso metodológico traçado e das respostas aproximativas alcançadas durante a pesquisa desenvolvida. Exprimem também as contribuições geradas por esse processo e os apontamentos reflexivos proporcionados pelo desenvolvimento da pesquisa.

1 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL: OS PRIMÓRDIOS DO ENSINO DA PROFISSÃO E AS FINALIDADES FORMATIVAS EM QUESTÃO

> "Não será a primeira vez que o saudável exercício de "olhar para traz" ajudará a iluminar os caminhos que agora percorremos, entendendo melhor o porquê de certas escolhas feitas por nossa sociedade". (MARY DEL PRIORI, 2004, p. 8)

A construção de uma pesquisa sobre a formação profissional pressupõe que se percorra uma análise sobre a própria profissão – neste caso o Serviço Social. Como pensar a formação profissional em Serviço Social sem explicitar que profissão é essa e quais suas determinações sócio-históricas? Nesse sentido, discorre-se sobre a profissão tendo como ponto de partida a seguinte afirmação: a emergência do Serviço Social e sua profissionalização se dão num contexto sócio-histórico marcado pela consolidação do monopólio, que possibilita as condições necessárias para esta emergência, através das respostas do Estado burguês ao enfrentamento da "questão social".

Após discorrer sobre as determinações sócio-históricas da gênese profissional, partiu-se para uma exposição da construção da formação profissional em Serviço Social no Brasil nas suas primeiras décadas, primando por evidenciar os projetos de formação que se fizeram presentes (não de forma excludente e desarticulados) nos períodos entre 1930 a 1945, constituída por um projeto doutrinário cristão e, no período entre meados da década de 1940 a meados de 1960, através da influência do modelo norte-americano, sustentada pelo tripé: Serviço Social de Casos, Grupo e de Desenvolvimento de Comunidade, caracterizando um projeto de formação de cunho "modernizante", com o aprimoramento técnico-instrumental.

1.1 A GÊNESE DA PROFISSÃO DE SERVIÇO SOCIAL: AS DETERMINAÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS

O Serviço Social é uma profissão que se faz presente em muitos países e que se constituiu e se desenvolveu de acordo com determinadas particularidades destas diferentes realidades. Sendo assim, é preciso atentar para estas particularidades históricas, sociais, políticas e econômicas que incidem sobre como

a profissão emergiu em cada contexto. No entanto, apesar destas diferenças que precisam ser consideradas, não se pode deixar de analisar a gênese da profissão nos diferentes continentes e países, como tendo um elemento em comum: o capitalismo monopolista.

Braverman (1987) explica que o capitalismo monopolista teve início nas últimas duas ou três décadas do século XIX, caracterizando-se pela concentração e centralização do capital, sob a forma dos primeiros trustes, cartéis e outras formas de combinação. A estrutura moderna da indústria e das finanças capitalistas começou a tomar forma. O capitalismo monopolista abrange o aumento de organizações monopolistas no seio de cada país capitalista, a internacionalização do capital, a divisão internacional do trabalho, o imperialismo, o mercado mundial e o movimento mundial do capital, bem como as mudanças na estrutura do poder estatal. A gerência científica e a revolução técnico-científica baseadas na utilização sistemática da ciência para a mais rápida transformação da força de trabalho em capital são aspectos do capital monopolista.

Pontua Lenin (2011) que, nesse processo, a concorrência transforma-se em monopólio, resultando num gigantesco progresso na socialização da produção. Ao mesmo tempo, socializa-se, particularmente, o desenvolvimento dos inventos e os aperfeiçoamentos técnicos. Assim,

> o capitalismo, chegado à sua fase imperialista, conduz à socialização integral da produção nos seus mais variados aspectos; arrasta, por assim dizer, os capitalistas, independentes de sua vontade e sem que disso tenham consciência, para um novo regime social, de transição entre a absoluta liberdade de concorrência e a socialização completa (LENIN, 2011, p. 131).

Entretanto, “a produção torna-se social, mas a apropriação continua a ser privada. Os meios sociais de produção continuam a ser propriedade privada de um reduzido número de indivíduos” (LENIN, 2011, p. 131).

Neste processo, o trabalhador não entrega ao capitalista a sua capacidade para o trabalho, mas sua força de trabalho. O que o trabalhador vende e o que o capitalista compra “não é uma quantidade contratada de trabalho, mas a força para trabalhar por um período contratado de tempo” (LENIN, 2011, p. 56).

O trabalho humano tem capacidade para produzir mais do que consome, ou seja, é capaz de produzir trabalho excedente, ocorrendo, desta forma, a extensão

do tempo de trabalho para além do ponto em que ele poderia ter parado. Assim, enfatiza Braverman (1987), que o que distingue a força de trabalho humano não é sua capacidade de produzir um excedente, mas seu caráter inteligente e proposital, que lhe dá infinitas condições de adaptações e que produz as condições sociais e culturais para ampliar sua própria produtividade, de modo que seu produto excedente pode ser continuamente ampliado. O potencial inerente à força de trabalho servirá de base sobre a qual se efetua a ampliação do capital, rendendo ao capitalista o maior excedente e assim o maior lucro.

Desta forma, diz Marx (2013) que a produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, mas essencialmente produção de mais-valor, pois o trabalhador não produz para si, mas para o capital. “Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital” (MARX, 2013, p. 578). O conceito de trabalhador produtivo, para Marx, não implica apenas na relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também “uma relação de produção especificamente social, surgida historicamente e que cola no trabalhador o rótulo de meio direto de valorização do capital” (MARX, 2013, p. 578). Sendo assim, o trabalhador produtivo é aquele que produz mais-valor, isto é, lucro para o capital.

Como preconiza Braverman (1987, p. 305),

> O capitalista é indiferente a determinada forma de trabalho; não lhe interessa, em última análise, se emprega trabalhadores para produzir automóveis, lavá-los, consertá-los, repintá-los, abastecê-los de gasolina e óleo, aluga-los por dia, dirigi-los como contratado, estacioná-los ou convertê-los em sucata. O que lhe interessa é a diferença entre o preço que ele paga por um agregado de trabalho e outras mercadorias, e o preço que recebe pelas mercadorias – sejam bens ou “serviços” – produzidas ou prestadas.

Fica evidente, nestes argumentos, que todo o processo social de produção implica, necessariamente, em um processo de reprodução. Nas palavras de Marx (2013, p. 641), “as condições de produção são, ao mesmo tempo, as condições da reprodução” e “se a produção tem forma capitalista, também o tem a reprodução”. Com esta afirmação, Marx explicita que o trabalhador não é dono do que produziu, pois o resultado de sua produção pertence ao capitalista. Sendo assim, o trabalhador produz a riqueza objetiva como capital, como poder que lhe é estranho, que o domina e explora, e o capitalista, por sua vez, produz de forma

igualmente contínua a força de trabalho como fonte subjetiva de riqueza. Ou seja, “produz o trabalhador assalariado” (MARX, 2013, p. 646). Essa constante reprodução que perpetua a condição de trabalhador é a fórmula da produção capitalista.

Como evidenciou Marx (2008, p. 80), “nas mesmas condições em que se produz a riqueza, produz-se também a miséria” e o “trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riquezas produz”. Para gerar riqueza para a classe burguesa, destrói-se continuamente o proletariado, reduzindo-o a mero instrumento de produção. O proletário é explorado no momento da produção do capital, com a extração da mais-valia, mas também na sua reprodução, pois para sobreviver, o trabalhador necessita consumir e esse consumo, como demonstrou Marx (2013, p. 647), “serve para reproduzir músculos, nervos, ossos, cérebro dos trabalhadores existentes e para produzir novos”. Desta forma, o consumo individual da classe trabalhadora implica em retransformação dos meios de subsistência, alienados pelo capital por força de trabalho, em força de trabalho novamente explorável pelo capital.

> Do ponto de vista social, a classe trabalhadora é, portanto, mesmo fora do processo direto de trabalho, um acessório do capital, do mesmo modo que o instrumento morto de trabalho. Mesmo seu consumo individual, dentro de certos limites, é apenas um momento do processo de reprodução do capital. O processo, porém, faz com que esses instrumentos de produção autoconscientes não fujam ao remover constantemente seu produto do pólo deles para o pólo oposto do capital. O consumo individual cuida, por um lado, de sua própria manutenção e reprodução, por outro, mediante destruição dos meios de subsistência, de seu constante reaparecimento no mercado de trabalho. O escravo romano estava preso por correntes a seu proprietário, o trabalhador assalariado o está por fios invisíveis (MARX, 2013, p. 648.).

Ocorre, na conversão de parte do capital em força de trabalho, um ganho duplo do capitalista, pois ele lucra não apenas daquilo que recebe do trabalhador (força produtiva), mas também daquilo que lhe dá (salário). Como enunciou Marx (2013, p. 648), “o capitalista mata dois coelhos com uma só cajadada”. O que parecia, em um primeiro momento, como independência do trabalhador via consumo individual, revela como o mesmo está submetido ao processo de acumulação do capital, tornando-se um instrumento de exploração e alienação, mera ferramenta de trabalho. Enfatiza Marx que “o consumo individual do trabalhador é para ele mesmo improdutivo, pois reproduz apenas o indivíduo necessitado; ele é produtivo para o capitalista e para o Estado, posto que produz a força produtora de riqueza alheia”

(MARX, 2013, p. 647- 648).

O processo capitalista de produção acaba por reproduzir e eternizar as condições de exploração do trabalhador, o deixando sem saídas, pois o trabalhador necessita vender sua força de trabalho, reproduzindo-se enquanto classe trabalhadora. Sendo assim, “o processo de produção capitalista produz não apenas mercadorias, não apenas mais-valor, mas produz e reproduz a própria relação capitalista: de um lado o capitalista, do outro, o trabalhador assalariado” (MARX, 2013, p. 653).

Explicita-se, desta forma, a composição orgânica do capital dividida em meios de produção (capital morto/capital constante) e força de trabalho (capital vivo/capital variável). Enquanto o primeiro não cria valor novo, o segundo cria um novo valor, ou seja, gera mais-valor. E, neste processo de acumulação, ao mesmo tempo em que aumenta o capital, cresce também “a massa dos pobres laboriosos”, isto é, dos assalariados, que convertem sua força de trabalho em crescente força de valorização do capital crescente e, justamente por isso, têm de perpetuar sua relação de dependência para com seu próprio produto, personificado no capitalista” (MARX, 2013, p. 692)

Sendo assim, ocorre um acréscimo do componente constante à custa do componente variável. Quer dizer, altera-se a proporção entre as partes constante e variável do capital, pois a medida que cresce o capital, seu valor total é convertido cada vez menos em força de trabalho e, por outro lado, aumenta-se a conversão em meios de produção. Com o progresso da acumulação, considerando o avanço técnico/tecnológico da produção, ocorre uma transformação mais rápida de mais-produto em meios de produção suplementares. Ou seja, produz- se mais, em menos tempo, com uma quantidade cada vez menor de força de trabalho.

Explica Marx (2013, p. 706) que “com o fluxo mais amplo e mais pleno de todos os mananciais da riqueza, amplia-se também a escala em que uma maior atração dos trabalhadores pelo capital está vinculada a uma maior repulsão desses mesmos trabalhadores”, produzindo, por consequência, uma população trabalhadora excedente que se constitui como produto necessário à acumulação do capital, é a sua alavanca de acumulação, o seu exército de reserva disponível, sempre pronto para ser explorado, independente dos limites do verdadeiro aumento populacional. Assim, “quanto maiores forem a riqueza social, o capital em funcionamento, o volume e o rigor de seu crescimento e, portanto, também a grandeza absoluta do

proletariado e a força produtiva de seu trabalho, tanto maior será o exército industrial de reserva" (MARX, 2013, p. 719).

E continua Marx (2013, p. 719-720),

> (...) quanto maior for esse exército de reserva em relação ao exército ativo de trabalhadores, tanto maior será a massa da superpopulação consolidada, sua miséria está na razão inversa do martírio de seu trabalho. Por fim, quanto maior forem as camadas lazarentas da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior será o pauperismo oficial. Essa é a lei geral, absoluta, da acumulação capitalista.

Essa lei regente do modo de produção capitalista se sustenta na máxima de que a população trabalhadora cresce em maior proporção do que a necessidade de valorização do capital. Se, por um lado, há a acumulação do capital, há a deteriorização do trabalhador, a acumulação da miséria. Nesse sentido, uma parte deste exército de reserva pode "morrer", no entanto, uma parcela precisa ser minimamente mantida para que o processo de acumulação seja constantemente reanimado e fortalecido.

E, para manter uma parte viva, surgem novas funções de reprodução da força de trabalho, pela via dos serviços sociais, pois não é possível desconsiderar totalmente as condições de miserabilidade da classe trabalhadora, pois esta precisa ter o "mínimo de condições de existência" para poder, com sua força de trabalho, produzir mais-valor. Sendo assim, o Estado, como parte integrante da ordem burguesa, uma instituição desenvolvida e comandada pela ordem que o funda, garantidor dos interesses da burguesia, estabelecendo uma relação dinâmica e articulada com esta, precisa responder às demandas sociais postas, intervindo nas relações entre o capital e a classe trabalhadora.

O Estado burguês cria modalidades de intervenção tipificadas através das políticas sociais. Estas necessitam de profissionais que as formulem e implementem. Para a tarefa executiva, que requer uma natureza prática e técnica, são recrutados agentes executores das políticas sociais.

Neste âmbito, está posto o mercado de trabalho para o/a assistente social. Evidencia Netto (2011, p. 79) que o Serviço Social, enquanto profissão, torna-se, nesse contexto, uma possibilidade posta pela lógica econômico-social da ordem monopólica para dar aporte "ao desempenho do Estado burguês e do comando do

capital monopolista para a reprodução das condições mais compatíveis com a lógica da valorização que se põe neste marco".

Netto (2011) também pontua que é preciso analisar a emergência do Serviço Social de forma sócio-histórica, considerando a dinâmica da ordem monopólica, ou seja, não é a profissão que cria um dado espaço na rede sócio-ocupacional, "mas é a existência deste espaço que leva à constituição profissional" (neto, 2011, p. 73), negando a tese da continuidade evolutiva das protoformas da profissão e afirmando que sua profissionalização está associada à instauração de um espaço determinado na divisão social e técnica do trabalho, gestando as condições histórico-sociais para que, nessa divisão, constitua-se um espaço em que se possam mover práticas profissionais como as do assistente social.

Confirma-se a colocação de Netto (2011, p.69) de que "é somente na intercorrência do conjunto de processos econômicos, sócio-políticos e técnico-culturais (..) que se instaura o espaço histórico-social que possibilita a emergência do Serviço Social como profissão". Esta condição possibilita uma análise da profissão, sem perder sua concreção e superando uma análise historiográfica e linear.

Contrapondo-se à compreensão da gênese da profissão a partir da racionalização da assistência, como sendo uma organização da filantropia e evolução da ajuda, considerada como sendo uma tese simples e ingênua, Netto (2011, p. 70) argumenta que o que constitui o efetivo fundamento profissional do Serviço Social é "a criação de um espaço sócio-ocupacional no qual o agente técnico se movimenta – mais exatamente, o estabelecimento das condições histórico-sociais que demandam este agente, configuradas na emersão do mercado de trabalho".

Desta forma, refuta-se, respaldado em Netto (2011), que a profissão de Serviço Social estabeleceu uma relação de continuidade com as formas filantrópicas e assistenciais desenvolvidas desde a emergência da sociedade burguesa. Pois, é justamente quando os agentes técnicos passam a inserir-se em atividades cuja dinâmica, organização, recursos e objetivos são determinados para além de seu controle e de sua intencionalidade, é que ocorrerá a profissionalização do Serviço Social, ou seja, "precisamente quando passam a desempenhar papéis que lhe são alocados por organismos e instâncias alheios às matrizes originais das protoformas do Serviço Social é que os agentes se profissionalizam" (NETTO, 2011, p. 72).

Sendo assim, a profissão, inserida na divisão sócio técnica do trabalho, tem um papel a cumprir dentro da ordem social e econômica, atuando no âmbito dos serviços sociais[6], participando da reprodução da força de trabalho e das relações sociais subjacentes a esta reprodução. O agente técnico inscreve-se numa relação de assalariamento, inserindo-se no mercado de trabalho que leva à constituição da profissão.

Iamamoto (2007) afirma que a inserção do Serviço Social na divisão do trabalho é um *processo histórico*, constituindo-se como um tipo de *especialização do trabalho coletivo*, por ser expressão de necessidades sociais derivadas da prática histórica das classes sociais no ato de produzir e reproduzir seus meios de vida e de trabalho.

O Serviço Social, integrando o espaço da prestação e gerenciamento de serviços sociais, seja pelo aparato estatal, seja pelas empresas privadas, consolida-se como profissão e o/a Assistente como um assalariado à serviço das mesmas. Como registram Iamamoto e Carvalho (2009, p. 83), "o assistente social passa a receber um mandato diretamente das classes dominantes para atuar junto à classe trabalhadora".

Ao apreender o Serviço Social como inserido no *processo social*, entendido este como as relações sociais mediatizadas por condições históricas e que apresentam uma dimensão subjetiva e objetiva, Iamamoto (2007) privilegia uma análise que tem por esforço, "compreender a prática profissional na sua dimensão histórica, como uma prática em processo, em constante renovação (...). À medida que novas situações históricas se apresentem, a prática profissional é obrigada a se redefinir" (IAMAMOTO, 2007, p. 89).

Martinelli (2011) contribui com esse debate. Concordando com Netto e Iamamoto, reafirma que o Serviço Social, como outras profissões, tem um vínculo direto com o capitalismo, pois é "por ele engendrada, desenvolvida e colocada permanentemente a seu serviço, como uma importante estratégia de controle social" (MARTINELLI, 2011, p. 66). Destaca que a profissão nasce no contexto histórico com uma *identidade atribuída* a serviço da classe que detém o capital, entretanto,

[6] Esclarecem Carvalho e Iamamoto (2009) que parte do valor criado pela classe trabalhadora e apropriado pelo Estado e pelas classes dominantes é redistribuído à população sob a forma de serviços, sejam assistenciais, previdenciários ou sociais, no sentido amplo. Assim, "é que tais serviços nada mais são, na sua realidade substancial, do que uma forma transfigurada de parcela do valor criado pelos trabalhadores e apropriado pelos capitalistas e pelo Estado, que é devolvido a toda a sociedade, em especial aos trabalhadores" (2009, p. 92)

misticamente fetichizada como uma prática a serviço da classe trabalhadora. Segundo Martinelli (2011) esse mascaramento do real, das reais intenções postas, particularmente desdobradas na relação entre assistente social e usuário, cria nos agentes do capitalismo (profissionais), a ilusão de servir, e nos destinatários de sua prática, a ilusão de serem servidos.

Guerra (1995) relembra que o processo de institucionalização da profissão é uma decorrência necessária dos interesses e demandas das classes sociais que se antagonizam no processo produtivo capitalista. A mesma lei geral que produz acumulação capitalista e que necessita extrair um excedente econômico de uma classe, cria, também, instrumentos de manutenção material e ideológica dessa classe, dentre eles o Serviço Social. Reforça Iamamoto (2007, p. 100) que como profissão, “o Serviço Social situa-se no processo de reprodução das relações sociais, como uma atividade auxiliar e subsidiária no exercício do controle social e na difusão da ideologia da classe dominante entre a classe trabalhadora”.

O exercício profissional do Serviço Social realiza-se pela mediação do trabalho assalariado. O assistente social, enquanto profissional, vende a sua força de trabalho, estabelecendo um vínculo de assalariamento. Esse estatuto de assalariado pressupõe a mercantilização da força de trabalho do assistente social.

Estes condicionantes por vezes são mascarados, obscurecendo o profissional quanto à sua compreensão do lugar que a profissão ocupa na divisão social e técnica do trabalho e de sua atuação na implantação e implementação dos serviços sociais e assistenciais.

Guerra (1995) expõe uma dupla determinação da noção de serviço para a construção da autorrepresentação dos assistentes sociais. 1º) acaba por não explicitar as condições concretas que determinam a intervenção profissional, seu vínculo de assalariamento. Ao não se ver como trabalhador assalariado, o assistente social pode pensar que possui uma autonomia, não se reconhecendo enquanto classe trabalhadora; 2º) a intervenção profissional, enquanto prestação de serviços, ao ser retirada do confronto direito entre capital e trabalho, obscurece a função política na mediação dos antagonismos das duas classes fundamentais da sociedade capitalista.

Guerra (1995) alerta para estas questões, mostrando que as reais funções dos serviços sociais é a possibilidade de repor parte da mais-valia expropriada do trabalho pelo capital e que, na autorrepresentação dos profissionais,

este significado acaba por não aparecer, percebendo-se, através da intervenção via serviços, como “agentes mediadoras da justiça”.

O Serviço Social aparece assim, acima das classes, como uma prática profissional desinteressada, restrita aos interesses, competências e compromissos do profissional, de forma individual, meramente subjetiva, extraindo dela sua dimensão coletiva.

A condição de trabalhador assalariado pressupõe uma mediação com o mercado de trabalho e esta, por sua vez, uma relação de compra e venda de força de trabalho que, obrigatoriamente, marca-se pela presença do dinheiro, que expressa o valor de troca desta força de trabalho. Assim, pontua Iamamoto (2012, p. 215), “a força de trabalho do assistente social contém as contradições típicas de toda mercadoria entre trabalho concreto e trabalho abstrato, que preside a sociabilidade capitalista”.

Por isso, não se pode negligenciar as relações sociais por meio das quais se dá a realização da atividade profissional do assistente social, restringindo-se apenas a qualidade do trabalho, no “*o que”* e “*como fazer”*. É preciso reconhecer a particularidade do Serviço Social na divisão técnica e social do trabalho coletivo, evidenciando o que lhe é peculiar, quais os meios e instrumentos para a sua realização. No entanto,

> essa mesma atividade se realiza por meio de distintas relações sociais, que condicionam a forma como se dá também a inserção desse trabalho no mundo do valor: como trabalho produtivo ou improdutivo de mais-valia, inscrito na esfera da produção da riqueza social ou da distribuição da mais-valia (IAMAMOTO, 2012, p. 218).

Considerando o exposto, o Serviço Social, como uma especialização do trabalho coletivo, emaranha-se pela lógica mercantil, assalariada, na reprodução das relações sociais. Deslocar a profissão deste processo social é extirpar dela sua condição social e histórica, negando sua funcionalidade e profissionalidade.

Sendo assim, ratifica-se que a emergência do Serviço Social e sua profissionalização se dá num contexto sócio-histórico marcado pela consolidação do monopólio, que possibilita as condições necessárias para esta emergência, através

das respostas do Estado burguês ao enfrentamento da "questão social"[7], estruturando-se o mercado de trabalho para os assistentes sociais através da inserção destes profissionais na execução de políticas sociais, atendendo às exigências da ordem monopólica[8].

A constituição deste mercado de trabalho para o assistente social pela via das políticas sociais é responsável pela sua profissionalidade, desenvolvendo-se e legitimando-se como "interveniente prático-empírico e organizador simbólico no âmbito das políticas sociais" (NETTO, 2011, p. 79).

O surgimento de diferentes profissões e, particularmente, do Serviço Social, caracteriza-se como uma necessidade do capital, no sentido de buscar formar e capacitar, técnica e ideologicamente, profissionais para cumprirem a tarefa de adaptar os trabalhadores a sua nova condição social. A Igreja entra neste cenário, como uma instituição formadora, que desenvolverá as bases iniciais do ensino do Serviço Social brasileiro.

---

[7] Para Iamamoto (2001, p. 17) a questão social "diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado. Tem sua gênese no caráter coletivo da produção, contraposto à apropriação privada da própria atividade humana- o trabalho-, das condições necessárias à sua realização, assim como de seus frutos. É indissociável da emergência do "trabalhador livre", que depende da venda da sua força de trabalho como meio de satisfação de suas necessidades sociais". Destaca a autora que "foram as lutas sociais que romperam o domínio privado nas relações entre capital e trabalho, extrapolando a questão social para a esfera pública, exigindo a interferência do Estado para o reconhecimento e a legalização de direitos e deveres dos sujeitos sociais envolvidos". Importante registrar que esta não é uma concepção hegemônica entre os assistentes sociais. Destaca-se o posicionamento de Potyara Pereira (2001) que defende que não se tem uma questão social explícita, mas uma questão latente, pois ainda não foi explicitada devido a falta de forças sociais com efetivo poder de pressão para fazer incorporar na agenda pública problemas sociais ingentes, com vistas ao seu efetivo enfrentamento. Afirma que os problemas que impactam negativamente a humanidade, "ainda não foram decisivamente problematizados e transformados em questões explícitas; isto é, ainda não foram alvo de correlações de forças estratégicas, a ponto de abalarem a hegemonia da ordem dominante e permitirem a imposição de um projeto contra-hegemônico" (2001, p. 53).

[8] Ao discorrer sobre a funcionalidade essencial da política social do Estado burguês no capitalismo monopolista, Netto (2011) explica que esta se expressa na preservação e no controle da força de trabalho. Cita os sistemas de previdência social (aposentadorias e pensões), as políticas educacionais, as políticas setoriais (reforma urbana, habitação, saneamento básico, etc.) como estratégias no sentido de assegurar as condições adequadas ao desenvolvimento capitalista. Afirma que "enquanto intervenção do Estado burguês , a política social deve constituir-se necessariamente em políticas sociais: as sequelas da "questão social" são recortadas como problemáticas particulares (o desemprego, a fome, a carência habitacional, o acidente de trabalho, a falta de escolas, a incapacidade física etc.) e assim enfrentadas.

1.2 A INFLUÊNCIA EUROPEIA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL ENTRE 1930 E 1945: A FORMAÇÃO MORAL, DOUTRINÁRIA CRISTÃ E TÉCNICA

Considerando os objetivos desta tese, não serão abordados os aspectos econômico-políticos da realidade brasileira[9] no período histórico da gênese da profissão no país, bem como não será explicitado o processo de constituição da profissão e das agências formadoras (primeiras escolas de Serviço Social)[10]. O

[9] Para compreender como se dá a profissionalização do Serviço Social no Brasil é necessário considerar o contexto sócio histórico em que o Brasil vivia nas décadas iniciais do século XX. Um momento histórico singular que repercutirá em diferentes aspectos da sociedade brasileira, seja no econômico, político, social e cultural. Este cenário sócio histórico configurou-se como um período de transição para uma sociedade urbano-industrial, dinamizada a partir da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), sofrendo interferência direta das crises e disputas de poder travadas no âmbito internacional. As lutas políticas travadas a partir de 1922 relacionam-se com a necessidade de se constituir um sistema cultural e institucional adequado às exigências da sociedade urbano-industrial em processo de formação. Salienta Ianni (1988) que devemos considerar que os golpes, as revoluções e os movimentos armados no Brasil desde a Primeira Guerra Mundial precisam ser encarados como manifestações de rompimentos político-econômicos, ao mesmo tempo internos e externos. Esses rompimentos são manifestações de ruptura político-econômica que marca o ingresso do Brasil na era do capitalismo industrial. Este ingresso não pode ser analisado de forma fragmentada, pois envolveu diferentes fases de desenvolvimento. Ianni (1988), para explicar o processo de industrialização no Brasil, apresenta três fases da industrialização, quais sejam: a primeira desenvolve-se no interior de uma economia de tipo colonial, organizada pelo modelo exportador; é nessa época que ocorre a metamorfose do excedente agrário em capital industrial, sendo que o capital agrícola está na base dos primeiros surtos de industrialização; a segunda etapa de desenvolvimento industrial consiste na aplicação de medidas destinadas a propiciar a diversificação e a expansão do setor. Neste contexto situam-se a Revolução de 1930, o Estado Novo instituído em 1937, o getulismo. Essa fase situa-se entre 1930 e 1964, sendo a época da implantação do modelo "substituição de importações", criando-se um forte setor industrial no Brasil. O Estado torna-se o centro nacional mais importante das decisões sobre a política econômica. A terceira fase do desenvolvimento industrial brasileiro é identificada como o modelo de "desenvolvimento associado ou de "internacionalização" da economia brasileira. É a combinação entre capitais nacionais e estrangeiros, começando politicamente com o Golpe de Estado de 1964. O Estado torna-se cada vez mais importante, tornando-se o centro máximo das decisões, no plano interno.

[10] O processo de industrialização no Brasil e sua adequação aos moldes do desenvolvimento capitalista, teve a participação de diferentes agentes políticos, como o Estado, a burguesia industrial nascente, o proletariado e, também, a Igreja. A Igreja desempenhou um papel significativo nos diferentes momentos da construção da história da sociedade brasileira, desde a chegada dos portugueses quando ainda vivia sob o regime do padroado. No período de industrialização (primeiras décadas do século XX), a Igreja traçará um caminho rumo a retomada de seu poder político e prestígio, bem como de reestabelecer a aliança com o Estado. Com a crise da legitimidade do Estado oligárquico-liberal, a Igreja se ofereceu para prestar socorro em troca da mudança de seu estatuto na sociedade. Neste sentido, a Igreja passa a configurar como uma parceira do governo, colaborando efetivamente com o mesmo, mas exigindo, por outro lado, maior presença da Igreja na sociedade e nas decisões políticas. Esclarece Carlos (1993) que a luta pela ordem e pela autoridade na sociedade, é o enfoque da Restauração Católica. Na esteira da instauração de um projeto conservador e reformista é que Estado e Igreja conjugam forças para enfrentar as expressões da "questão social" com a finalidade de modernizar o Brasil para adentrar nas esferas do capitalismo internacional, para coibir o movimento político da classe trabalhadora e amenizar "os males sociais" gerados pelo modo de produção capitalista, de modo a conservar seus princípios e legitimar sua ordem. Será neste cenário de desenvolvimento industrial e do movimento de Reação Católica que se organizará a formação profissional em Serviço Social, assumindo os fundamentos e ensinamentos da Doutrina Social da Igreja.

resgate da trajetória sócio-histórica da profissão e de sua formação nos seus primórdios já tem em estudos/produções de Yazbek (1977), Iamamoto e Carvalho (1990), Arlette Lima (1983), Ozanira Silva e Silva (1984;1995), Junqueira (1980), Martinelli (2011), Netto (2011), dentre outros autores, uma considerável e importante expressão analítica.

Nesse sentido, serão retomadas as finalidades formativas do ensino do Serviço Social no Brasil, explicitando a direção social que referenciava a formação dos primeiros assistentes sociais.

Para melhor compreensão e análise serão apresentados estes pressupostos, tendo como referência os diferentes momentos e conjunturas em que o ensino em Serviço Social transitou e foi sendo construído.

Desta forma, será abordado o momento inicial da formação profissional em Serviço Social, que pode ser datado de 1930 a 1945 e que se caracterizou como uma formação profissional com forte influência da doutrina social da Igreja Católica e do modelo formativo franco-belga. Esta periodização não impõe um engessamento ao movimento sócio-histórico do ensino, pois está articulada com o movimento do real, contribuindo, desta forma, para uma análise didaticamente mais compreensiva.

O Serviço Social no Brasil teve sua gênese nos marcos do capitalismo monopolista, num contexto de um processo de desenvolvimento da industrialização brasileira, como forma de responder às expressões da "questão social", atuando para atenuar os conflitos de classe.

A intervenção da Igreja Católica, através da política de aliança com o Estado, incidiu fortemente na formação dos/as primeiras assistentes sociais brasileiros/as. Esta formação inicial teve como fundamento a formação moral e doutrinária cristã, nos preceitos da Doutrina Social da Igreja Católica[11].

[11] A influência da Ação Social Católica no Brasil merece ser destacada pois se constitui como uma ferramenta na mobilização e formação da intelectualidade católica, disseminando encontros e discussões de estudos realizados com as lideranças da Igreja e os movimentos a ela vinculados. As Semanas Sociais organizadas pela Ação Social proporcionavam uma formação aos participantes baseada na Doutrina Social Católica, sendo comuns na Europa. No Brasil, a primeira Semana Social foi realizada de 7 a 22 de outubro de 1928, no Convento de Santo Antônio, no Rio de Janeiro em comemoração aos cinco anos de atividades que a Confederação Católica vinha desenvolvendo no campo da ação social. Estas Semanas Sociais tinham a autorização das autoridades eclesiásticas e, depois em 1930 contavam com a anuência do governo federal que permitia à Igreja que desenvolvesse com liberdade a sua ação. (BATINNI, 2009). Relata Batinni (2009) que em São Paulo, um grupo de católicos programou um curso de Iniciação à Ação Social, em 1932, no período de 15 de março a 27 de maio. O evento foi idealizado em face dos problemas socioeconômicos e políticos que ocorriam desde a década de 1920. A professora de Psicologia da Escola Católica de Serviço Social de Bruxelas, Mlle Adèle de Loneux, que se dedicava à Ação Social operária, ministrou o conteúdo relativo ao Serviço Social. Os conhecimentos abordados no curso continham ensinamentos de Psicologia, Direito, Higiene e da Doutrina Social da Igreja e da Moral Cristã, e as visitas a obras sociais mostravam o que estava sendo realizado e o que precisa ainda ser feito,

Mas que preceitos seriam estes?

Primeiramente, vale relembrar que a formação de assistentes sociais estava atrelada às estratégias de formação de um quadro técnico de leigos e que, estando esta formação sob responsabilidade da Igreja, o assistente social seria um agente da Ação Social, uma

> pessoa metodicamente formada numa escola de Serviço Social, cuja atividade e devotamento, ligando-se a determinada engrenagem da sociedade, tende a regularizar o seu andamento, integrando-a normalmente na marcha em conjunto de toda a sociedade (RAMOS, 1940, p. 15).[12]

---

motivando os participantes do curso a compreenderam a sua responsabilidade e o dever da cooperação. As palestras ministradas no curso tratavam da questão social, da importância de uma ação social, da ausência de formação dos católicos aos aspectos religioso, intelectual, moral e técnico, como os meios para a superação dessa dificuldade. Ao término do curso, Mlle Adèle de Loneux foi nomeada por uma comissão para estudar a possibilidade da organização de um plano de ação social. Nasce assim, o Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo – CEAS que fundaria, em 1936, a primeira Escola de Serviço Social no Brasil. O CEAS, que surge como consequência do Curso Intensivo de Formação Social para moças, realizou suas reuniões iniciais durante os meses de maio e junho sob a orientação do Vigário Geral da Arquidiocese Monsenhor Gastão Liberal Pinto. Estas reuniões vão definindo e firmando os objetivos e programas da associação. A constituição do CEAS se dá num momento histórico de transformações políticas, de movimentos revolucionários, destacando-se em setembro de 1932 a revolução paulista. O Centro não conta com apoio financeiro no início de suas atividades, sobrevivendo da contribuição mensal das 21 sócias (21 quando se constituiu e 28 quando completou 1 ano de atividades). Realizou um contrato com a Liga das Senhoras Católicas para poder usar a sala da Biblioteca como sede do centro e em troca, assumia a responsabilidade de reorganizar e manter os serviços da biblioteca da Liga (YAZBEK,1977). O Centro tinha por finalidade "o estudo e a difusão da doutrina social da Igreja e a ação social dentro da mesma diretriz "e como objetivos: "tornar mais eficiente a atuação das trabalhadoras sociais; adotar uma orientação definida em relação aos problemas a resolver, favorecendo a coordenação de esforços dispersos nas diferentes atividades e obras de caráter social". (ESTATUTOS DO CENTRO DE ESTUDOS E AÇÃO SOCIAL, citado por YAZBEK, 1977, p. 28). Tendo como orientação fundante os princípios e ensinamentos cristãos, o CEAS se coloca como uma estratégia de influência na vida social alinhada ao pensamento da Igreja Católica. Como forma de reação à superação da "questão social", entendida pelo pensamento católico como os males generalizados da sociedade moderna, onde o pauperismo é entendido como fruto do individualismo religioso, moral e político e não como uma expressão do capitalismo, o CEAS destaca-se, como um promotor da implantação e organização da Ação Social Católica em São Paulo (YAZBEK, 1977). Importante frisar que os membros do CEAS eram militantes cristãos preocupados com a propagação da formação e da ação católica. Em janeiro de 1934 realiza-se a primeira Semana de Ação Social, organizada pelo Centro, dando início ao movimento de Ação Católica em São Paulo. Neste evento foram realizadas conferências de formação espiritual e social e debatidos os problemas e a metodologia do movimento, firmando-se as bases de sua ação. O Centro então, passa a formar os primeiros quadros da Juventude Feminina Católica, constituídos pelos Centros Operários (JOC- Juventude Operária Católica) , pelos Círculos de formação para as moças (JIC – Juventude Independente Católica) e pelos Círculos de Estudantes (Juventude Estudantil Católica).Em 1936, no dia 15 de fevereiro, inaugura-se sob influência da escola franco-belga, a Escola de Serviço Social de São Paulo tendo por finalidade oferecer às organizações de assistência social, "um elemento imprescindível: a assistente social tecnicamente preparada". (Relatório Anual do CEAS, São Paulo, 1936, p. 3, citado por Yazbek, 1977)). Alertam Carvalho e Iamamoto (2009) que esta escola não pode ser considerada como fruto de uma iniciativa exclusiva do movimento católico laico, pois já existia uma demanda do Estado que acabará incorporando esta *formação técnica especializada* em determinadas instituições estatais. Exemplo disso é que em 1937, o CEAS atua no Serviço de Proteção aos Migrantes; em 1935 foi criado o Departamento de Assistência Social do Estado (em 1938 muda de siglas, passando a denominar-se Departamento de Serviço Social; em 1938 será organizada a Seção de Assistência Social, tendo por finalidade realizar trabalhos necessários ao reajustamento de indivíduos ou grupos às condições normais de vida; em 1939 assinará contrato com o Departamento de Serviço Social do Estado de São Paulo, para a organização de três Centros Familiares em bairros populares.

[12] Carvalho e Iamamoto (2009) chamam a atenção para o fato de que o CEAS, enquanto uma instituição feminina reforçava a ideia de que a mulher já nasce com a vocação para as tarefas educativas e caridosas, de que caberia à mulher preservar a ordem moral e social, tendo o dever de estarem aptas para agir de acordo com suas convicções e responsabilidades. Desta forma, a participação ativa das mulheres no Centro justifica-se pelas suas qualidades naturais ao cuidado.

Este processo de integração da profissão à ordem social pressupõe que o Serviço Social atue de forma colaborativa, numa perspectiva de conciliação entre as classes. A desigualdade social é naturalizada, compreendida e enfrentada como sendo uma questão moral, donde o capital baseia-se no direito natural e, sendo assim, justifica-se pela moral. Não se direciona por uma análise do âmbito estrutural, considerando o modo de produção capitalista, mas enfatiza-se uma análise moralista, devendo ser encarada do ponto de vista da crise das instituições e da crise de costumes proveniente de uma causa moral, que é a causa fundamental. Assim, justifica Telles (1939, p. 3), em texto sobre a Ordem Social, que

> a ordem social só será possível quando se vir no homem uma personalidade natural anterior e superior àquela que a vida em sociedade lhe confere: um ser inteligente e independente que, dotado de uma consciência que lhe dá plena responsabilidade de seus atos, tende para seu fim natural e último – Deus.

Acreditava-se que, para que a ordem social fosse restaurada, seria preciso desenvolver moral e economicamente o homem, dando-lhe oportunidades para que este desenvolvimento ocorresse, tendo o Serviço Social um papel preponderante no sentido de proporcionar a integração ou a reintegração dos homens nos “quadros normais da vida”, corrigindo falhas e deficiências, despertando energias individuais e sociais, solicitando a participação da família ou do indivíduo necessitado.

Esta forma de pensar a profissão é reforçada por Ernani de Paula Ferreira (1939). O autor defende que o Serviço Social era capaz de proporcionar ao seu assistido consciência de desajustado e a consciência das condições normais a que pode chegar ou regressar por si mesmo.

> Desperta-lhe o desejo de melhoria e lhe firma a vontade de aperfeiçoamento pela formação da consciência da própria dignidade como filho, como estudante, como chefe de família, como trabalhador, como cidadão e como cristão, como pessoa humana, enfim, seja qual for a classe ou grupo a que pertence (FERREIRA, 1939, p. 5).

Pode-se identificar que o papel do Serviço Social era claramente definido como uma profissão que ajudaria na restauração da ordem social cristã, através de um trabalho com técnica, mas também de coração, pois sua atividade deveria ser a de um apostolado de caridade. Assim, a base doutrinal deveria perpassar todo o

ensino em Serviço Social, orientado pelo apostolado social. Junqueira (1943, p. 43) afirma que a formação doutrinária e moral deveriam “despertar e formar o senso de responsabilidade pessoal e social, a retidão do espírito, a generosidade, a simplicidade (...)”. Esta formação, que deveria estar distanciada dos interesses de grupos econômicos e políticos, teria uma só doutrina, com princípios que são imutáveis, porque perfeitos, ou seja, a doutrina católica (TELLES, 1940).

Esta formação doutrinal era tida como necessária para fornecer aos assistentes sociais uma concepção de vida, de homem e de mundo, fundamentada em princípios cristãos. Para assegurar a formação dos agentes sociais nesta perspectiva, as escolas de Serviço Social atuariam para “desenvolver a personalidade dos alunos, garantir a formação profissional, dando-lhes o conhecimento dos problemas sociais e a técnica do trabalho a ser realizado nesse terreno” (FERREIRA, 1939, p. 3).

Para o alcance de tal objetivo, o programa de ensino, o espírito do trabalho, toda a atividade da escola deveriam ser realmente alicerçados por uma sólida doutrina e, por outro lado, corresponder às exigências do serviço social em geral e às necessidades e possiblidades particulares da sociedade que ela quer servir.

Assim, esclarece Yazbek (1977), a formação profissional se dava em dois aspectos: o técnico e o ético. Sendo a formação técnica (teórica e prática) uma formação doutrinária. Dessa forma, o ensino de Serviço Social, teria por objetivos:

> formar a personalidade das assistentes sociais não só técnica, mas moralmente, tendo em vista a missão que lhes está reservada; dar-lhes uma sólida formação ética e nelas desenvolver as qualidades naturais que requer a carreira social tais como o amor ao próximo, o ideal de fazer o bem, a capacidade de dedicação, o desinteresse pessoal, o critério e o senso prático na ação (CEAS, 1936 apud YAZBEK, 1977, p.40).

Fica nítido que a profissão era entendida como sendo uma vocação, uma filosofia de vida embasada numa concepção religiosa. A finalidade da formação estava voltada para construir uma carreira baseada na dedicação e desinteresse, buscando restaurar a vida social dos seus irmãos, estando sensível aos seus problemas. Declara Junqueira (1943, p. 40) que

> aqueles que pretendem dedicar-se ao Serviço Social, devem ser realmente

> solicitados pela situação penosa de seus irmãos, pelas injustiças sociais, pela ignorância, pela miséria, e a esta solicitação devem corresponder as qualidades pessoais de inteligência e vontade indispensáveis à realeza do Serviço Social.

A profissão de Serviço Social exigia, desta forma, uma vocação que poderia ser compreendida como um espírito de sacrifício, como um conjunto de condições pessoais, como determinado temperamento, pelas tendências e aptidões. Ferreira (1939, p. 6) expõe que a vocação para assistente social compreenderia,

> - aptidão para aprender os problemas sociais a seu alcance (sentido social);
> - vontade de dedicar sua atividade para conseguir a melhoria da situação (senso da responsabilidade, espírito de sacrifício, confiança);
> - capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos e a técnica de serviço social (espírito prático, tacto, tenacidade).

Enfatizava-se que a vocação era o elemento primordial para garantir a formação do assistente social, mas deveria ter também personalidade, formação profissional, conhecimento dos problemas sociais e a técnica adequada para o trabalho a ser desenvolvido.

Sendo assim, a formação de assistentes sociais, neste período histórico, voltava-se para quatro pontos, segundo Aylda Faria da Silva Pereira (1946), Professora do Instituto Social do Rio de Janeiro: formação científica, técnica, prática e pessoal. Para Junqueira (1943), Professora da Escola de São Paulo, a formação alicerçava-se nos aspectos intelectual, profissional, moral e doutrinário. Parte-se agora para uma síntese destes pontos e aspectos.

Pereira (1946), discorrendo sobre o que uma escola de Serviço Social deveria visar, inicia abordando sobre a importância do preparo profissional que o exercício de uma determinada atividade exige. Enfatiza os aspectos científico, técnico, prático e pessoal.

1) A formação científica tinha por finalidade preparar cientificamente a aluna[13] de modo a proporcionar conhecimento exato do homem e da sociedade, de todos os problemas de deles se originam e neles se refletem. Considerando que o Serviço Social não age empiricamente, mas em princípios científicos, ressaltava-se a necessidade da futura assistente social adquirir conhecimentos científicos que

[13] A exposição sobre os aspectos da formação profissional, baseada no texto da Professora Aylda Faria da Silva Pereira, do Instituto do Rio de Janeiro, seguirá a mesma forma de se dirigir às estudantes de Serviço Social, ou seja, no feminino, considerando que as primeiras turmas da Escola do Rio eram dirigidas às mulheres.

orientarão o desenvolvimento de suas atividades. Esses conhecimentos provenientes de várias ciências ofereceriam noções muito variadas que a assistente social deveria ter; devendo referir-se aos vários setores ou quadros em que se desenvolvem a vida do homem e em que se exercem as suas atividades, quais sejam: *quadro da vida social, quadro da vida mental e moral, quadro da vida econômica e quadro da vida jurídico-social.*

Estes conhecimentos deveriam estar relacionados entre si, formando um todo e não permanecerem isolados, independentes uns dos outros, como se na vida real fossem ser utilizados um de cada vez e sem relações.

Em relação ao *quadro da vida física*, os conhecimentos necessários estariam focados na saúde, de forma a colaborar na campanha da defesa da saúde individual e comunitária, por uma ação educativa junto aos assistidos, de modo a proteger e conservar a saúde. Também seria abordado o problema da alimentação, a fim de preparar as alunas para ensinar sobre higiene alimentar e colaborar na implantação de uma política alimentar racional. Outro problema destacado era o da habitação, enfatizando a importância de uma habitação higiênica, sua influência no bem estar da família e do ponto de vista moral, o problema social (favelas e habitações coletivas) e formas de solucioná-lo. Abordaria também os problemas das escolas e oficinas, reforçando nas alunas como deve ser realizado o trabalho humano, de modo a maximizar os rendimentos sem prejuízo à saúde. O problema dos flagelos sociais focaria os estudos para visar o conhecimento das doenças e vícios que os constituem, bem como suas causas, manifestações e meios de combatê-los.

E como estes conhecimentos seriam proporcionados? Através das seguintes matérias: Higiene Geral, Medicina Preventiva, Noções de Microbiologia, Noções de Patologia Médica e Cirúrgica, Puericultura e Pediatria, Enfermagem, Higiene Social, Domiciliar, Escolar, do Trabalho, Flagelos Socais, completados pelos conhecimentos de Legislação Social.

Sobre o *Quadro da Vida Mental e Moral* e suas perturbações, os pontos de estudo seriam o Estudo do Ser Humano, abordando a natureza do homem e das suas necessidades, da vida moral e sua repercussão na vida do indivíduo, no meio familiar e social, para que as profissionais pudessem orientar seus assistidos para que estes vivam de acordo com a própria natureza e suas responsabilidades; o problema da Conduta Humana, explorando o conhecimento sobre as desordens

psíquicas às quais está sujeito o homem, suas causas e manifestações; problema Educacional, salientando a finalidade moral e social da educação, os perigos de uma educação mal orientada.

As matérias responsáveis pela aquisição destes conhecimentos seriam: Elementos de Filosofia Moral, Elementos de Psicologia, Noções de Psiquiatria, Noções e Pedagogia e de Formação Familiar.

Sobre o *Quadro da Vida Econômica*, seriam tratados os temas de Economia e Vida Humana, visando conhecer o papel da economia na vida humana, como elemento de progresso, mostrando a superioridade do trabalho; o problema do Capital e do Trabalho, visando mostrar o que representam na vida econômica da sociedade o capital e o trabalho, a necessidade da harmonia entre ambos para a ordem social, como a influência do desequilíbrio da vida econômica dos indivíduos, das famílias e da sociedade. Estes conhecimentos seriam proporcionados pelas matérias: Noções de Economia Política e Social, Legislação Social, completados pelos de Direito, Sociologia e por dados Estatísticos.

E, por fim, o *Quadro da Vida Jurídico-Social*, que enfatizaria o Estudo da Sociedade, compreendendo como a sociedade está estruturada e como se dá o funcionamento dos diversos grupos sociais, os desiquilíbrios que se manifestam e a orientação para o reajustamento dos indivíduos e grupos em condições normais de vida; o estudo sobre o Estado, mostrando o fundamento do papel da sociedade civil no conjunto dos grupos sociais, os deveres e direitos, bem como os limites desses direitos; o problema da Justiça, compreendida como elemento indispensável para regular a convivência humana, impor ordem e harmonia na sociedade; o problema étnico, mostrando a importância dos movimentos migratórios para a vida da nação, para seu progresso e segurança, bem como as consequências para os indivíduos, famílias e sociedade; o problema da Família, visando proporcionar um conhecimento perfeito do grupo fundamental da sociedade, na sua origem e nos seus múltiplos aspectos, como os fatores de dissolução da família e as consequências na vida individual, familiar e social; o problema da Criança, proporcionando conhecimento de todos os problemas relacionados à criança, na sua vida física, intelectual e moral, estudos sobre os problemas de abandono e da delinquência infantil, as suas causas e formas de enfrentá-los; estudos sobre medidas de defesa e proteção, para que seja possível conhecer todas as medidas de defesa e proteção que o Estado institui em benefício do homem, individualmente e em sociedade, e dos grupos sociais.

Estes conhecimentos seriam adquiridos através das disciplinas: Sociologia, Elementos do Direito Público e Privado, Noções de Estatística Demográfica e Econômica, Legislação Social, Legislação de Menores, completados pelos conhecimentos das matérias já mencionadas.

Desta forma, a formação científica era considerada básica e indispensável para fornecer os elementos de que o futuro profissional de Serviço Social precise para desempenhar suas atividades.

2) A formação Técnica objetivava particularizar o trabalho, diferenciando-o das demais formas de assistência. Se, pela formação científica seria possível a habilitação para compreender e combater os desajustamentos individuais e coletivos, pela formação técnica, aprenderia o "como" fazê-lo. Pela formação técnica ocorreria o aprendizado de como agir para atacar todas as causas da miséria, como coordenar a ação para tirar os indivíduos das situações anormais, como organizar a assistência para fazer com que os auxílios prestados rendam o máximo de benefício individual ou coletivo, como suprir a falta de certos recursos materiais, como agir em relação aos seus assistidos e como exercer suas funções com consciência das responsabilidades.

Para tanto, eram necessários os conhecimentos técnicos relativos *ao Serviço Social, sua natureza, formas e órgãos do Serviço Social*: compreende o conhecimento detalhado do Serviço Social, seus princípios, características, métodos e meios de ação, conservando os princípios e espírito que orientam o Serviço Social, os quais se fundamentam na doutrina social cristã e visam estabelecer dentro da sociedade uma ordem baseada na Justiça e inspirada pela Caridade.

Abordava também *Noções de Técnicas Auxiliares do Serviço Social*: estudo sistemático dos vários métodos que auxiliarão os trabalhos de investigação, de organização de serviços e apresentação do resultado das suas atividades. Encontravam-se como meios para seu trabalho os fichários, documentação, inquéritos, questionários, gráficos, biblioteca, dentre outros.

O estudo da *Moral Profissional e sua Aplicação ao Serviço Social*: assim como os princípios científicos permitiriam o exercício da profissão, os princípios morais seriam essenciais, pois dariam a norma da ação à profissão. Decorriam desta moral profissional, os deveres que se impunham a quem exerceria a profissão, indicando a maneira de cumpri-los. A influência pessoal que a assistente social exerceria dependeria do seu valor profissional – o técnico – e do seu valor moral,

principalmente. O domínio da Moral Profissional tornará o profissional melhor, procurando melhorar os demais. A Moral Profissional era o primeiro elemento da formação profissional da assistente social.

3) *A Formação Prática* constituía-se como parte da formação técnica. O preparo prático incidia na compreensão do por quê dos estudos teóricos, buscando associar o conhecimento teórico dos problemas com a experiência e com o conhecimento objetivo. A aproximação com a realidade era primordial para o trabalho do assistente social. Assim, a Escola promovia esta formação através dos estágios, visitas domiciliares e visitas às obras sociais. Através destas atividades práticas, a aluna teria oportunidade de observar a vida, constatar as deficiências existentes, encontrar as causas profundas destas deficiências e ver em que condições e com o auxílio de que meios, poderá combatê-las e extingui-las.

4) *A Formação Pessoal* era o coroamento do trabalho de formação da futura assistente social. Sem uma formação moral alicerçada em princípios cristãos, a atividade da assistente social seria falha, pois lhe faltariam elementos para uma ação educativa. A influência pessoal da assistente social sobre os seus assistidos era fundamental, pois procuraria obter deles a colaboração no trabalho, estimulando-os a serem os autores da própria educação, promovendo um reajustamento individual e coletivo.

Para educar seus assistidos[14], a assistente social precisava vencer suas próprias fraquezas, praticando o que aconselha para que tenha autoridade e influência sobre os seus assistidos. Assim, seria preciso formar a personalidade da futura assistente social, conservando os traços característicos da sua personalidade, mas desenvolvendo, aperfeiçoando e orientando para os fins mais altos e desinteressados. Era preciso formar

> (...) personalidades sólidas, equilibradas, capazes de enfrentar as

[14] Pires (2003) em sua tese “Serviço Social: função educativa e abordagem individual”, analisa a dimensão educativa do Serviço Social, considerando o educativo “como algo inerente à identidade ou natureza da profissão que, como tal, atravessa toda sua trajetória histórica, parametra a prática na totalidade dos espaços e se manifesta em todos níveis de intervenção, inclusive no individual” (2003, p. 08). Aborda a proposta educativa de orientação cristã, afirmando que o trabalho educativo da profissão neste momento histórico deveria ter como horizonte uma sociedade que respeitasse o homem como pessoa humana e, que sobretudo, estivesse isenta de conflitos de classe, buscando uma interação harmoniosa em busca do bem comum. Afirma que o direcionamento político da prática educativa é o estímulo à manutenção da harmonia natural. O trabalho educativo do assistente social é concretizado pela incorporação de valores como a benevolência, espírito de servir ao próximo, que se efetivarão por intermédio de uma relação profissional entre o cliente e o profissional.

> dificuldades do trabalho com coragem, de ver o caminho a seguir sem vacilações, de encarar os fatores com espírito lúcido, de julgar com critério, de agir com retidão e seriedade, a par de uma alegria sã, de um otimismo animador, de uma fé inalterável na força eterna das virtudes humanas. Personalidades devotadas ao próximo e que olhem a vida com um verdadeiro espírito cristão, envolvendo todos os que lutam num gesto pleno de Caridade (PEREIRA, 1946, p. 87)

Esta formação pessoal deveria ocorrer a todo momento, nas múltiplas atividades da Escola, quer nos cursos teóricos, quer nos trabalhos práticos. A própria vida na Escola proporcionava este ambiente educativo e formativo, seja pela convivência com as companheiras de estudos, os trabalhos em colaboração, como os círculos de estudo e a orientação individual. As aulas sobre a Moral Profissional contribuíam para a formação pessoal, as palestras e conferencias auxiliavam o enriquecimento sobre o conhecimento espiritual.

Discorrendo sobre formação dos assistentes sociais, Junqueira (1943) no seu texto “Considerações sobre organização do programa para escola de Serviço Social”, apresentou quatro aspectos que deveriam estar presentes no processo formativo de assistentes sociais: *a formação intelectual, a formação moral, a formação profissional e a doutrinária.*

1) *A Formação Intelectual* caracterizava-se pelo estudo de várias matérias necessárias e na formação do raciocínio. O conhecimento oriundo destas matérias abrangia os vários setores da vida humana, como o homem na sua vida física, psicológica, econômica, moral e social. Exploravam-se também os problemas sociais. Junqueira (1943) considerava básica a aquisição de conhecimentos através das matérias como sociologia, economia social, direito, higiene social, psicologia, noções de psiquiatria e higiene mental, pedagogia, estatística, pesquisa social, e outras. O conhecimento vindo destas matérias proporcionava o desenvolvimento do hábito da reflexão, do estudo pessoal e da formação de convicções.

A formação do raciocínio contribuía para criar o hábito da lógica, da objetividade em face das realidades e na aquisição de certas noções básicas de filosofia. Assim, dever-se-ia escolher professores de boa formação filosófica e transformando a monitora em assistente de quase todas as matérias. É preciso investir no levantamento do nível intelectual dos alunos.

2) *A Formação Moral* dava a razão de ser dos princípios morais, oferecendo uma visão de conjunto das verdadeiras normas do agir humano individual ou em sociedade. Havia curso de moral geral, individual e social, sendo

que no campo da moral individual será desenvolvido o programa de ética profissional. Esta formação se dava através dos círculos de estudos, sobre as questões mais fundamentais e relacionadas à profissão. Afirmava Junqueira (1943, p. 43) que "a cada passo há oportunidade de despertar e formar o senso de responsabilidade pessoal e social, a retidão de espírito, a generosidade, a simplicidade". O trabalho da monitora era essencial para esta formação, através de uma abordagem individual.

3) *A Formação Profissional* propriamente dita era a parte específica do programa de Escola de Serviço Social. Havia uma parte informativa sobre o conceito de Serviço Social, fundamentos, modalidades e métodos. Outra parte vinculava-se ao trabalho pessoal dos alunos. O contato e aproximação com a realidade social, seja através de visitas às obras sociais ou pelo estágio, proporcionavam a vivência na organização e administração de obras e serviços, a participação em trabalhos de organização de comunidade, o conhecimento dos recursos do meio, dos problemas e dos métodos utilizados para tratá-los.

Destacava-se nesta formação, a prática dos Casos Individuais[15], considerado ponto básico na formação profissional, pois proporcionava a experiência, conhecendo diretamente os problemas sociais nos seus vários aspectos. A prática dos Casos Individuais fazia-se através da realização de pesquisas, de diagnósticos e da promoção de tratamentos. Os estágios também se constituíam de suma importância na formação profissional o Assistente Social, pois através dele o aluno aprendia a trabalhar em uma organização, recebendo a responsabilidade dos serviços, desempenhando as atividades, procurando aplicar os conhecimentos e orientação recebida. A elaboração da tese também proporcionava esta formação, através de um acompanhamento de uma orientadora que levaria o aluno a construir um plano, de criticá-lo, de se submeter a uma arguição, trazendo uma experiência muito significativa.

4) *A Formação Doutrinária* não tinha propriamente um lugar à parte na organização dos programas, mas entrava a cada momento, na maneira de considerar o homem, os seus problemas e as suas soluções.

[15] A abordagem individual aqui mencionada reflete o foco de atuação profissional no indivíduo, considerado como uma pessoa em situação problemática que necessita de socorro. Elucida Pires (2003) que se circunscrevem aí os destinatários prioritários da prática educativa do Serviço Social: pessoas que, independentemente de serem pobres ou ricas, carecem de ajuda para superar os problemas específicos vivenciados.

Afirmava Junqueira (1943, p. 46) que o “Serviço Social supõe uma filosofia de vida” e que filosofia de vida supõe necessariamente uma concepção religiosa, donde é impossível o Serviço Social ser neutro. Assim, a formação doutrinária seria a base dos outros aspectos da formação, sendo indispensável a mesma orientação doutrinária entre os professores e um ambiente onde se respirasse esta doutrina para que ela pudesse impregnar a personalidade do futuro assistente social.

Através do exposto, pôde-se identificar quão forte foi a influência da Doutrina da Igreja Católica no processo formativo dos primeiros assistentes sociais. Contudo, seria um equívoco afirmar que neste período analisado, a formação profissional esteve voltada somente pelo ensino doutrinário cristão, pois a preocupação com a formação técnica também esteve presente, mesmo que de forma muito embrionária e incipiente.

Propunha-se uma formação integral, na qual a moral e a técnica destacavam-se como elementos fundamentais. Em artigo apresentado na revista Serviço Social em 1940, Mancini apresentava estes dois pontos considerados essenciais, afirmando que somente a formação moral, sem a técnica, não seria possível a plena satisfação, pois o Serviço Social se dá através de um conjunto de métodos. Assim,

> esvasiá-lo dessa técnica é o mesmo que pretender a alma, prescindindo do corpo, é desejar um fim sem colocar os meios, ou ignorar o fim e perpetuar-se em logos caminhos, circulares, desses que após serem estafantemente percorridos, nos levam ao ponto inicial (Mancini, 1940, p. 02).

Mas, reafirmava-se também que o indivíduo preparado tecnicamente, sem o indispensável forro moral, deveria ser repelido.

> Em seu trabalho reajustador, duas forças opor-se-ão sempre: a exatidão técnica, articulando os elementos necessários ao enquadramento desejado e a deformação moral refletindo-se no caso em foco, por ação ou por omissão, e desagregando o que a técnica pretendêra agregar. A consolidação do reajustamento, processada pelo Serviço Social, só é definitiva quando a técnica se dirigiu diretamente ao espírito e corrigiu-o das suas mal formações, construindo aí, o alicerce de sua obra. É necessário sempre mais, não olvidar que quando lidamos com o homem devemos fazer trabalho de razão e não de mecânica (MANCINI, 1940, p. 02).

E, para que esta ação incidisse sobre a alma, deveria estar ancorada na moral verdadeira, ou seja, a católica, como a única que toma a personalidade em

sua plenitude de dignidade. Para Mancini (1940, p. 06) “a técnica sem a moral é um edifício apreciável, sem dúvida, mas a que falta a abóbada. Edifício assim, não se furta à ação corrosiva das intempéries”.

Junqueira, em entrevista dada para Yazbek, para elaboração de sua dissertação de Mestrado, em 1977, destaca a vinculação do Serviço Social com o aspecto confessional, argumentando que o Serviço Social não pode ser neutro do ponto de vista ideológico, tendo que ter uma ideologia. E sobre a ideologia que orientou e fundamentou a formação dos primeiros assistentes sociais, tendo por parâmetro a Escola de São Paulo, afirma que

> na época a ideologia que nos orientava era efetivamente a ideologia firmada nos documentos pontifícios, à base das encíclicas sociais sobre a questão uma orientação católica, era toda a filosofia cristã que sublinhava os aspectos doutrinários, as concepções. De modo que, foi na Doutrina Social da Igreja que a Escola firmou, nos primeiros tempos, a sua orientação ideológica (JUNQUEIRA, apud Yazbek, 1977, p. 76).

Aliada ao aspecto doutrinário, a busca pela formação técnica, como se pôde observar pela exposição feita a partir dos textos de Pereira (1946) e Junqueira (1943), era uma constante, mas, ao mesmo tempo, deficitária, pois a profissão estava iniciando sua institucionalização, havendo pouco espaço ainda para atuação profissional e também, uma experiência profissional sendo construída, com poucas referências para serem consideradas.

Nadir Kfouri explicita esta realidade, no depoimento cedido a Yazbek em 1977, onde expõe que a orientação europeia que vinha da Bélgica, vinculada à Ação Católica era positiva, mas em relação ao instrumental de ação havia pouca coisa. “Penso que mesmo quando Maria Kiehl e Baby Ramos[16] voltaram da Bélgica, essa instrumentação da ação a gente não tinha. A gente falava em visita domiciliar, pesquisa, mas realmente não tinha instrumentos de ação” (KFOURI, apud YAZBEK, 1977, p. 91).

As estratégias desenvolvidas para a construção de uma formação teórico-prática direcionavam-se a uma aproximação com os “problemas sociais” da realidade. Esta aproximação ocorria através de visitas às obras sociais e através dos

[16] Yazbek (1977) pontua que considerando a insuficiência dos cursos e atividades práticas desenvolvidas no CEAS, duas de suas sócias, Albertina Ferreira Ramos e Maria Kiehl, irão à Europa para realizar o curso de Serviço Social na Escola Católica de Serviço Social de Bruxelas. Quando retornam ao Brasil, em 1935, diplomadas depois de 3 anos de curso, como Assistentes Sociais, começam os trabalhos iniciais para a fundação da Escola de Serviço Social de São Paulo

estágios.

> Os alunos faziam estágios também. Mas também havia uma preocupação de que eles conhecessem os recursos sociais. Então havia toda uma preocupação de visitas a obras sociais e uma das funções do monitor era justamente programar essas visitas, discutir com os alunos as suas reflexões, os seus registros sobre essas visitas que encerravam um conhecimento da infraestrutura dos equipamentos sociais da comunidade. E ao lado disso, inclusive de estágios nessas entidades para um conhecimento aprofundado de como era encaminhada a problemática do menor, a questão do tratamento das pessoas-doentes, dos asilos, etc. (KFOURI, apud YAZBEK, 1977, p. 90)

A preocupação com a intervenção profissional, no sentido da formação, dar subsídios para a realização desta, fazia-se presente. No depoimento de Junqueira (apud YAZBEK, 1977) é possível reconhecer esta preocupação.

> Já, desde a primeira turma nós deveríamos realizar o nosso trabalho prático. Não se observava uma certa sistemática, como hoje evidentemente, mas eu me lembro de que o 1º caso que eu tive experiência foi um caso do conhecimento de uma das diretoras da Escola. Eu não representava instituição nenhuma ao visitar a família para cuidar do caso, mas fui lá em busca de conhecer o problema e procurar os meios para resolvê-lo. Os estágios eram feitos principalmente como estágios de observação. Éramos então designadas para realizar estágios de observação nas entidades mais variadas, particulares e governamentais. É preciso que se diga que não era fácil e foi outro trabalho pioneiro da Escola abrir caminho para essas observações. Às vezes era muito frustrativo: a gente chegava e não sabia o que fazer e eles não sabiam o que fazer com a gente também. Isso é fato. Mas nós tínhamos contato com o problema e com a maneira pela qual o problema era tratado (JUNQUEIRA, apud YAZBEK, 1977, p. 74).

Oportuno destacar que as Escolas de Serviço Social, para propiciar uma formação integral e aproximar o aluno à realidade social, realizaram um trabalho de articulação com as instituições, ao abrir campos para o exercício profissional, tanto na esfera governamental como particular.

Junqueira (1943) explicita que as dificuldades acompanharam este momento de aproximação do aluno com a problemática social, pois para desenvolver a prática dos Casos Individuais, ferramenta primordial para que os alunos tivessem vivência e conhecimento das situações que trabalhariam futuramente, ao identificar os problemas e buscar as soluções, deparavam-se com a falta de recursos e a falta de obras sociais indispensáveis no tratamento dos Casos Individuais. Sobre os estágios, destacou que as dificuldades eram ultrapassadas a cada ano na medida em que a Escola ia se tornando mais conhecida e em que o

número de Assistentes Sociais trabalhando em obras sociais ia aumentando.

Valorizando a formação técnica, Pereira (1946) também elucida sobre as atividades práticas, consideradas como um momento singular na formação na qual a aluna teria oportunidade de observar a vida, de constatar as deficiências existentes, encontrar suas causas e buscar meios para superá-las. Para a professora do Instituto Social do Rio de Janeiro, a parte prática da formação apresenta várias faces, no sentido de que

> – Representa um vasto campo onde a aluna vai adquirir experiências, onde vai sentir todas as manifestações da vida e ver as múltiplas perturbações a que está sujeita;
> – É um campo para aplicação dos conhecimentos adquiridos através dos cursos teóricos e onde a aluna poderá iniciar os primeiros passos no sentido das realizações concretas;
> – Representa a forma mais segura de conhecer as condições do meio, as suas possibilidades, os recursos de que dispõe e que lhe permitirão mais tarde enfrentar as dificuldades;
> – É uma ocasião para a aluna revelar as suas inclinações, suas aptidões e desenvolvê-las; como também para começar a realizar o seu ideal de apostolado, porque, em qualquer ocasião: numa sala de hospital, num asilo de indigentes, num barraco miserável ou numa sala de repartição, ela poderá sempre ter um gesto de carinho, uma palavra de consôlo, um olhar de compreensão, que para muitos talvez nada represente, mas que quando dirigidos aos que por eles anseiam, significam a manifestação da caridade cristã que vê em cada ser humano um irmão (PEREIRA, 1946, p. 84-85).

Interessa destacar que, apesar das finalidades desta formação técnica e moral, o ensino em Serviço Social, preconizou uma relação entre teoria e prática, reforçando o caráter interventivo da profissão e, ao mesmo tempo, a necessária interlocução com os fundamentos teóricos/científicos para esta intervenção. Evidencia-se que esta relação teórico-prática estava voltada para dar respostas aos problemas de "ordem prática", aos atendimentos dos casos, às demandas que se apresentariam. Não tinha como finalidade uma relação de análise crítica e aprofundada da realidade social, para depois refletir sobre uma atitude propositiva.

Diante destas considerações, outro aspecto que merece ser enfatizado diz respeito ao caminho metodológico presente nesta formação inicial. O ensino teve como referência metodológica o modelo "ver, julgar e agir"[17], da Ação Católica,

[17] GUEDES (2005, p. 45) esclarece este modelo, expondo que "Ver e agir são componentes do "subsídio metodológico da atuação pastoral dos jovens católicos, elaborado no âmbito da Igreja Católica". Neste subsídio, enfatizava-se a necessidade da ação resultante das duas etapas anteriores (ver e julgar), de forma que os católicos, mais vinculados à Ação Católica e a Ação Social, se viam obrigados a organizar sua atuação concreta e não se restringiam a "*conhecer a doutrina, mas*

presente na sistemática da Juventude Operária Católica.

Esta metodologia centrava-se numa leitura da realidade social embasada num conjunto de conhecimentos de ordem filosófica, teórica e prática que objetivava subsidiar esta leitura, fomentar o debate sobre as situações vivenciadas, discutir os casos apresentados e ajudar a traçar estratégias de intervenção e respostas a estas situações.

Firmava-se no processo de conhecer, para depois julgar as situações e, posteriormente, intervir. Para Kfouri (apud NEVES, 1990, p. 105), esta metodologia era consagrada, tendo influência do pensamento de São Tomás de Aquino e caracterizava-se em "(...) fazer análise e depois contraposições, para depois chegar à síntese e à ação (...) Nós simplesmente dizíamos: ver (o que quer dizer, olhar), depois julgar (de acordo com alguns princípios) e finalmente, partir para um esquema de ação".

Como atividade propulsora e alimentadora desta metodologia estavam os Círculos de Estudo, que eram encontros com os alunos e a orientadora/monitora dos trabalhos do curso. Nestes encontros ocorria a discussão dos "casos sociais" observados pelos alunos, esclarecendo-se as dúvidas e refletindo sobre as situações apresentadas, fazendo articulação com os conhecimentos adquiridos durante o curso. Salienta Pereira (1946, p. 93) que

> os círculos podem se desenvolver em torno de um problema central, no qual todos colaborem com as suas experiências pessoais ou podem contar de temas livres, do estudo das dificuldades encontradas nos vários setores do Serviço Social e da melhor maneira de solucioná-las, enfim, variam indefinitivamente; sempre, porém, devem resultar conclusões de caráter prático e que tenham sido fruto da colaboração de todas as circulistas.

Desta forma, o ensino direcionava-se em atender a premissa: *aprender para agir*. Os conhecimentos científicos oferecidos pelo curso, bem como o caldo doutrinário e moral que perpassava a formação, deveriam possibilitar ao aluno que

---

queriam atuar em seu campo social, político etc" (PADIN, apud NEVES, 1990, p. 85). Na tradução de um dos expoentes do Serviço Social, Junqueira (1949), a adoção deste método, que é também o método que subsidia os "Círculos de Estudos nos movimentos de Ação Católica", é uma das formas de realizar a educação social. A autora explica que ver significa "abrir os olhos, observar: aprender a ver a nossa realidade social e os princípios da doutrina social relativos àqueles fatos". Explica que julgar significa submeter, à luz dos princípios desta doutrina," as falhas da sociedade, dos diversos grupos particulares, de cada um em particular". Finalmente, mostra que agir significa concluir "sobre como se poderá melhorar a condição, em nós mesmos, no meio ambiente e em qualquer situação em que possamos influir. As conclusões práticas tiradas, serão, não só de ordem individual como também para execução pelo grupo" (JUNQUEIRA, 1949, p.29).

conhecesse a existência dos males e flagelos sociais e que fosse capaz de construir uma ação para remediá-los. Kiehl (1939) enfatiza que é preciso adquirir conhecimentos que permitam retificar a prática e evitem a rotina das fórmulas simplistas. Neves (1990) aponta que se propunha uma formação através de uma atenção individualizada a seus alunos, desenvolvendo, aperfeiçoando e formando a personalidade dos futuros assistentes sociais, tornando-os capazes de enfrentar os fatos, de julgá-los e de agir com lucidez, justiça e de acordo com os princípios morais.

Os caminhos metodológicos e didático-pedagógicos buscados pelo ensino estavam orientados por objetivos bem definidos: inculcar os princípios morais e doutrinários na formação dos futuros assistentes sociais e, por outro lado, embebidos por estes princípios, possibilitar aos alunos conhecimentos sobre a realidade social, sobre as problemáticas presentes, preparando-os para uma ação/intervenção nesta mesma realidade. Uma ação direcionada para o reajustamento social e a manutenção da ordem social vigente.

1.2.1 A DIREÇÃO SOCIAL DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Introduz-se este tópico com uma reflexão sobre o discurso realizado pelo orador da turma de assistentes sociais de 1939, da Escola de Serviço Social de São Paulo, proferido pelo diplomando Luiz Carlos Mancini. Discursando sobre a crise que sofre o mundo moderno, Mancini afirma que o sofrimento do mundo e do Estado é causado porque se perdeu o senso de Deus; o pecado capital do homem moderno é o do orgulho que expulsou Deus da sociedade. Enfatiza que “assim como é o conhecimento de Deus que faz as elevações é o divórcio de Deus que faz os abismos” (MANCINI, 1939, p. 05).

Advogando em favor da ordem social, o orador faz críticas ao mundo moderno, indo ao encontro do pensamento conservador da Igreja Católica, dos preceitos neotomistas[18] que defendiam a reconstrução da sociedade cristã, opondo-

[18] “São Tomás estará presente no Serviço Social através do neotomismo. Em sua filosofia, partirá da reflexão feita por Aristóteles e a trará sob nova luz ao cenário filosófico de sua época. Vivendo seu tempo histórico, São Tomás tratará em sua reflexão de questões vitais para sua época, tais como: as relações entre Deus e o mundo, fé e ciência, teologia e filosofia, conhecimento e realidade. Buscando elaborar um pensamento coerente e harmônico, toma por fundamento o princípio seguinte: “Tudo é inteligível pelo Ser, ideia análoga, realizando-se no ato e na potência”. A partir deste princípio, mostra

se à ordem racional da modernidade, visando contemplar as duas dimensões constitutivas do homem, ou seja, o corpo e a alma.

Mancini (1939, p. 05) afirma que “o homem moderno não se caracteriza por um conjunto de traços que se diluem no tempo, mas pela permanência dos seus aspectos essenciais” enfatizando a dimensão atemporal da pessoa humana. Continua dizendo que “a pessoa humana tem um destino supremo a cumprir. Eis por que ele tem prioridade sobre a sociedade e sobre o indivíduo”. Assim, o ateísmo do Estado moderno e a ausência de Deus nos corações dos homens provocam a desordem social. Neste sentido, “a ordem social está condicionada pela ordem moral e a paz externa pela paz interna das consciências” (MANCINI, 1939, p. 05).

Pesquisando sobre a influência do neotomismo no Serviço Social brasileiro, Guedes (2000) afirma que, seguindo as preconizações da Igreja Católica, de Maritain e de Alceu Amoroso Lima, os assistentes sociais posicionavam-se contra o comunismo considerado como uma teoria social refutável por apresentar uma concepção materialista do homem, e contra o liberalismo por se tratar de um ideário sob o qual se constrói uma sociedade em que os indivíduos preocupam-se com as suas próprias finalidades materiais, desconsiderando a dignidade da pessoa humana. Interpretava-se, então, o Serviço Social como uma terceira via, expressando-se por uma doutrina que representasse um meio termo entre o individualismo e o coletivismo, tendo como parâmetro o aperfeiçoamento da pessoa humana.

Nesta perspectiva, o *bem comum* torna-se uma referência de modelo político a ser apregoado e vivenciado. Considerando a necessidade da sociedade para a realização da pessoa humana, a relação entre indivíduo e sociedade é fundamental.

Embebido pelo anticomunismo e antiliberalismo, a Igreja Católica propaga a “terceira via” como saída para o desenvolvimento do capitalismo. Desta forma, como reação conservadora à ‘questão social’, encarada como questão moral, ergue-se um projeto social da Igreja Católica, que será absorvido pelo Serviço Social, na sua origem.

Compreende-se que, no período da gênese, haja vista a influência franco-belga no serviço social brasileiro, através dos postulados neotomistas na formação

---

que a primeira realidade a ser explicada deve ser Deus, que é a fonte de todos os seres” (AGUIAR, 1985, p. 41).

profissional, tendo Maritain como expoente, a profissão compôs uma postura restauradora, marcadamente conservadora romântica[19], situando uma terceira via para subsidiar a prática e a direção política profissional, contrapondo-se ao liberalismo e ao comunismo.

Esta terceira via consagrou-se pela defesa do bem comum. Guedes (2005, p. 51) expõe que nos artigos escritos pelos primeiros assistentes sociais, destacavam-se duas premissas: "(...) a defesa de um projeto societário que garantiria a harmonia entre as classes sociais; a restauração de valores cristãos e a idealização de uma prática profissional entendida como proposta educativa cujas bases estão na concepção neotomista de homem(...)".

Guedes (2005) preconiza que Maritain era um conservador romântico, pois visava retomar o cristianismo para contraditar o pensamento moderno assentado na racionalidade iluminista. A crítica ao pensamento moderno feita por Maritain, segundo a autora, assentava-se na defesa da ligação do homem com a

[19] Assim, é preciso situar a gênese histórico-temporal do pensamento conservador e seus traços constitutivos. Sua origem data do início do século XIX, como resposta ao protagonismo assumido pelo Iluminismo no plano filosófico e no plano sócio-político, contra os desencadeamentos provocados pela Revolução Francesa. O Iluminismo erodiu a estabilidade secular da monarquia, abrindo precedentes para a consolidação de uma nova ordem social que se expressava pela configuração da sociedade urbano-industrial moderna. Nisbet (1986, p. 65) pontua que "o conservadorismo (....) surge como uma resposta direta à Revolução Francesa (...). A crítica conservadora ao capitalismo e à centralização política era do mesmo nível das denúncias contra o individualismo, o secularismo e o igualitarismo". Compreendemos então que, num primeiro momento, o conservadorismo ou conservantismo como denominou Nisbet, foi uma reação às alterações industriais que se processavam inicialmente na Inglaterra e às noções de liberdade, igualdade e fraternidade que ecoaram na França, consideradas nocivas aos sentimentos comunais, às instituições e valores tradicionais. O conservadorismo romântico , como esclareceu Nisbet foi uma reação anti-iluminista e anti-revolucionária. Mannheim (1986) expõe que os conservadores encaravam a ideia liberal que caracterizou o período do Iluminismo como algo fluído e carente de concretude, pois a mentalidade conservadora não detém nenhuma utopia, pois encaram o ambiente como parte de uma ordem natural do mundo, não apresentando problema algum. Os conservadores conceberam a ideia como enraizada e se expressando concretamente na realidade vida do aqui e do agora. Para o conservadorismo, "tudo o que existe possui um valor positivo e nominal, simplesmente porque veio lenta e gradativamente a existir" (1986, p. 259). Assim, "não só se volta a atenção para o passado, fazendo-se um esforço para salvá-lo do esquecimento, como também a presença e a imediação de todo o passado se torna uma experiência concreta" (1986, p. 259). Esclarece Nisbet (1987) que os conservadores tinham simpatia pela tradição, de forma seletiva, pois não defendiam toda e qualquer ideia ou coisa recebida do passado. Do ponto de vista do conservador, "a realidade social compreendia-se melhor através de uma abordagem histórica. Não podemos saber onde estamos e muito menos para onde vamos se não soubermos onde estivermos" (NISBET, 1987, p. 51). Sendo assim, os conservadores românticos se opunham à modernidade, desprezando o racionalismo, a dessacralização do mundo, a urbanização, autonomia do indivíduo, o desenvolvimento científico, os valores democráticos. Eram reacionários, pois defendiam a restauração de uma sociabilidade que defendesse os valores e as instituições pré-capitalistas.

ordem superior, com o fortalecimento da comunhão medieval e no reconhecimento de Deus como causalidade originária. Como outra característica do conservadorismo romântico, expressa no pensamento de Maritain, refere-se o bem comum não como a soma dos bens individuais, mas sim o bem do corpo social, não concebendo as pessoas individualizadas mas apenas no “Todo”.

As encíclicas papais – *Rerum Novarum e Quadragésimo Ano* – são recuperadas e reavivadas na construção deste projeto societário. Alimentadas de princípios tomistas, concebem a desigualdade social como natural e necessária para o bom desenvolvimento do capitalismo, ofuscando desta forma, as contradições inerentes a este modo de produção, anulando a luta de classes e realçando um caráter individualista desta desigualdade, como sendo uma decorrência da diversidade de funções naturais. Apela-se, desta forma, para o consenso entre as classes, para a harmonia entre elas, pois o direito à propriedade é considerado um direito natural procedente da generosidade divina. Desta forma, quem não teve acesso à terra, ou seja, os que carecem de capital, têm seu trabalho.

A encíclica *Rerum Novarum* postulava a reforma social como instrumento político para o enfrentamento da “questão social”, considerando a desigualdade como natural e a cooperação entre patrões e proletários como uma solução.

> Seja, portanto, primeiro princípio e base de tudo: não há outra alternativa senão a de acomodar-se à condição humana; na sociedade civil não pode haver igualdade – há os altos e os baixos. Nem todos são iguais em talento, inteligência, saúde e forças; e à necessária desigualdade destes dons segue-se espontaneamente a desigualdade na fortuna, que é claramente conveniente à utilidade, quer dos particulares, quer da comunidade. (...) assim como no corpo se unem membros tão diversos entre si, e de sua união resulta esta disposição de todo o ser a quem bem chamaríamos simetria, também assim, na sociedade civil, a natureza ordenou que aquelas duas classes se unam, concordem e se adaptem uma à outra, de modo que se equilibrem, pois sem trabalho não pode haver capital e vice-versa (IGREJA CATÓLICA, 1977, p. 15).

Como forma de resposta à “questão social”, encíclica *Quadrágesimo Anno* enfatizava a importância de um trabalho técnico, de uma formação dos profissionais e intelectuais católicos.

> Não é de surpreender que, sob a direção e o magistério da Igreja, muitos homens doutos, eclesiásticos e seculares, se consagrassem empenhadamente no estudo da ciência social e econômica. Deste modo, cooperantes da Igreja, estimulam e enriquecem dia a dia com inesgotável esforço, como claramente o demonstram as tão proveitosas e celebradas escolas instituídas em universidades católicas, em academias e seminários

(IGREJA CATÓLICA, 1977, p. 11).

Compreende-se a interferência destas encíclicas e do projeto social defendido pela Igreja Católica no Serviço Social e na formação profissional através das falas e textos dos assistentes sociais. Kiehl (1939), discorrendo sobre a Escola de Serviço Social e os problemas do Trabalho, apresenta o assistente social como sendo um agente responsável pela união entre as classes patronal e proletária, desenvolvendo em ambas o ideal da cooperação, de justiça e da caridade. Defende-se uma política de conciliação entre as classes, da possibilidade de um capitalismo harmonioso.

Barroco (2008) contribui para esta compreensão da interferência da doutrina social da igreja católica no Serviço Social brasileiro, explicitando que a moral apresentava-se como um dos elementos viabilizadores da reforma cristã, reatualizando valores tradicionais, modos de vida reprodutores das funções básicas da família e da mulher, para manter a ordem social necessária ao bem comum. Para isso, “a moral funciona como instrumento ideológico favorecedor do consenso” (BARROCO, 2008, p 85).

O Serviço Social desempenha um papel de destaque no processo de reestabelecimento da ordem social cristã, atuando junto aos trabalhadores e às famílias, com o intuito de reeducá-los moralmente.

Ernani de Paula Ferreira (1939, p. 06) ressalta esta função ao preconizar que

> o Serviço Social consiste em um conjunto de trabalhos sociais coordenado e metodicamente executado por agentes competentes e tecnicamente preparados. Visa colocar ou recolocar os indivíduos e as famílias em condições normais de existência por um trabalho de auxílio ou educação. De uma maneira mais objetiva, consideramos o Serviço Social uma forma de atividade social cuja finalidade é tornar possível o reajustamento dos indivíduos ou grupos sociais ao seu meio, ao mesmo tempo que adapta as instituições públicas ou particulares às necessidades dos indivíduos.

Esta educação moral buscava direcionar a formação no preparo de assistentes sociais que atuariam para corrigir as deformações, os desvios e deficiências, dirigindo-se à elevação do espírito. O trabalho do assistente social estaria voltado a possibilitar “a consciência da condição de desajustado e a consciência das condições normais a que pode chegar por si mesmo” (MALHEIROS, 1939, p.3).

Na busca e defesa do bem comum, entra em cena o Estado, considerado como canal complementar no sentido de preservar o bem comum. Mancini (1939, p. 3), em texto sobre o governo e a autoridade, assim se manifestou:

> verificamos então, que o Estado, desde que se recuse enquadrar-se na hierarquia das sociedades, assume perante o homem, uma dessas duas posições: ou se substitue ao fim último da criatura humana, suplantando-o e tornando-se um fim em si ou recúa indiferente sem tomar conhecimento de sua missão de, não só manter as condições de vida, como também aperfeiçoá-las, tendo em vista o bem comum.

Tecendo crítica ao Estado moderno, denunciando sua invasão no terreno pertencente ao Poder Espiritual, argumenta em favor de uma intervenção limitada do Estado, estando o poder terreno subordinado ao poder divino. Desta forma, a autoridade tem explicação numa ordem superior, num Ser Supremo, reafirma Mancini (1939). Assim, “a autoridade, o bom governo deve manifestar-se pela paz social, pela tranquilidade consentida e satisfeita dos governados, na ordem estabelecida” (MANCINI, 1939, p. 3). O governante deve procurar a unidade da paz. E, para tanto, não se deve negar obediência e revolucionar a sociedade, sendo crime humano e divino agir desta forma. O homem animal não pode superar o homem racional.

Resgatando a preponderância da pessoa humana em relação à sociedade, Mancini (1940) expõe que a atividade do Estado deve estar condicionada à pessoa humana, ao que ela tem de intangível, de substancial, de imutável. “A vida total do homem não é ordenada à sociedade política por tudo o que é nem por tudo o que possui. O fim humano, o ideal humano é superior ao ideal político. Deve-se ser mais homem que cidadão” (MANCINI, 1940, p. 06).

Sendo assim, como um princípio neotomista, defende-se a pessoa humana, que se realiza na esfera atemporal, tendo prioridade em relação ao Estado, não estando subordinada à sociedade, mas a Deus. Ao Estado cabe garantir aos cidadãos os seus direitos individuais, como “fiscalizar, coordenar e suprir a atividade dos particulares” (MANCINI, apud CARLOS, 1993, p. 111). Pontua Guedes (2000, p. 132) que

> segundo os assistentes sociais, o Estado, para exercer seu caráter supletivo, deve limitar sua atuação na esfera da proteção e não da intervenção. Assim, o Estado deve, por exemplo, intensificar seus esforços na preservação de valores morais e na garantia de leis sociais e não atrelar a ação dos sindicatos a seu controle.

Para que o bem comum se realize, o Estado e as instituições devem garantir a hierarquia e a autoridade, donde o Estado não deve interferir na autonomia das famílias e da Igreja, não provocando, desta forma, um conflito entre o poder espiritual e o temporal.

É nesta doutrina que os assistentes sociais devem orientar-se e que a formação deve caminhar. Telles (1940), em texto sobre a formação moral do assistente social, declara que a doutrina a ser escolhida deve envolver o homem em sua verdadeira natureza, atendendo a sua finalidade. Doutrina capaz de mostrar o homem na sua completude, de corpo e alma, com um fim supra-terreno, como ser social incompleto que utiliza da sociedade para atingir seu fim último, ou seja, a doutrina católica.

A formação e o ensino em Serviço Social serão envolvidos nesta perspectiva, direcionados para formar profissionais que intervenham de forma moralizadora, de caráter individualizado e psicologizante, na qual os problemas sociais são concebidos como disfunções sociais, julgadas moralmente segundo uma concepção de normalidade dada pelos valores cristãos (BARROCO, 2008).

Exigem-se, então, certas qualidades indispensáveis ao agir do assistente social que deve estar em consonância com os princípios de sua doutrina, que deve não só conhecer, mas muito mais-viver. E que princípios seriam estes? A justiça e a Caridade.

Para Telles (1940) a Justiça e a Caridade são a base da ação e devem ser o ponto de partida. O princípio da Justiça fará com que haja a compreensão do que a sociedade reclama, qual o papel que está chamada a desempenhar para que seja possível restaurar a ordem social. A Caridade fará com que se viva a Justiça, dedicando-se totalmente aos seus irmãos, servindo-os ao em vez de simplesmente sentir piedade.

Aponta Telles (1940, p. 4) que o assistente social deve desenvolver certas qualidades que a profissão exige e para tanto, a formação deve proporcionar:

> - Senso de responsabilidade, espírito de sacrifício e dedicação: o aluno deve compreender as qualidades que são exigidas, caso não as desenvolver durante o curso, melhor desistir. Deve cumprir o dever, a tarefa diária, mesmo não vendo o resultado imediato de suas ações;
> - Perseverança e Jovialidade: não desanimar com o que não consiga fazer, demonstrando alegria, mesmo quando o fracasso aparecer. Que o assistente social inicie a carreira respeitando a autoridade, independente da pessoa que a personifica;

> - Respeito à autoridade: os assistentes sociais vão trabalhar para reestabelecer a ordem social, devendo respeito à autoridade. Deve julgar com extrema prudência e abster-se de externar seus juízos.

Através do exposto, evidencia-se que a formação dos primeiros assistentes sociais esteve direcionada à moralização da "questão social", estando a profissão neste momento histórico mediada por valores humanistas cristãos, pautados pela restauração da ordem social cristã. A finalidade da formação e da intervenção profissional voltava-se para o ajustamento dos indivíduos sociais, no sentido de desenvolver as suas personalidades. A orientação neotomista reforça o agir profissional, expressando-se no primeiro Código de Ética dos Assistentes Sociais de 1948, tendo como exigência ética "(...) cumprir os compromissos assumidos, respeitando a lei de Deus, os direitos naturais do homem, inspirando-se sempre, em todos os atos profissionais, no bem comum e nos dispositivos da lei, tendo em mente o juramento prestado diante do testemunho de Deus" (ABAS, 1948, p. 40-41).

E, para cumprir este compromisso, o assistente social deveria recusar

> qualquer atitude que considere ilegal, injusta ou imoral (...) Aperfeiçoar sua personalidade (...) Manter situação ou atitude habitual de acordo com as leis e bons costumes da comunidade (...) Respeitar no beneficiário do Serviço Social a dignidade humana, inspirando-se na caridade cristã (ABAS, 1948, p. 41)

Na formação também comparecia a emblemática vocação do servir que envolvia a profissão e seu ensino, associando o trabalho do assistente social a um ato de humanismo, de amor ao próximo, de compadecimento aos considerados "desajustados". Servir o próximo implicava em renúncia, em doação, em agir de forma desinteressada, preocupando-se em atender de forma caridosa e altruísta a humanidade.

A profissão, deste modo, aparece como uma vocação pessoal, como uma profissão especial que dará atenção aos flagelados sociais, com destaque ao julgamento moral, despindo-se de uma análise das relações sociais produzidas e reproduzidas pela sociedade capitalista. Sob o manto da ação educativa do proletariado e das famílias, do trabalho altruísta e despretensioso, da imagem da profissão como um ato de humanismo, da vocação do servir, encobrem-se as desigualdades sociais, as causas do pauperismo, a dominação de uma classe em relação à outra, restringindo-se a análise e a intervenção profissional no campo

individual e moral.

Carvalho (1986, p. 68), destaca sobre esta questão que

> Neste sentido aparece com destaque, e sob outro ângulo de observação, a mística que se procura criar em torno da profissão: os modernos agentes da caridade e da justiça social. Essa caracterização contribui para obscurecer e dar aparência de qualidades profissionais, neutras e caridosas, a um projeto de classe.

Norteado pelos princípios da doutrina da Igreja Católica, da dignidade da pessoa humana, do bem comum, da justiça e da caridade, o ensino das primeiras escolas de Serviço Social no Brasil caminhou, nas primeiras décadas de sua gênese, para uma formação moral, doutrinária e técnica, responsabilizando-se pela qualificação de técnicos capazes de atender aos "problemas sociais" emergentes da sociedade industrial em desenvolvimento, de forma a responder concomitantemente, aos interesses ideo-políticos da Igreja Católica, ou seja, a recristianização; os interesses do Estado, inserindo-se no mercado de trabalho nascente através das instituições governamentais e não governamentais, agindo de forma a educar moralmente os proletários e as famílias, contribuindo para o apaziguamento social e político e, desta forma, do capital, constituindo-se em um instrumento de reprodução das relações sociais capitalistas, de modo a contribuir para a manutenção da estrutura social vigente.

1.2.2 A Organização Curricular dos dois primeiros Cursos de Serviço Social no Brasil

Como já foi explicitado, o ensino em Serviço Social nos seus primeiros anos e décadas, orientou-se por uma formação baseada na Doutrina Social da Igreja Católica, com forte apelo moral. Destinou-se também, em formar não só moralmente, mas tecnicamente. Assim, um conjunto de conhecimentos foi sendo acumulado, sistematizado e trabalhado no processo formativo destes primeiros assistentes sociais.

Para compreender como estes conhecimentos e conteúdos estavam organizados, principalmente nas duas primeiras escolas de Serviço Social, faremos uma apresentação dos programas das Escolas de Serviço Social de São Paulo e do Rio de Janeiro, com o intuito de explicitar a interferência dos pressupostos filosóficos

e dos princípios políticos que incidiam nesta formação inicial.

A *formação científica/intelectual* se dava através das disciplinas científicas como a sociologia, psicologia, biologia e moral. Visava proporcionar um conhecimento da sociedade e do homem, dos problemas sociais, de forma a utilizar-se deste saber no seu trabalho.

Junqueira (1943) considerava básica a aquisição de conhecimentos através das matérias como sociologia, economia social, direito, higiene social, psicologia, noções de psiquiatria e higiene mental, pedagogia, estatística, pesquisa social, e outras. O conhecimento vindo destas matérias proporcionaria o desenvolvimento do hábito da reflexão, do estudo pessoal e da formação de convicções.

Pode-se observar a importância destas disciplinas/ciências nos primeiros currículos da Escola de Serviço Social de São Paulo. Yazbek (1977) apresenta os primeiros currículos, o de 1937 e o de 1939.

A formação teórica básica dada no 1º ano de curso contava com as disciplinas de: sociologia, psicologia, higiene, anatomia, estatística, serviço social, enfermagem e higiene industrial. Em 1937, após o Curso Preparatório Intensivo e o Concurso de Habilitação, o currículo adotado abrangia as seguintes disciplinas:

PRIMEIRO ANO	**SEGUNDO ANO**
Sociologia	Psicologia
Higiene	Estatística
Psicologia	Direito do trabalho
Anatomia	Serviço Social
Direito	Moral
Serviço Social	Psicotécnica
Técnica	
Enfermagem	
Moral	

Fonte: YAZBEK, 1977, p. 47.

Foram sendo feitas alterações nas matérias do programa, de forma a convergir o ensino de cada semestre para um tema. Em 1939, primeiro ano em que os três anos do curso funcionaram regularmente, as disciplinas estavam assim organizadas:

PRIMEIRO ANO	SEGUNDO ANO	TERCEIRO ANO
Economia	Economia	Psicologia
Sociologia	Psicologia dos Anormais	Psicotécnica
Psicologia	Higiene do Trabalho	Serviço Social
Higiene	Puericultura	Lógica
Anatomia	Estatística	Psicologia dos Anormais
Estatística	Direito do Menor	
Direito	Serviço Social	
Serviço Social	Lógica	
Técnica	Psicotécnica	
Enfermagem	Higiene	
Português		
Lógica		
Moral		

Fonte: YAZBEK, 1977, p. 47.

Na Escola de Serviço Social do Rio de Janeiro, de 1937 a 1945, o programa do curso estava assim constituído:

PRIMEIRO ANO	
CURSOS TEÓRICOS	**PARTE PRÁTICA**
Moral	Habitação: arranjo, manutenção, arejamento, iluminação.
Psicologia	Enfermagem: curativos, injeções, socorros de urgência e outros.
Educação Familiar	Alimentação: execução de cardápios racionais e adaptados às diversas idades e meios.
Noções de Sociologia	Vestuário: utilização de moldes, costura e confecção.
Direito Usual	Conservação: lavagem, consertos, engomagem e outros.
Serviço Social	OBS: os círculos de estudos, visitas a obras sociais e estágios acompanhavam o desenvolvimento do programa, facilitando às alunas a compreensão dos problemas sociais.
Alimentação	
Técnicas Auxiliares	

Contabilidade Doméstica
Higiene
Puericultura- Noções de Pediatria
Noções de Patologia
Enfermagem

Fonte: Relatório do Instituto Social. Rio de Janeiro, 1937-45, p. 38 - documento interno.

SEGUNDO ANO	
CURSOS TEÓRICOS	**PARTE PRÁTICA**
Psicologia ou Moral	Através de estágios práticos em: Serviço Social Médico-social; Serviço Social de Menores, de Família, de Grupo, de Trabalhadores, de Instituições.
Sociologia	E através de visitas a obras, as alunas habituar-se-iam a apresentar sugestões e a planejar futuras atividades.
Economia Social	
Noções de Direito: Constitucional, Administrativo e Penal.	
Direito do Trabalho	
Legislação de Menores	
Alimentação	
Técnicas Auxiliares	
Contabilidade Doméstica	
Higiene	
Puericultura- Noções de Pediatria	
Noções de Patologia	
Enfermagem	

Fonte: Relatório do Instituto Social. Rio de Janeiro, 1937-45, p. 38 - documento interno.

TERCEIRO ANO
Destinava-se o terceiro ano a completar a formação das alunas, proporcionando-lhes o ensino de matérias complementares:
Organização do Trabalho
Psicologia Popular

Serviço Social Especializado

Fonte: Relatório do Instituto Social. Rio de Janeiro, 1937-45, p. 38 - documento interno.

Compreende-se que o currículo escolar pressupõe uma relação de poder, uma dada ideologia, um posicionamento acerca da sociedade, por isso não é neutro. Desta forma, as disciplinas “escolhidas” no currículo de um curso cumprem uma certa funcionalidade, não são puras e desinteressadas.

Desta forma, esclarece Brandão (1979, apud CAVALCANTE, 1984, p. 49) “não é a educação que molda a sociedade de uma maneira determinada, mas sim a sociedade, que, moldando-se de uma maneira dada, constitui a educação de acordo com os valores que orientam a sociedade”.

Os conteúdos expressos nas disciplinas presentes na formação inicial dos assistentes sociais reproduziam determinados interesses. Interesses estes voltados a analisar a realidade social pelo prisma da adaptação e da harmonia, sem questionar a sociedade classista e, cobertos pelo caldo doutrinário, reforçavam que as “injustiças” não estariam relacionadas ao modo de produção capitalista, mas pela desorientação, pela falta de princípios cristãos e pela falta de amor ao próximo.

Concorda-se com Sá (1995, p. 73) que o currículo organizado nas primeiras escolas de Serviço Social, a partir de 1936, possuía “objetivos bem definidos, um perfil profissional bastante claro e um conteúdo programático com disciplinas que atendiam à formação teórica básica e à formação técnica propriamente dita”. Estas disciplinas voltavam-se em subsidiar a formação dos assistentes sociais no âmbito científico, filosófico, técnico e moral, como já abordado no primeiro tópico deste capítulo.

Para reforçar a finalidade formativa explícita nos currículos do curso de Serviço Social da época aqui analisada, são elucidativos os depoimentos de duas estudantes das turmas de 1936 e 1938 de São Paulo e duas do Rio, das turmas de 1938 e 1941. Estes depoimentos compõe a pesquisa de Arlette Alves Lima (1983).

Em depoimento, Maria Kiehl (apud LIMA, 1983) afirma que estudavam Direito, Psicologia, Sociologia, Filosofia, Lógica, Administração e o Serviço Social de Casos, e Chamuzeau (apud LIMA, 1983) coloca que “de um lado, nós éramos profundamente motivadas pela atuação social numa linha de valor”. Este depoimento reafirma o que Sá (1995, p. 71) denominou de “ideal pedagógico cristão”, para explicar a direção norteadora do ensino em Serviço Social, que tinha

como norte a formação baseada na Doutrina Social da Igreja Católica, ou seja, em uma educação por valores cristãos, onde a moral sobrepunha-se e estava impregnada em toda a formação profissional dos primeiros assistentes sociais. A disciplina Moral esteve presente nos currículos das Escolas de Serviço Social, tornando-se o fio condutor de todo o ensino.

Destaca Ferreira (1941, p. 14) que uma Escola de Serviço Social visa dar aos seus alunos "conhecimento dos problemas sociais; ensinar a técnica apropriada ao exercício do Serviço Social", mas também, "uma escola deve atuar sobre o meio social, modificar mentalidades e criar um ambiente propício para um pleno desenvolvimento das atividades que seus alunos virão a exercer". O autor afirmava, também, que o ensino da Filosofia Moral era de extrema importância para o Serviço Social, sendo um fundamento de todas as "cadeiras" do currículo.

A moral, entendida por Ferreira (1944, p. 227) como o fundamento do ensino em Serviço Social,

> é e será sempre para a filosofia cristã a medida de todo e qualquer programa de reforma ou de educação do homem, (...) é a ciência que recorre aos dados da Revelação e da Razão para facultar-nos intervir na linha da personalidade humana, respeitando aqueles seus dois caracteres específicos: a liberdade e a racionalidade.

Já o segundo depoimento, de Kfouri (1977), analisou o currículo de Serviço Social declarando que

> O currículo montado na época, naquilo que se referia ao pensamento social, realmente nos dava uma resposta. Então, partíamos para matérias como: Economia, Política, Sociologia, todas elas procurando pensar na problemática brasileira. É interessante ter-se presente o seguinte: pensar na problemática brasileira era impossível naquele tempo, porque, como você sabe, posteriormente é que começaram a surgir os primeiros sociólogos brasileiros. Os que realmente passaram a estudar mais os nossos problemas sociais. Então, para a época, realmente, me parece que sim. Agora, naquilo que dizia respeito à especialidade do serviço social, então, realmente, de lá para cá se progrediu muito, é claro. Porque, na época, transmitia-se o que nossos primeiros professores receberam na Bélgica, na França, no sentido da ação do serviço social, problemática do menor e problemática de trabalhadores (KFOURI, apud YAZBEK, 1977, p. 80)

Esta organização curricular do curso de Serviço Social explicitava a conjuntura brasileira da época, que exigia das agências formativas o preparo de profissionais capazes de atuar em um cenário social marcado pela industrialização, pela classe operária nascente que vivencia um processo de miserabilidade e de falta

de condições objetivas para sua existência, condições precárias de trabalho, de habitação, de saúde e de infraestrutura. Deste modo, a escola de São Paulo, desde seu surgimento, apresentava uma preocupação com os problemas do trabalho feminino, do "menor", do operário de uma forma geral e da família.

Nota-se que as disciplinas presentes nos primeiras currículos da Escola de São Paulo enfatizam a área do Direito do Trabalho, Direito do Menor, da Sociologia, da Higiene Industrial. Matérias que abordariam a problemática oriunda do movimento de industrialização no Brasil e seus rebatimentos no campo social.

Outro exemplo do teor da formação de assistentes sociais englobando as questões relativas ao mundo do trabalho, ao operário e sua família, foi o surgimento do Serviço Social na Indústria, em 1940, por iniciativa da Estamparia Santa Rosália de Sorocaba, que solicitou à Escola a indicação de um assistente social. "A preocupação com o trabalho e com o trabalhador observada na vida nacional, reflete-se na profissão", pontua Junqueira (apud YAZBEK, 1977, p. 55). Assim, destaca-se o trabalho do profissional de Serviço Social na realidade industrial e, consequentemente, a formação profissional direciona-se para atender esta realidade emergente.

Na primeira revista especifica sobre o Serviço Social no Brasil, a Revista Serviço Social, publicada em São Paulo[20], fazia-se presente uma concepção profissional atrelada ao ajustamento social no sentido de buscar apaziguar os conflitos de classes, obscurecido pela ideologia cristã. O ensino em Serviço Social deveria estar em consonância com esta concepção, no sentido de preparar técnica e moralmente os futuros assistentes sociais para levarem em consideração os problemas industriais que emergiam, bem como construir estratégias de enfrentamento no sentido de buscar a conciliação das classes e "colocar nos trilhos" os desajustados e não adaptados à nova ordem social.

> A extraordinária complexidade atual dos problemas industriais é um dos traços mais característicos da nova civilização, aquele que tem merecido particular atenção do governo, provocando uma legislação abundante e

[20] Esta revista circulou de 1939 a 1956. O número inaugural foi publicado em janeiro de 1939 sob a direção de Luis Carlos Mancini que foi da segunda turma da Escola de Serviço Social de São Paulo, primeira a receber homens. A redatora chefe foi Nadir Gouvêa Kfouri. Animados por "uma vontade rigorosa de pregar a verdade, de proclamar a justiça, de divulgar, com seriedade e com elevado espírito social, o Serviço Social, obra de bondade em que a razão se compraz", os alunos da primeira e segunda turmas de Serviço Social do Brasil (Escola de Serviço Social de São Paulo) editam revista de Serviço Social do país. Inicialmente somente assistentes sociais escreviam. A revista tinha um compromisso balisar com padrões morais cristãos. (FERREIRA, 2009)

> minuciosa. Na adaptação do meio a essa legislação – cujo fim é a paz social – o papel do assistente social assume uma relevância especial, quer nos sindicatos – organizando as obras exigidas em lei – quer na própria indústria – harmonizando os interesses patronais e operários, realizando e orientando serviços sociais, procurando enfim, dar ao operário um teor de vida condizente com as exigências da natureza humana (REVISTA SERVIÇO SOCIAL, Nº.14, 1940).

Em entrevista cedida ao Núcleo de Ensino e Questões Metodológicas em Serviço Social, da PUC de São Paulo[21], em 1994, Helena Junqueira assim se manifesta sobre os conteúdos que eram abordados na formação:

> estudávamos a família, o Estado, o sindicato, a vida do trabalhador e muitas coisas deste tipo que então, discutíamos em grupos, grupos pequenos. Eu me lembro que falávamos mais sobre menores e Maria Khiel, mais sobre trabalho e Serviço Social no Trabalho. Eram estas as áreas. O que nós enfocávamos era isso, ou seja, precisávamos conhecer a sociedade nas suas bases, nas suas relações, a problemática social e o indivíduo lá dentro; o problema não só do indivíduo, mas o problema social e procurávamos então verificar o que poderíamos fazer neste sentido. (JUNQUEIRA, apud RELATÓRIO DE PESQUISA DO NÚCELO DE ENSINO E QUESTÕES METODOLÓGICAS, 1994, p. 14).

Sobre o currículo da Escola do Rio de Janeiro, interessante observar que o mesmo apresentava aspectos médico-sociais e que sua criação teve como figura emblemática o médico Alexandro Del Rio[22]. A influência da Igreja Católica também

---

[21] A pesquisa em questão relaciona-se ao trabalho investigativo do Núcleo de Ensino e Questões Metodológicas em Serviço Social, da PUC de São Paulo, coordenado pela Professora Maria Lúcia Rodrigues. A pesquisa foi realizada em parceria com a Faculdade de História, Direito e Serviço Social da UNESP/Franca. Teve por objetivo uma reconstrução da trajetória da docência em Serviço Social no período de 1936 a 1976. Os sujeitos entrevistados foram assistentes sociais professores, reconhecidamente significativos (considerando as produções ou práticas profissionais) no interior da profissão. Organizou-se a pesquisa com os profissionais em três gerações de assistentes sociais-professores: 1ª geração (aqueles formados nas primeiras turmas de Serviço Social nas escolas de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul); 2ª geração (aqueles formados pela geração anterior e que se tornaram professores assistentes e produziram textos ou livros considerados relevantes para o Serviço Social); 3ª geração (aqueles que foram graduados por professores da 1ª e/ou 2ª geração e que realizaram estudos pós-graduados a partir de 1975 e cujas produções também se tornaram relevantes).

[22] A fundação da primeira escola de Serviço Social na América Latina , foi em 1925, no Chile. A Junta Central de Beneficência de Santiago enviou Del Río (médico sanitarista) à Bélgica para conhecer os centros de formação acadêmica daquele país; o resultado da viagem foi uma série de contatos em virtude dos quais René Sand visitou o Chile e teve decisiva influência na materialização das inquietudes do médico chileno (CASTRO, 2008). A escola criada então tinha por finalidade formar profissionais destinados a complementar o trabalho do médico. Esta escola tem uma origem mais próxima à esfera das necessidades de expansão estatal e repercutiu no continente americano, encontrando terreno favorável nos diferentes países para os quais se dirigiu como no Uruguai, no Peru e no Brasil. Esta escola teve forte influência europeia (belga, francesa e alemã) e, mais tarde, a partir dos anos 40 do século XX, sofre interferência do Serviço Social norteamericano. O assistente social deveria ser formado, nesta escola, para ser um subtécnico que colaboraria diretamente com o médico. Evidencia-se o teor paramédico da profissão na escola chilena de Del Rio que terá influência na primeira Escola criada no Rio de Janeiro.

se fazia presente, mas a influência médica acabou por impactar na organização curricular desta escola. Sobre a formação da escola do Rio, os depoimentos de duas alunas explicitam:

> Bem, para mim, foi interessante o primeiro currículo, principalmente as noções que o Dr. Piquet Carneiro dava sobre informações médicas, porque nós íamos atuar no campo médico. E se nós não soubéssemos os princípios de higiene ministrados pelo Dr. Hamilton Nogueira? E se o Dr. Piquet Carneiro não nos introduzisse os termos médicos, do diagnóstico, do tratamento? Não poderíamos atuar. Se não tivéssemos do Dr. Teixeira de Freitas noções de Direito para fazer valer os direitos do trabalhador não poderíamos atuar também (CARNEIRO, Apud LIMA, 1983, p. 81)

> Você tinha que saber de tudo (...) eu me lembro que tinha Alimentação, tinha Higiene Mental, Social, Higiene não sei de quê, Fisiologia (...) Direito Civil, do Menor, do Trabalho, Internacional, Direito não sei de quê (...) Tinha Biblioteconomia, Alimentação, Nutrição e ainda a parte prática. Tinha Enfermagem e no estágio aprendia-se a dar injeção (...) (MOTTA, apud LIMA, 1983, p. 81)

Faz-se presente na organização curricular da escola do Rio a mesma lógica da escola de São Paulo no que diz respeito à formação atrelada às problemáticas sociais da época, ou seja, o trabalho, o trabalhador e a família. Mas o que se destaca nesta escola são os ensinamentos da enfermagem, representados nas disciplinas de Higiene (geral, social, pré-natal, escolar, do trabalho, mental), de Puericultura, de Alimentação, de Enfermagem. Identifica-se a influência francesa e higienista na formação, uma vez que os aspectos médico-sociais e familiares eram predominantes. A profissão, desta forma, acaba por adquirir um caráter paramédico, como profissão auxiliar no trabalho do médico e demais profissionais da saúde.

Lima (1983), ao analisar as duas primeiras escolas de Serviço Social, menciona que a organização e o ensino do Instituto Social (RJ) tem uma influência francesa e estaria voltado para o trabalho junto à família, prevenção e saúde. Já a escola de São Paulo, estaria voltada mais para o operariado, família e preparação da mulher para o trabalho feminino. Mas ambas tinham como preocupação central a formação moral de seu corpo discente.

Outro ponto a destacar é a incisiva divisão curricular entre a parte teórica e a parte prática, dividindo a formação em cursos teóricos e práticos. A formação prática, já destacada por Pereira (1946) na primeira parte deste capítulo, objetiva preparar as alunas a dar respostas aos problemas enfrentados na realidade social.

Desta forma, os estágios configuravam-se como um componente curricular essencial para aproximar as alunas da realidade, bem como possibilitar às mesmas uma compreensão das possibilidades do Serviço Social responder às questões postas. Como agir? Como tratar os casos? Esta era uma preocupação gritante.

Observa-se que, na programação curricular apresentada anteriormente, poucas são as disciplinas que estão voltadas a esta dimensão técnica da profissão. Lembramos que neste período doutrinário o curso possuía uma sustentação filosófica neotomista e a preocupação com a instrumentação não era sua base fundamental.

No entanto, apesar desta falta de instrumentação, as disciplinas consideradas “práticas” eram imbuídas de preparar os assistentes sociais para a ação. Nas primeiras escolas como já pontuado, a parte “prática” do curso ficava a cargo das disciplinas relacionadas à enfermagem, higiene, anatomia, gerando uma formação do assistente social como um “quebra-galho”, atuando mais como educador familiar, dietista e enfermeiro”, elucida Lima (1983, p. 82) em sua pesquisa sobre o Serviço Social no Brasil. A autora esclarece também que

> apesar de os enfoques do Rio e de São Paulo terem sido diferentes, é importante considerar a flexibilidade existente, a abertura em relação às mudanças nos programas com preocupação pela adequação da teoria com a prática, para que os alunos pudessem atuar eficazmente face às necessidades da época (LIMA, 1983, p. 84).

Consideramos que, apesar da divisão curricular em formação teórica e prática, gerando uma falsa dicotomia entre ambas, existia uma preocupação com uma formação que não ficasse restrita aos elementos teóricos necessários para se compreender o contexto sócio-político, mas à necessidade de se preparar para responder às consequências geradas pela conjuntura econômica da época que rebatia na vida dos operários e das famílias brasileiras. É preciso enfatizar que, tanto a compreensão da realidade, como a intervenção nesta, obedeciam a uma finalidade maior, atrelada aos interesses da Igreja Católica, do Estado e do próprio mercado: enquadramento dos sujeitos para manutenção da ordem social e econômica vigente. A intervenção profissional do Serviço Social dirigia-se em não questionar, problematizar a partir das estruturas, mas agir para desmantelar os conflitos sociais, através de uma abordagem moral, individualizada, reajustadora e de humanização das relações capital/trabalho.

Existia um método que orientava o ensino e a formação em Serviço Social. Um método pedagógico que preconizava sobre a importância do agir profissional. Em palestra realizada na Universidade Estadual de Londrina – UEL em 2006, a professora Myrian Veras Baptista discorre sobre este método.

> Nos círculos de estudos procurava-se saber o que estava acontecendo, como estava acontecendo, quem fazia e o que estava sendo feito – era o'ver'. Em seguida, vinha o 'julgar' - quando eu comecei a estudar planejamento, eu pensei: Será que esse julgar significa fazer um diagnóstico? Não era a mesma coisa: era um julgamento ético-moral, norteado pela ética da Igreja. Não era a moral que se pergunta "casou ou não casou? está dormindo com quem?", não era nessa linha da moral, era uma moral com base em uma ética doutrinária. Fazia-se um julgamento ético-moral a respeito de cada questão que entrava em pauta. Eram discussões aprofundadas, por isso precisava-se de período integral. Depois, vinha o 'agir': o que vamos fazer face a isso? Qual a nossa responsabilidade face ao que está acontecendo? Nós nos acostumávamos, então, a assumir responsabilidades face às coisas que aconteciam na comunidade, na cidade, no país, no mundo. Nós éramos cobrados disso a toda hora, pelo menos duas vezes por semana, nos círculos de estudos.

Este método "pedagógico" baseado na formação teórico-prática que se materializa no ensino das disciplinas curriculares e nos estágios curriculares, círculos de estudos, estudos de caso e orientação individual, propiciava uma formação integral com forte apelo à formação pessoal. A preocupação pela formação da personalidade do futuro profissional de Serviço Social era premissa básica do ensino. Sendo assim, as ferramentas didático-pedagógicas buscadas priorizavam atingir decisivamente a maneira de pensar e de agir do aluno para que não tivesse um desvirtuamento nesta caminhada formativa.

Através do exposto, é possível compreender que, apesar da hegemonia do grupo católico no ensino do Serviço Social neste período histórico (1930-1945) em São Paulo, havia, mesmo que com pouca repercussão e terreno de espraiamento, escolas de Serviço Social do Rio que não se alinhavam inteiramente ao modelo formativo das primeiras escolas (a de São Paulo de 1936 e a do Rio de 1937). Pesquisando sobre estas escolas, Lima (1992) defende a tese de que haviam divergências profundas entre os projetos de formação e de prática profissional das várias escolas de Serviço Social, explicitando que o projeto de profissão pela via católica não era único e hegemônico.

Desta forma, existiam as escolas confessionais, em maior número e representatividade, cujo corpo docente era essencialmente de católicos praticantes,

pertencentes, a maioria, à elite católica e à intelectualidade estadonovista. E, as enquadradas na vertente aconfessional, como as duas Escolas Técnicas, uma da prefeitura e outra fundada com a participação da deputada Carlota Pereira de Queiroz, sendo ambas gratuitas. Alerta Nascimento (2006, p. 44) que

> Embora ambas veiculassem sua não vinculação a credos religiosos, o espírito cristão estava na origem da própria profissão e na condição básica de legitimação da existência do assistencialismo dentro do ideário varguista. Eram os seus valores mais essenciais que seriam capazes de garantir a existência do "homem novo" e em consequência da "nova família.

Honorato (1998) também elucida que, apesar das escolas serem aconfessionais, a influência da Igreja Católica se fez presente, se consideramos que docentes do curso da primeira escola de São Paulo lecionavam na Escola Técnica Cecy Dosdoworth.

> A primeira escola de serviço social do Rio de Janeiro de cunho oficial, laica e gratuita, a Escola Técnica de Assistência Social Cecy Dosdoworth - atual Faculdade de Serviço Social da UERJ] - foi sendo gestada desde 1932 transformando-se em faculdade em 1944, como desdobramento das ações do Juízo de Menores e do Laboratório de Biologia Infantil do Distrito Federal. Tendo a liderança de Maria Esolina Pinheiro, não vinculada à Igreja, mas à alta burocracia do Distrito Federal, acabou por contratar professores da PUC/SP para atuar nas disciplinas específicas de intervenção social, com destaque para as de estágio e de monografia (HONORATO, 1998, p. 236).

A mesma intervenção ocorria na Escola Técnica de Niterói, criada em 1945.

> A Escola de Serviço Social de Niterói - atual Faculdade de Serviço Social da UFF - foi criada por Alzira Vargas do Amaral Peixoto, mulher do interventor Amaral Peixoto, filha e secretária particular de Getúlio Vargas, contando com verbas da LBA criada por sua mãe, Darcy Vargas. Para surgir a Escola foram também contratados professores da PUC/SP, sendo que após a formatura da primeira turma, a sua administração foi entregue a Violeta Campofiorito, de família de políticos e estreitamente ligada à Igreja tradicional do estado do Rio de Janeiro, que buscou agregar técnicos que também fossem próximos do clero (HONORATO, 1998, p. 236).

Esta interferência das primeiras escolas confessionais expressava o repúdio às escolas que não buscavam um alinhamento à doutrina social da Igreja Católica, através da exposição de Odila Cintra Ferreira, na revista Serviço Social de 1941, onde enfatiza que, das escolas que seguiam as diretrizes confessionais,

saíam “os elementos cuidadosamente selecionados, pacientemente e carinhosamente formados, que são os assistentes sociais” (FERREIRA, 1941, p. 27).

Contrariando as escolas não confessionais, as que foram sendo criadas no Rio de Janeiro, Mancini (1940, p. 2) considera-as como rivais, pronunciando que

> podemos adiantar, infelizmente, que a paisagem não é das melhores. Em S. Paulo, graças a Deus, o Serviço Social permanece íntegro, obedecendo à mesma e reta orientação do Centro de Estudos e Ação Social. Num outro estado a desagregação é lamentável. O título de assistente social, tão recente entre nós, vulgarizou-se tornando-se de fácil obtenção. Muitos alunos diplomaram-se até após um rápido curso intensivo. Tudo isso é deplorável. (...) O assistente social destina-se a esse mundo estranho e misterioso da personalidade do homem. (...) Afastar essa finalidade dos olhos das Escolas de Serviço Social é diplomar assistentes sociais diabólicos, e pôr nas mãos de crianças armas de fogo.

O pronunciamento de Mancini revela o quanto a orientação da Igreja se fazia presente no direcionamento da formação dos assistentes sociais, sendo que, as escolas que, por ventura, organizassem seu processo formativo desvinculada desta orientação eram “condenadas” e rechaçadas.

Podemos identificar esta diferenciação entre as escolas, a partir da natureza das mesmas em relação aos seus fundadores. Através de pesquisa realizada por Larissa Dahmer Pereira (2008) é possível identificar que, no período de 1936 a 1945, foram fundadas treze Escolas de Serviço Social, sendo que somente uma surgiu já inserida em ambiente universitário – o curso de Serviço Social da Escola de Enfermagem Anna Nery, na Universidade do Brasil (atual UFRJ). As demais escolas nasceram em estabelecimentos isolados, sendo agregadas e/ou incorporadas às universidades nas décadas posteriores, a maioria nos anos 1960 e 1970.

Destas escolas, sete foram criadas com prevalência da influência católica, quais sejam:

1936	Escola de Serviço Social de São Paulo, isolada, que se incorpora à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 1972.
1937	Escola de Serviço Social do Instituto de Educação Familiar e Social, no Rio de Janeiro, que se agrega à PUC-RJ, em 1946 e, em 1972, é incorporada a essa Universidade.

1940	Escola de Serviço Social de Pernambuco, a primeira do Nordeste. Extinta em 1970 como escola isolada, é incorporada à Universidade Federal de Pernambuco, em 1971, como Departamento de Serviço Social.
1940	Instituto de Serviço Social de São Paulo, que se agrega à Faculdade Paulista de Serviço Social (FAPSS) em 1946 e, em 1957, torna-se Instituto de Ensino Superior ligado à PUC-SP.
1944	Escola de Serviço Social da Bahia, integrando-se à Universidade Católica de Salvador (UCSAL) em 1961.
1945	Escola de Serviço Social do Paraná, que se integra à PUC − Paraná em 1969.
1945	Escola de Serviço Social de Porto Alegre, integrada à Universidade Católica em 1948.

Fonte: PEREIRA, 2007.

As demais escolas foram criadas através da iniciativa do Estado, estando nesta situação as seguintes escolas:

937	Centro de Serviço Social da Escola de Enfermagem Ana Nery (Univ. do Brasil), primeira Escola de Enfermagem do Brasil no marco do movimento sanitarista brasileiro no início do século XX. Pertencente à Universidade do Brasil (atual UFRJ), é elevado à condição de Escola Autônoma em 1967**.**
940	Escola de Serviço Social de Manaus, agregada à Universidade em 1962.
944	Escola Técnica de Serviço Social Cecy Dodsworth.
945	Escola de Serviço Social de Niterói, que se incorpora à Universidade Federal Fluminense em 1980.
945	Escola de Serviço Social de Natal, agregada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte em 1969.

Fonte: PEREIRA, 2007.

Somente uma escola foi criada pela ação empresarial, a Escola Técnica de Serviço Social do Rio de Janeiro, criada pelo SOS, hoje curso de Serviço Social da Universidade Veiga de Almeida.

A partir dos elementos apresentados notamos que, apesar das divergências de criação entre as escolas de Serviço Social nas décadas de 1930 e 1940, e, também de posicionamento de algumas (poucas, tendo expressividade 2 escolas) em relação à finalidade formativa dos assistentes sociais, o teor da formação foi o de não questionar as bases da sociedade capitalista[23].

A formação das primeiras escolas foi estruturada em duas tendências: a) uma formação voltada às questões relativas ao trabalho, preparando e capacitando os/as futuros/as assistentes sociais para atuarem diretamente com o proletariado e no âmbito familiar. Como referência desta formação destacou-se a Escola de Serviço Social de São Paulo como polo irradiador e formador; b) uma formação direcionada para o âmbito da saúde, demonstrando a interferência das abordagens e ações do movimento higienista que possuía forte influência em vários âmbitos da vida social e no campo político. Destacam-se nesta tendência as Escolas do Rio de Janeiro.

Até 1946, ano de criação da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social – ABESS (hoje ABEPSS), a Escola de São Paulo e o Instituto Social do Rio de Janeiro prestavam assessoria às demais instituições de ensino. Assessoria essa que perpassava pelo perfil do profissional baseado no ideal pedagógico cristão, conforme era trabalhado na Europa e nos Estados Unidos, onde nossos primeiros profissionais graduaram-se (VILLANUEVA, 2001).

Identifica-se, neste período histórico uma predominância destas duas escolas na organização, estruturação e fundamentação do processo formativo, constituindo-se uma hegemonia no ensino e na formação profissional em Serviço Social, realidade esta que permanece nos dias atuais, se considerarmos a relevância e a influência do curso de Serviço Social da PUC-SP. Mas não podemos

[23] Villanueva (2001) ressalta que mesmo as escolas do governo tinham uma direção católica, como a Escola Ana Néri da Universidade do Brasil que tinha, na década de 60, do século XX, Dom Helder Câmara como orientador espiritual de seus alunos. Honorato (1997) explicita que “é verdade que a constituição dos primeiros cursos públicos de serviço social no Rio deJ aneiro- Escola Técnica de Assistência Social Cecy Dodsworth (1944), atualmente Faculdade de serviço social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e Escola de Serviço Social do Estado do Rio de Janeiro (1945), que compõem nos dias de hoje a Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense - sofreu a influência da Igreja. Contudo, a lógica de constituição, as suas definições e práticas, são desdobramentos da ação do poder público objetivando naquele momento, atender aos interesses do Estado Varguista”.

desconsiderar a importância das escolas do Rio (Escola Ana Nery, Escola Cecy Dodsworth, Escola de Niterói, por exemplo) seja como contraponto às duas primeiras escolas criadas no Brasil, seja pela natureza aconfessional das mesmas. Constitui-se, nas duas primeiras décadas do ensino de Serviço Social brasileiro uma hegemonia na formação profissional que incidirá até os dias atuais, estabelecendo, assim, uma hegemonia do eixo São Paulo – Rio.

A ABESS, entidade civil, sem fins lucrativos, de âmbito nacional, foi fundada em 10/10/1946, sendo responsável pela organização e direcionamento do ensino do Serviço Social no Brasil. No seu estatuto, no artigo 2º constavam como finalidades:

- Promover o aperfeiçoamento do ensino do Serviço Social no país;
- Estimular o intercâmbio e colaboração entre as Unidades de Ensino de Serviço Social;
- Contribuir para aperfeiçoar o padrão de ensino com ênfase no estudo e nas soluções dos problemas estruturais, conjunturais e regionais;
- Representar os interesses das unidades de ensino de Serviço Social filiadas;
- Estabelecer entendimentos com entidades nacionais e internacionais, visando canalizar recursos técnicos e financeiros para as Unidades de ensino filiadas mediante convênio;
- Incentivar e promover intercâmbio e articulação com organizações internacionais congêneres.

A ABESS, inicialmente, congregava três Escolas: o Instituto Social/RJ; a Escola de Serviço Social/SP e o Instituto Social/SP, e visava promover o intercâmbio e a colaboração entre as filiadas, adotando um padrão mínimo de ensino. A referida entidade empenhou-se na luta pelo reconhecimento e institucionalização da profissão, da mesma forma que a Associação Brasileira de Assistentes Sociais – ABAS.

Diante do exposto, compreende-se que, medularmente, o ensino em Serviço Social esteve orientado por pressupostos políticos, sociais e pedagógicos que não se sustentavam em uma análise crítica da época, ao contrário, posicionou-se enquanto profissão capaz de contribuir para o desenvolvimento da sociedade industrial nascente e em expansão no Brasil, servindo de resposta no atendimento das expressões da “questão social” que emergiam neste contexto histórico. Uma profissão para apaziguar os conflitos de classe e (re)ajustar os indivíduos para que a ordem social não fosse abalada e questionada. O ensino da profissão reafirmava e legitimava essa direção.

O ensino da profissão no Brasil, neste período, esteve direcionado à

formação de um apóstolo ancorado nos preceitos da doutrina social da igreja católica, visando formar a personalidade dos/das educandos/as para que estes intervissem de forma moralizada e ajustadora na realidade social. A formação enfatizava o sentido vocacional da profissão compreendida como uma missão; os valores humanistas cristãos permeavam o processo formativo que deveria estar pautado pela finalidade de restaurar a ordem social. Esta formação moral e doutrinária enfatizava diferentes aspectos como o científico, o técnico, o prático e o pessoal, propondo uma formação integral. A formação moral e a formação técnica eram pressupostos basilares.

1.3 A APROXIMAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO COM O SERVIÇO SOCIAL NORTE-AMERICANO A PARTIR DA DÉCADA DE 1940: AS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Neste tópico enfatiza-se as finalidades da formação profissional em Serviço Social considerando a interlocução com o Serviço Social norte-americano através da incorporação de uma metodologia baseada no Serviço Social de Caso, Grupo e Desenvolvimento de Comunidade, bem como as implicações desta aproximação na construção de um projeto de formação profissional sustentado por uma perspectiva modernizante e desenvolvimentista[24]. Inicia-se com a exposição

[24] A partir de meados da década de 1940 e durante as duas décadas seguintes, teremos a estruturação de um novo patamar do desenvolvimento capitalista no Brasil, incidindo na maneira de conduzir a economia brasileira. Vale lembrar que este período histórico contou com diferentes governos, iniciando-se em 1946 com Dutra, seguido pelos governos de Vargas (1951-1954), Juscelino Kubitschek- JK (1956-1960), Jânio Quadros (1961) e João Goulart (1961-1964). Estrutura-se no país um novo padrão de acumulação caracterizado por um processo de industrialização pesada, implicando "um crescimento acelerado da capacidade produtiva do setor de bens duráveis de consumo antes de qualquer expansão previsível de seus mercados" (CARDOSO DE MELLO, 1998, p. 117). Desta forma, a economia brasileira, para impulsionar o quadro de industrialização, subordina-se ao capital estrangeiro. Cabe ressaltar que o nacional-populismo dos governos anteriores a 1956 privilegiava o capital nacional, impondo restrições à entrada do capital estrangeiro. O nacional-desenvolvimento do governo JK redimensiona esta questão, promovendo uma ampla atividade do Estado tanto no setor de infraestrutura como no incentivo direto à industrialização, atraindo capitais estrangeiros, através de uma política de incentivos. Desse modo, afirma Boris Fausto (2014, p. 236) que a "ideologia nacionalista perdia terreno para o desenvolvimentismo". Prova disto é o planejamento econômico desenvolvido por este governo, através do Plano de Metas que combinava recursos públicos e privados. O Plano de Metas abrangia 30 setores considerados prioritários e que estavam assim distribuídos: 5 metas para a energia; 7 metas para o transporte; 6 metas para a alimentação e 12 metas para a indústria de base. Embebido pela ideologia desenvolvimentista, o Estado brasileiro coloca como meta principal a ser alcançada o *desenvolvimento*, como estratégia político-econômica para combater o subdesenvolvimento. Este desenvolvimento estará restrito no âmbito econômico, não se estendo consideravelmente para demais setores, como o social por exemplo. Cria-se uma ideologia pautada na defesa de que o crescimento econômico proporcionará

do processo que proporcionou esta interlocução, explicitando a direção social que alicerçava a formação profissional e os rebatimentos na organização curricular e na reconfiguração das finalidades formativas.

1.3.1 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A DIREÇÃO SOCIAL DEFENDIDA

Se em um primeiro momento a formação profissional em Serviço Social esteve balizada pela Doutrina Social da Igreja Católica, ter-se-á a partir de meados da década de 1940 uma interferência norte-americana que incidirá significativamente nos caminhos do ensino da profissão.

A partir da interferência política e econômica dos Estados Unidos da América – EUA – no Brasil, através de diferentes acordos estabelecidos entre os governos, ocorreu o intercâmbio do Serviço Social norte-americano com o latino-americano, através do qual as Escolas de Serviço Social da América Latina receberão convites do governo dos EUA para participarem da Conferência Nacional de Serviço Social que foi realizada em Atlantic City, sendo promovida pela American Association of Schools, em 1941.

Desta primeira aproximação, resultou um programa de bolsas de estudos para assistentes sociais sul-americanas visando aperfeiçoamento e especialização em escolas de Serviço Social norte-americanas. Yazbek (1977) informa que em 1941 dezessete bolsas foram oferecidas a assistentes sociais sul-americanas. Quatro assistentes sociais brasileiras foram incluídas neste programa de bolsas, matriculando-se em diferentes escolas de Serviço Social dos EUA.

A aproximação do Serviço Social brasileiro com o norte-americano deveu-

---

benefícios e prosperidade coletivos, ampliando-se os avanços sociais. Como destacou Limoeiro Cardoso em entrevista no ano de 2013, “a ideologia do desenvolvimentismo inculca tão profundamente o crescimento econômico como valor primeiro na sociedade, que nesta sociedade se passa em geral a acreditar que este é “o” “seu” “destino” “promissor”, sempre deslocado par ao futuro”. Continua, afirmando que “a crença no mito do desenvolvimento desvia a reflexão crítica.” Explica que a proposta desenvolvimentista era “mudar, dentro da ordem, para manter a ordem”. A ideia do desenvolvimento permeava o Estado brasileiro que se constituía como ferramenta essencial para a condução do processo econômico e social. Desenvolvimento concebido como possibilidade da produção de bens e riquezas em níveis suficientes capazes de atender à crescente demanda da população por esses bens, permitindo ao maior número possível de indivíduos sua posse e gozo, superando, desta forma, a pobreza absoluta. O desenvolvimento é encarado como um processo capaz de permitir a satisfação das necessidades que são colocadas pela conjuntura econômica, ou seja, pela consolidação da industrialização (RODRIGUES, 1987). Destaca-se, nesta perspectiva, a participação decisiva do Estado para a implementação do projeto de desenvolvimento do capitalismo industrial no Brasil, seja através da reorganização de seu aparelho político, seja através de uma série de iniciativas de proteção ao setor industrial, concedendo privilégios (política fiscal e de crédito, estímulo à produção, às garantias de comercialização, etc.) para impulsionar a produção industrial.

se, por um lado, como já salientado, à política econômica traçada entre os governos do Brasil e dos EUA, mas, em relação à profissão, esta aproximação buscou subsidiar a formação profissional para além dos elementos filosóficos, buscando uma instrumentação profissional. Kfouri (apud YAZBEK, 1977), e Junqueira (1988) bolsistas do programa de intercâmbio para aperfeiçoamento profissional, destacam esse interesse e finalidade.

> A orientação europeia a meu ver tinha de positivo aquilo que vinha da Bélgica vinculado à Ação Católica. Agora com relação digamos a instrumental de ação havia muito pouca coisa. Penso que mesmo quando Maria Kiehl e Baby Ramos voltaram da Bélgica, essa instrumentação da ação a gente não tinha. A gente já falava em visita domiciliar, pesquisa, mas realmente você não tinha instrumentos de ação. Aí é que entra em jogo e também nesse sentido, a contribuição norte-americana porque então o americano tratou de instrumentar a ação. (KFOURI, apud YAZBEK, 1977, p.90)

> O Serviço Social foi todo ele influenciado pelo embasamento filosófico do neotomismo, naquela época predominante nos meios cristãos e até mesmo em alguns outros núcleos de filosofia, e também pela Doutrina Social da Igreja, conhecida através das encíclicas papais e outros documentos eclesiásticos. Era uma documentação farta, que se tinha. Mas acontecia que isto não nos bastava. Nós nos sentíamos não instrumentalizados para a ação. Tínhamos os princípios gerais, mas tínhamos uma sede de instrumentação para o trabalho. (JUNQUEIRA, 1988, p. 18).

Alimentado pela busca de uma metodologia para o Serviço Social, o seu ensino passou a ser influenciado pelo modelo norte-americano, trazido para o Brasil pelas profissionais que participaram do aperfeiçoamento nos EUA e através de tradução de livros. Ocorreu, desta forma, uma importação dos métodos e das técnicas[25] do Serviço Social de Casos inicialmente e, depois, do Serviço Social de Grupo e do Desenvolvimento de Comunidade. Importante frisar que, nos EUA, o Serviço Social de Casos foi o mais desenvolvido no período das bolsas, destacando-se as obras de Mary Richmond[26] e Gordon Hamilton[27].

---

[25] Não há consenso na definição do Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupos e Desenvolvimento de Comunidade, como sendo método ou técnica . Richmond denomina o Serviço Social de Casos como sendo um processo e uma técnica; Hamilton denomina como método; Knopka se refere ao Serviço Social de Grupos como método; Kisnermann também como método; Junqueira faz referência à método e à metodologia, Kfouri como processo; Almeida como modelo, Aguiar como técnica; Silva e Silva como método. Não entraremos no debate, considerando o objetivo do trabalho, sobre ser um método ou técnica.

[26] Como obras de referência da autora citamos: O Diagnóstico Social (1917) e O que é o Serviço Social de Casos (1922).

[27] A obra Teoria e Prática do Serviço Social de Casos foi fundamental para o processo formativo e aproximação com o método de Serviço Social de Casos.

Oportuno ressaltar que o Serviço Social nos EUA se sustentava na necessidade de responder aos conflitos sociais através de uma ação prática fundamentalmente orientada para os interesses subjetivos do indivíduo. O Serviço Social de Casos, estruturado através de três etapas: estudo, diagnóstico e tratamento social, objetivava individualizar o cliente, em função de uma assistência mais sistemática e técnica (LIMA, 1978).

Desta forma, preocupava-se em centrar seu foco de atuação na personalidade do cliente, buscando mudar seus comportamentos e atitudes, no sentido de ajustá-lo ao meio social para que pudesse cumprir seu papel no sistema vigente. Para Mary Richmond, o Serviço Social de Casos "pode definir-se como a arte de ajudar as pessoas a ajudaram-se a si mesmas, cooperando com elas a fim de beneficiá-las e, ao mesmo tempo, à sociedade em geral" (RICHMOND, apud HAMILTON, 1982, p. 37).

Gordon Hamilton (1982, p. 39) assim definiu o Serviço Social de Casos:

> O Serviço Social de Casos caracteriza-se pelo objetivo de fornecer serviços práticos e de aconselhar de tal modo que seja desenvolvida a capacidade psicológica do cliente, e ele seja levado com habilidade a utilizar-se dos serviços existentes para atender seu problema.

A atuação profissional reconhecia o valor da personalidade e do caráter como essenciais para o reajustamento. Assim, a profissão volta-se em auxiliar os indivíduos com "problemas sociais", visando à solução dos mesmos.

Torna-se presente a aplicação de aspectos médicos (estudo, diagnóstico e tratamento), como também de conhecimentos oriundos das ciências sociais, da psicologia e da psiquiatria. Enfatiza Hamilton (1982) que a formação profissional deve proporcionar uma base de conhecimentos indispensáveis para se desenvolver o Serviço Social de Casos, pois caso isso não ocorra,

> (...) o Serviço Social de Casos será meramente uma técnica baseada na intuição e no oportunismo. Sem um corpo de conhecimentos técnicos que abranja a familiaridade com as ciências sociais, não poderá ele obter um histórico inteligente, nem lhe será possível determinar a elegibilidade, ou formular diagnósticos precisos e adequados (HAMILTON, 1982, p. 253).

Este modelo teve seu máximo desenvolvimento nos EUA, considerado o contexto favorável, como polo hegemônico do capitalismo, para o qual "o individualismo, a competição e acumulação de capitais são as bases fundamentais"

(LIMA, 1978, p. 53). Desta forma, aqueles que não internalizassem ou não adequassem seus comportamentos aos "padrões estabelecidos" seriam considerados indivíduos disfuncionais e inadaptados. Assim, o Serviço Social de Casos atuaria para "prevenir, ajustar ou integrar o homem ao seu meio", tornando-se "um apêndice do desenvolvimento capitalista mundial" (1978, p. 54-55).

Entretanto, ao chegar no Brasil, foi incorporado de forma que não abandonou a referência anterior, ou seja, o Ver-Julgar-Agir com conotação doutrinária cristã. Ocorre o que Iamamoto (2007) denominou de *arranjo teórico-doutrinário*, uma vez que se aliou ao discurso humanista cristão o suporte técnico-científico advindo da mediação com as Ciências Sociais[28].

Este *arranjo* pode ser vislumbrado no artigo produzido por Kfouri (1956) intitulado "O Ensino e a Prática do Serviço Social de Casos em face do Espírito Cristão", publicado na Revista Serviço Social em 1956. Kfouri realiza uma pesquisa com as escolas de Serviço Social sobre o ensino, método e prática em caso, grupo e comunidade. Como pontos sínteses da pesquisa, a autora aponta que

[28] Como sabe-se, houve um arranjo teórico-doutrinário na formação profissional que culminou na convivência dos pressupostos filosóficos do neotomismo com a instrumentação técnica buscada no modelo norte-americano. Apesar desta convivência ser identificada, não se pode desconsiderar que, a tendência pragmatista que muito repercutiu no serviço social brasileiro, fundamentou-se na filosofia positivista, sendo desdobrada pelas perspectivas funcionalista e estrutural-funcionalista. É comum identificar, através da produção científica/intelectual do Serviço Social e dos discursos dos pesquisadores da área, a alusão deste momento sócio-histórico da profissão à incorporação do Positivismo na mesma. Enquadrado como Serviço Social "tradicional" e "conservador", cria-se uma homogeneidade que acaba por obscurecer as diferenças existentes entre as matrizes intelectuais que repercutiram na formação profissional a partir de 1940 e se estenderam até 1960, passando a ser criticadas em meados desta década. O Serviço Social, neste contexto, estrutura-se então de modo a atender às demandas sociais postas pelo desenvolvimento do capitalismo, valendo-se das teorias emergentes no campo das Ciências Sociais; teorias estas que subsidiassem o papel do Serviço Social que consistia em responder às disfuncionalidades, proporcionando um "tratamento" aos desajustados, através da incorporação do Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupos e Desenvolvimento de Comunidade. O Serviço Social de Casos foi estruturado de maneira a atuar na formação da personalidade, através de uma abordagem individual, visando "corrigir" e "reformar" a conduta pessoal, mediante a acomodação, para que a harmonia social fosse garantida. Mas que teorias deram o suporte para o desenvolvimento deste método? Foi a partir de Mary Richmond, pioneira em Serviço Social por sistematizar a construção teórico-metodológica da profissão, que o Serviço Social veio procurando novos conhecimentos que dessem embasamento para a intervenção. Após a Primeira Guerra Mundial, o Serviço Social de Casos terá terreno para sua emersão e desenvolvimento, sendo atribuída à Escola Psicológica, a organização de suas diretrizes. Esta Escola se ramificou em Escola Diagnóstica (psicanálise freudiana) e Escola Funcional (psicologia do Ego). Assim, concorda-se com Dantas (1991, p. 49) ao afirmar que "do ponto de vista do Serviço Social de Caso, é altamente questionável dizer-se que a teoria funcionalista, como teoria social explicativa da realidade, estaria presente", pois "mesmo quando essa teoria do Serviço Social de Caso valoriza o meio ambiente, valoriza o funcionamento social do indivíduo, ela é dominantemente centrada nos fenômenos intrapsíquicos e, portanto, pouco deve ao funcionalismo" (p. 49). É preciso considerar também que, devido *ao hibridismo teórico-doutrinal e técnico*, os fundamentos teóricos que alicerçaram o Serviço Social de Casos e o seu ensino na realidade brasileira, conjugou as teorias psicológicas e os postulados da doutrina social cristã da Igreja Católica.

> (...) o conjunto de escolas reconhece que o serviço social de casos, dentro de uma concepção cristã, tem por princípio primeiro o respeito à personalidade do cliente, enquanto este é uma pessoa e dotado de um destino sobrenatural. Logo, enquanto ser inteligente, livre e detentor de uma alma espiritual e destinado a uma transcendência da ordem temporal (KFOURI, 1956, p. 110).

Kfouri (1956) salienta que existiam escolas que buscavam referência aos princípios decorrentes do método de casos nos escritos dos Padre Felix Biestex e Swithum Bowers, mas que, para fundamentar o ensino da técnica, recorriam à obra Teoria e Prática do Serviço Social de Casos, de Gordon Hamilton (1982). Kfouri conclui que, até 1956, o Serviço Social de Casos foi aplicado dentro do espírito cristão e, para reafirmar esta condição, coloca que:

> (...) o emprego de serviço social de casos deve ser concebido como parte integrante de um amplo trabalho social em que as demais técnicas sejam utilizadas haja vista aquelas que contribuam para a organização da comunidade. E se possa, destarte, desenvolver uma atuação realmente eficaz em benefício da criatura humana, cujo bem-estar constitui em última análise a finalidade de todo trabalho social (KFOURI, 1956, p. 115).

Junqueira (1980) declara que não ocorreu, neste período histórico, uma libertação das fontes europeias, pois continuavam com aquela filosofia básica, mas buscavam uma instrumentação técnica. A autora alerta para o fato de que as diferenças entre Brasil e EUA e a importação do Serviço Social de Casos, Grupos e Comunidade não ocorreu de forma linear, pois “não podemos perder de vista que nossa situação geográfica não é a mesma, nossa origem racial é diversa, nossos recursos econômicos muito inferiores, nossa cultura, bem como nossas tradições diferem e nossos problemas são outros” (JUNQUEIRA, 1980, p. 16). Além de pontuar estas diferenciações, reafirma que a aproximação com o Serviço Social norte-americano foi importante para se apropriar da técnica, mas não em abandonar, em um primeiro momento, a filosofia tomista.

> O Serviço Social supõe uma filosofia e uma técnica. Naquele tempo se falava em técnica, mais do que em metodologia. Bem, a filosofia nós a possuímos, finalista e espiritualista, bem tomista. (...) o homem possui uma personalidade que deverá ser desenvolvida dentro da sociedade que lhe é própria, em vista de seu fim último, Deus. A técnica, apenas iniciamo-la, muito teremos que aprender daquela nação amiga. Mesmo assim, quando se tratar de pô-la em prática, faz-se mister seja elaborada, assimilada e adaptada à nossa realidade (JUNQUEIRA, 1980, p. 16).

Para contribuir com a compreensão de como se constituía a formação profissional no final da década de 1940, citamos os Congressos que foram realizados e que incidiram no ensino da profissão. O primeiro Congresso Pan-Americano de Serviço Social foi realizado no Chile, na cidade de Santiago em 1945. Compareceram neste evento 14 delegações estrangeiras, inclusive a brasileira, contanto com expressiva participação de delegados indicados pelas Escolas de Serviço Social.

A temática da formação foi abordada neste evento, traçando normas gerais para o ensino de Serviço Social, tais como: critérios para admissão de candidatos, disciplinas, seriação e a função do Assistente Social. O encontro foi dividido em três seções, sendo uma delas sobre o Ensino em Serviço Social, que debateu sobre a regulamentação do ensino e a luta pelo reconhecimento profissional que acabaram por influenciar no surgimento da Associação Brasileira das Escolas de Serviço Social (ABESS) e da Associação Brasileira de Assistentes Sociais (ABAS). Este Congresso afirmou a influência norte-americana no Serviço Social latino-americano (IAMAMOTO e CARVALHO, 2009).

O primeiro Congresso Brasileiro de Serviço Social foi promovido pelo CEAS em 1947, reunindo os representantes das principais entidades particulares e governamentais ligadas ao Serviço Social e à Assistência. Segundo Andrade (2008), a temática deste congresso foi diversificada, tendo como objetivo maior intercambiar experiências no sentido de garantir o emprego de métodos mais eficientes de ação. Havia uma preocupação com a racionalidade, indispensável a afirmação profissional e apropriada para aquele momento.

O 2º Congresso Pan-Americano de Serviço Social foi realizado no Rio de Janeiro, em julho de 1949, tendo por tema O Serviço Social e a Família. Destaca-se, como inovador neste Congresso, o discurso menos apostolar, com maior ênfase na psicologia e na técnica. Iamamoto e Carvalho (2009) enfatizam que neste Congresso houve uma definição das novas qualidades requeridas para o Assistente Social, devendo ser

> equilibrado psico-afetivamente para eliminar os conflitos e não ser causa dos mesmos; não pode ser encarado como cientista, mas como o utilizador das técnicas de base científica, nos problemas de ajustamento do homem à coletividade e de integração do mesmo em si próprio (CARVALHO; IAMAMOTO, 2009, p. 333).

Os autores declaram também que ao mesmo tempo em que se afirmava o caráter fundamental do Serviço Social dos Casos Individuais, há maior solicitação para a utilização dos métodos de Grupo e Comunidade e um chamamento bastante generalizado para a preparação de Assistentes Sociais para o meio rural.

Neste Congresso, um dos temas abordados foi "Dificuldades e soluções encontradas na formação de Assistentes Sociais". Houve confronto de opiniões em relação ao nível das escolas de Serviço Social, considerando que naquele momento não havia definição se a profissão seria de nível médio ou superior. Decidiu-se exigir que a formação para o Serviço Social fosse unicamente a nível superior.

A partir de 1947, as Escolas de Serviço Social do Brasil, começaram a ensinar o Serviço Social de Grupo[29]. Almeida (1978) explica que o conceito de Serviço Social de Grupos não se refere a uma teorização do Serviço Social, mas a trabalhos com grupos em três perspectivas educativas: *educação* – fortalecimento da personalidade (Sullivan), *educação social* – fortalecimento de grupos para atuarem na comunidade (Coly), *educação criativa* (Slavon e Lieberman). O conceito básico para o desenvolvimento do processo foi o de liderança.

No Brasil, os primeiros cursos de Serviço Social com Grupos foram organizados em 1945, pela Escola de Serviço Social de Porto Alegre e, em seguida, pela Escola de São Paulo. No Instituto Social do Rio de Janeiro, o primeiro curso foi ministrado por Maria Helena Correia de Araújo, em 1947. Uma visita de Dorotéa Sullivan, em 1946, e posteriormente o trabalho de assistentes sociais brasileiros que estudaram nos EUA, influíram na adoção do processo nas nossas escolas. Inicialmente, o Serviço Social de Grupos era enfocado nas áreas de recreação, funcionando à base de atividades sociais (em festas e passeios), atividades

[29] Em relação ao Serviço Social de Grupo, Gisele Konopka, assistente social e psicanalista norte-americana, cujas ideias repercutiram no Serviço Social brasileiro na década de 1950, em sua obra "Serviço Social de Grupo: um processo de ajuda" explica que, depois da Primeira Guerra Mundial, a psicanálise influenciou fortemente o Serviço Social e que, o Serviço Social de Grupo aceitou sua concepção de forma crítica, moderando-a, pois o pensamento psicanalítico passa por modificações por um lado e, também, porque os conceitos fundamentais do Serviço Social de Grupo resultaram de sociólogos como Simmel e Weber. Afirma que a prática do Serviço Social de Grupo é oriunda de muitas teorias da personalidade, destacando a psicanálise (KONOPKA, 1983). Segundo Balbina Vieira (1988), assistente social brasileira que participou do programa de bolsas de estudos nos EUA, as teorias sociológicas que mais influíram sobre o estudo dos grupos e seu comportamento foram a de Durkheim, a respeito da "coesão", a de Max Weber, sobre a "teoria das ações sociais", e a de George Simmel, referente às "formas de associação". Para reforçar a compreensão do tema, ressaltamos a pesquisa realizada por Gelba Cavalcante em 1979, que analisou um conjunto de dezoito autores, incluindo os clássicos da teoria do Serviço Social norte-americano, autores brasileiros e latino-americanos. A hipótese levantada pela autora assim se colocava: *na bibliografia corrente do Serviço Social de Grupo, os pressupostos funcionalistas são os que exercem maior influência.*

educacionais (em palestras e cursos), atividades esportivas (jogos e esportes) (VIEIRA, 1988).

A partir dos anos de 1954, foi incorporado o conceito de método de Serviço Social de Grupo de Gertrude Wilson e Gladys Ryland, numa perspectiva de tomada de decisão. Em 1955, o conceito de Serviço Social de grupo de Gisela Knopka foi incorporado, numa perspectiva da ajuda psicossocial, comum ao Serviço Social de Casos. Na América Latina, a contribuição mais importante é de Natalio Kisnermann, assistente social e sociólogo argentino. No Brasil, segundo Vieira (1988) destacaram-se os trabalhos de Arlete Braga, da Escola de Serviço Social da Universidade Fluminense, e de Edith Motta, do Departamento Nacional do SESC.

Nesse sentido, o Serviço Social de Grupo, inicialmente de cunho recreativo[30], passa a ocupar-se do aspecto terapêutico, com a incorporação de conhecimentos transmitidos pela sociologia, psicologia social, antropologia psicanalista, Psiquiatria, Ciências Biológicas e Físicas, Economia, História, entre outros. O Serviço Social, nesta perspectiva, coloca-se como um instrumento eficaz para minimizar os conflitos sociais. Esta finalidade é definida por Gisela Knopka[31] (1983, p. 43) como sendo "(...) um método do Serviço Social que ajuda os indivíduos a melhorarem a sua atuação social através de objetivas experiências de grupo e a enfrentarem, de modo mais eficaz, os seus problemas pessoais, de grupo ou de comunidade".

Através do Serviço Social de Grupos almeja-se capacitar o indivíduo para um correto funcionamento social, facilitando seu processo de integração. Atua no âmbito da prevenção, do desenvolvimento humano e dos problemas comunitários. Para Vieira (1988, p.165-166) são 4 os objetivos do Serviço Social com Grupos, a saber: 1) Ajudar o indivíduo a resolver problemas pessoais; 2) Resolver problema de relacionamento ou de adaptação; 3) Ajudar o grupo, como um todo, a atingir seus objetivos; 4) Descobrir e treinar líderes e educar os membros do grupo para assumir

[30] Boris (1978, p. 56) explica que o Serviço Social de Grupo tem suas bases nos Grupos de Associação Cristã de Moços e à Associação Feminina, em 1906. Em 1930 surge um interesse maior pelo estudo e trabalho com grupos, o que não entra em dissonância com a crise de 1929 e suas consequências.

[31] Gisela Knopka conserva-se dentro do esquema dos teóricos tradicionais do Serviço Social, embora seja considerada como expoente da corrente moderna. Tal fato consiste em dar mais ênfase ao aspecto terapêutico do grupo, contrapondo-se ao predomínio recreativo e educativo desenvolvido pelos precursores do método, Newstetter e Salvson, e preconiza uma mudança a nível de estruturas sociais como resposta viável às crises econômicas. Knopka considerava que as crises podem ser superadas pela mudança dos indivíduos em interação grupal (BORIS , 1978, p. 56).

responsabilidades cívicas e sociais na comunidade.

No entanto, na realidade brasileira, os objetivos do Serviço Social de Grupo conjugaram os princípios cristãos. Em pesquisa realizada por Izquierdo em 1956, a autora constatou dois grupos (escolas de Serviço Social pesquisadas) de resposta, sendo um que assimilava os princípios gerais da Caridade e da Justiça, princípios este concernentes à Doutrina Social da Igreja Católica e outro que se referiu ao trabalho do Revdo. Pe. Cook, o qual orientava para a utilização dos princípios cristãos na aplicação do método e técnicas do Serviço Social de Grupo. A autora reafirma essa presença de princípios tomistas e do pensamento católico no método em questão, dizendo que “esses princípios podem ser para o Serviço Social de Grupo um estímulo fecundo e um símbolo maravilhoso e podem contribuir poderosamente para levar o homem a obter a realização nesta terra do Reino de Deus” (IZQUIERDO, 1956, p. 152).

O ensino em Serviço Social nesta época, nas décadas de 1940 e 1950 esteve voltado em formar assistentes sociais na perspectiva técnica, negando todo e qualquer compromisso ideológico. Salienta Lima (1978, p. 59) que “sua formação técnica baseava-se em seu aperfeiçoamento como instrumento útil à classe dominante, sendo-lhe vedado adotar posturas ideológicas que levassem ao questionamento de sua fundamentação filosófica e de seu caráter instrumental”.

O Serviço Social, deste modo, estava preocupado em ajustar seus “clientes” à estrutura social capitalista, desenvolvendo um processo de ajuda psicossocial individualizada, reduzindo a questão social as suas manifestações individuais e, desta maneira, como uma questão moral. O cunho moralizador esteve presente neste momento de ensino e formação profissional, direcionando a atuação profissional para a reforma moral e reintegração social (ABREU, 2002).

A instrumentação, através do aperfeiçoamento de procedimentos e instrumentos como o inquérito, observação, entrevista, visita domiciliar e fontes de informação, serviria a elaborar um diagnóstico sobre a situação social e a personalidade do indivíduo necessitado. Assim, de acordo com Abreu (2002, p. 87-88) “desenvolve-se todo um acervo teórico e técnico-instrumental que avança na perspectiva psicologista mediante apropriação de elementos da psicanálise freudiana”, psicologizando as relações sociais, imprimindo uma tendência à naturalização da vida social, onde as desigualdades sociais são justificadas como uma condição inerente à pessoa humana.

O ensino em Serviço Social volta-se para a formação de um conformismo mecanicista, combinando processos persuasivos e coercitivos para obter a adesão e o consentimento das classes subalternas ao novo reordenamento da sociedade capitalista (ABREU, 2002).

Importante registrar que a ampliação da profissão, considerando o desenvolvimento das escolas de Serviço Social, a sua inserção nos espaços sócio-ocupacionais, principalmente na estrutura do Estado e a aproximação com as Ciências Sociais, proporcionaram um movimento de aprimoramento do suporte técnico-científico da profissão que será buscado, a princípio, no modelo norte-americano.

Pontua Iamamoto (2007, p. 21) que o

> Serviço Social mantém seu caráter técnico-instrumental voltado para uma ação educativa e organizativa entre o proletariado urbano, articulando- na justificativa dessa ação- o discurso humanista, calcado na filosofia aristotélico-tomista, aos princípios da teoria da modernização presente nas Ciências Sociais.

Reafirma-se que na medida em que a profissão buscou racionalizar seus procedimentos interventivos por um lado, de outro, o conteúdo do projeto de ação profissional permaneceu orientado pelo neotomismo, não abrindo mão da base filosófica que sustentou a profissão na sua gênese.

Nas décadas seguintes, 1950 e 1960, a Organização de Comunidade, posteriormente chamado de Desenvolvimento de Comunidade – DC ganha destaque na realidade brasileira. Durante os anos de 1950, a Organização das Nações Unidas – ONU empenhou-se em sistematizar e divulgar o DC, como medida para integrar os esforços da população aos planos regionais e nacionais de desenvolvimento econômico e social. Enfatiza Ammann (1985) que esta integração foi concebida sob uma visão acrítica e aclassista, isentando o trabalho social de qualquer envolvimento político, não tecendo críticas às estruturas responsáveis pelas desigualdades sociais, mas regendo-se por supostos da harmonia e do equilíbrio societário. O DC é definido pela ONU como

> Processo através do qual os esforços do próprio povo se unem aos das autoridades governamentais, com o fim de melhorar as condições econômicas, sociais e culturais das comunidades, integrar essas comunidades na vida nacional e capacitá-las a contribuir plenamente para o progresso do país (ONU, 1956 apud AMANN, 1985, p. 60)

Com o intuito de oferecer aos países subdesenvolvidos assistência técnica e financeira, a ONU cria e implementa programas oriundos dos países desenvolvidos, na perspectiva de "preservar o mundo livre" de ideologias não democráticas, sobretudo do comunismo considerado um mal a ser combatido. Dessa forma, salienta Aguiar (1985), as intervenções internacionais buscam melhorar e desenvolver o sistema capitalista, buscando estratégias, como por exemplo, os programas de DC para garantir a hegemonia capitalista norte-americana. Segundo Maria Lúcia de Carvalho da Silva (1974), citada por Aguiar (1985), "a década de 1950 será o período de criação e implantação, em escala internacional e de forma sistemática, dos primeiros planos e programas de desenvolvimento de comunidade" (SILVA apud AGUIAR, 1985, p. 70).

Ammann (1985) evidencia que foi nesta década que a ONU voltou-se para o Serviço Social como instrumento no processo de DC, atrelando a profissão ao movimento de âmbito internacional, realizando três pesquisas sobre a formação de seus profissionais a nível auxiliar, de graduação e pós-graduação. Na América Latina, as proposições da ONU seriam assumidas através da Comissão Econômica para a América Latina-CEPAL.

Na realidade brasileira a influência e as orientações da ONU repercutiram em ações voltadas para a necessidade de modernizar a agricultura para criar condições favoráveis à consolidação do sistema capitalista. Realiza-se, então, uma intervenção comunitária na zona rural, através das Missões Rurais, partindo do pressuposto de uma educação de base, através de uma proposta de educação para adultos com vistas a combater o analfabetismo, considerado empecilho para o progresso[32].

É importante relembrar que através dos acordos realizados entre Brasil e EUA, em um programa de bolsas, assistentes sociais foram estudar nos EUA realizando uma aproximação dos métodos de Serviço Social de Casos, Grupos e Comunidade. Quando estas profissionais retornaram ao Brasil, na década de 1940,

[32] Ammann (1985, p.34) explica que em 1950 inicia-se no Brasil a experiência da Missão Rural de Itaperuna (RJ) que, inspirada nos princípios e nas técnicas do desenvolvimento comunitário, pretendeu assentar as bases para um programa nacional de melhoria de condições de vida econômica e social das áreas agrícolas. A professora Aylda Pereira, do Instituto do Rio de Janeiro atuou nesta experiência. Para maior aprofundamento sobre esta experiência do Serviço Social Comunitário na área rural, ver o depoimento de Aylda cedido ao Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), em 2002.

introduziram, paulatinamente, nas Escolas de Serviço Social, as disciplinas, os conteúdos, os métodos e as técnicas apreendidas no exterior.

Agregado a esta inserção curricular, a categoria profissional participou de eventos que passaram a debater sobre o desenvolvimento de comunidade, eventos estes apoiados pelas agências internacionais. Como ilustração, Ammann (1985), cita o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, realizado em 1949, que publicizou a experiência da Missão Rural de Itaperuna, no Rio de Janeiro. Esta experiência contou com assistentes sociais que atuaram numa perspectiva de integração social. Como forma de sensibilizar e motivar os assistentes sociais a atuarem com o foco na comunidade, outros eventos foram organizados: em 1951, em Porto Alegre, um Seminário sobre Desenvolvimento de Comunidade promovido pela Organização dos Estados Americanos-OEA; em 1952, em Madras, na Índia, ocorreu a Conferência Internacional sobre Desenvolvimento; em 1953 a ONU realizou o Seminário de Bem-Estar Social, na Universidade Rural do Brasil, no qual gesta o Serviço Social Rural, criado posteriormente em 1955; em 1957 tem-se o Seminário de Educação de Adultos para Desenvolvimento de Comunidade, promovido pela UCISS, com patrocínio da UNESCO (AMMANN, 1985).

Neste último evento, a assistente social Aylda Pereira Reis associa pela primeira vez os termos Organização de Comunidade e Desenvolvimento de Comunidade, propondo a fusão das duas disciplinas em Desenvolvimento e Organização da Comunidade-DOC[33]. Gradativamente, a ação do Serviço Social exercida em coordenação de obras, vai dando lugar ao trabalho direto com as populações, migrando da cidade para o campo, numa perspectiva de melhoria de níveis de vida, mas sem questionar a estrutura econômica como determinante das

[33] Importante esclarecer as diferenças entre Organização de Comunidade-OC e Desenvolvimento de Comunidade- DC. Na sua dissertação sobre Desenvolvimento de Comunidade, Antonio Alves Filho (1982) explica que a Organização de Comunidade foi concebida nos Estados Unidos da América - EUA, por volta de 1920, como um esforço para lidar com os problemas resultantes das rápidas mudanças sociais e tecnológicas ocasionadas pela Revolução Industrial. A OC baseava-se em atividades filantrópicas privadas ligando-se às iniciativas mais antigas nos EUA como a “Charity Organization Society”. O foco estava na reorientação para os problemas comunitários através de ações voluntárias como organização de conselhos comunitários, saúde, recreação e trabalhos de grupo, para além da educação de adultos. O DC tem sua gênese em um movimento de âmbito internacional liderado principalmente pela ONU se se sustenta no desenvolvimentismo, procurando contribuir coma superação do atraso econômico pós II Guerra Mundial. Assim, caracterizava-se pela busca de soluções aos problemas de integração dos esforços da população aos planos regionais e nacionais de desenvolvimento. As primeiras formulações do DC, derivadas em parte, das experiências anteriores de OC, trazem um novo componente: a interveniência decisiva do Governo, o que não se delineava anteriormente, quando os esforços da OC se baseavam primordialmente em iniciativas não governamentais.

condições de vida, do não acesso aos serviços sociais e das desigualdades sociais.

Diante do exposto, evidencia-se que o Serviço Social vai incorporando de forma mais efetiva o projeto de desenvolvimento nacional, expressando de forma mais contundente esta vinculação no final do governo de Juscelino Kubitschek, principalmente de 1960 a 1964.

Até 1951, a literatura adotada para formar os técnicos para o trabalho comunitário era produzida nos EUA, no entanto, em 1952, o Ministério da Agricultura divulga a primeira produção brasileira de maior relevância, síntese da experiência de Itaperuna, constituindo-se em um “ensaio de educação de base visando à recuperação e ao desenvolvimento de comunidades rurais”. Em 1957, teremos a obra de José Arthur Rios, “Educação dos Grupos” e em 1958 a obra de Balbina Ottoni Vieira, “Introdução à Organização Social de Comunidade”, publicado pelo SESC. Essas obras e intelectuais tiveram uma repercussão significativa no ensino e no exercício profissional do Serviço Social.

Direcionado pela ideologia desenvolvimentista, o Serviço Social e sua formação estiveram atrelados aos interesses internacionais e dos governos brasileiros em aprimorar, defender e sustentar o modelo de industrialização vigente, adotando, desta forma, uma metodologia de intervenção que primasse pela organização das massas para tal mudança. O Serviço Social, aderindo a este projeto, transplanta para seu ensino e formação essa finalidade, buscando, através do incremento de seu aparato técnico-instrumental, responder às necessidades que se colocavam no âmbito social.

Formar profissionais que fossem capazes de atender a estas exigências impostas pela onda modernizante, com uma qualificação técnica competente. Desta forma, com a aproximação com o serviço social norte-americano, houve concretamente uma “proposta de catalogação, classificação e até morfologização dos problemas, um conjunto técnico de intervenção já formalizado” (ANDRADE, 2008, p. 292).

Faleiros (2001) também explicita esta ação do Serviço Social tendo por referência o plano de desenvolvimento, donde os “problemas” seriam organizados, unificados pelo Estado. O técnico colaboraria com a modernização, traduzindo esta colaboração em um processo de “planificação, metodologia de planificação, pesquisas, treinamento de pessoal, pela transformação da política de assistência em política de promoção social e pela aplicação dos serviços na atenção de novas

necessidades emergentes" (FALEIROS, 2001, p. 39).

Orientados pela lógica das reformas do sistema capitalista, os/as assistentes sociais atuariam dando mais eficiência, técnica, modernidade. "Trata-se de maximizar as possibilidades existentes, para, gradualmente, melhorar a eficiência, mantendo-se as relações sociais existentes" (FALEIROS, 2001, p. 39).

Esta orientação é identificada por Ammann (1985) no direcionamento nos Anais do II Congresso Brasileiro de Serviço Social, ocorrido no Rio de Janeiro em 1961. O tema central do Congresso foi "O Desenvolvimento Nacional para o Bem-Estar Social", tendo como presidente de honra o Presidente da República, Jânio da Silva Quadros. O presidente, incorporando a estratégia desenvolvimentista baseada no crescimento econômico, aponta uma demanda para o Serviço Social:

> O Serviço Social se transforma num instrumento de democracia, ao permitir a verdadeira integração do povo em todas as decisões da comunidade. Para tanto, cumpre estimular nas populações locais o espírito progressista, a necessidade de criar novos hábitos, novos processos e métodos de trabalho, a fim de, pelo aumento do emprego, melhorar as rendas da família. Os programas de desenvolvimento comunal, necessário remate desta concepção ampla de assistência social, constituem hoje meio eficaz à consecução dos objetivos nacionais, pois que despertam vocações adormecidas, estimulam as iniciativas individuais e asseguram a participação efetiva do homem no meio social que lhe está mais próximo, no estudo e na solução de seus problemas (II CONGRESSO BRASILEIRO, 1961, p. 185, apud AMMAN,1985, p. 62).

Atendendo a exigência posta pela conjuntura sócio-econômica, o Serviço Social dirige sua formação profissional para instrumentalização de técnicos que pudessem assumir seu papel de líder indireto na ajuda às pessoas, instituições, comunidades, na busca de soluções e mudanças necessárias para o desenvolvimento. Tendo esta preocupação, fala-se então, "(...) em ampliação dos conhecimentos e técnicas, em competência do assistente, sua formação técnico-prática, de forma a interagir eficientemente com outros profissionais, prestar consultoria administrativa, propiciar otimização de recursos" (VIEIRA, et al, 1987, p. 104).

Com preparo científico, ampliando e sistematizando conhecimentos, o trabalho do assistente social garantiria a participação da população nas medidas da política social. Por isso, "sente-se uma urgência em preencher as lacunas da formação profissional sob o risco de perda do espaço profissional para outras profissões" (VIEIRA, et al, 1987. p. 104).

Na esteira do movimento pelas reformas de base, o Serviço Social, especificamente através do Desenvolvimento de Comunidade, articulado ainda com a Igreja, acaba recebendo influência do novo posicionamento dos cristãos de esquerda, principalmente no nordeste. A partir de 1962, numa linha reivindicatória, de conscientização e politização, conforme explica Ammann (1985), constrói-se um movimento político em função de mudanças estruturais. O movimento estudantil nacional[34] espraia-se às Escolas de Serviço Social e seus alunos passam a exigir um engajamento efetivo da profissão no movimento das reformas, conclamando técnicos e professores a unirem-se às reivindicações dos alunos que proclamavam as mudanças estruturais com participação popular.

Dois Encontros foram realizados no âmbito das Escolas de Serviço Social do Nordeste, em 1963 em Aracaju e em 1964 em Campina Grande.

O I Encontro afirmava ser urgente o "engajamento total das Escolas de Serviço Social a serviço do povo, o que implica um imperativo de mudança radical". Assim, as Escolas devem "constituir-se em centros dinâmicos de justiça social, de promoção das classes populares (...) abrangendo a imensa comunidade que forceja por se libertar, a fim de sair para um tempo novo" (ABESS, 1963, p. 2-4, apud AMMANN, 1985, p. 90).

O II Encontro apontou a "necessidade de uma tomada de posição do Assistente Social no panorama sócio-econômico-político do Brasil, engajando-se como o profissional do social, desde o planejamento à execução dos programas de bem-estar social" (ABESS, 1964, p. 01, apud AMMANN, 1985, p.90). Para atender a este panorama, as Escolas do Nordeste afirmaram que viviam em uma fase de transição, reflexo da situação nacional, e que se fazia necessário uma reestruturação de seus quadros para atender aos reclamos do movimento histórico.

Desta forma, aponta Ammann (1985) que, se de um lado são ainda conservados vários traços típicos da disciplina do período anterior, a partir de 1960 inicia-se uma preocupação com o caráter político, crítico e classista. O DC passa a se inserir no contexto do desenvolvimento nacional, em função de mudanças estruturais. Os organizadores do II Congresso Nacional reconheceram que "se o Serviço Social não quiser ser relegado a um segundo plano deve preparar-se para poder competir na mesma igualdade de condições com os demais profissionais",

[34] O movimento estudantil nas escolas de Serviço Social, durante toda a década de 1960 teve a hegemonia da esquerda católica, primeiramente a JUC e, em seguida, a Ação Popular- AP.

tornando-se necessário, de um lado, “aperfeiçoar o aparelhamento conceitual do Serviço Social e, de outro, elevar o padrão técnico, científico e cultural dos profissionais desse campo de atividade”. Para tanto, seria preciso “vincular estreitamente o Serviço Social ao processo de desenvolvimento nacional e dar aos Assistentes Sociais na área de sua estrita competência as atribuições que lhes são próprias e que ainda não foram devidamente definidas” (CBCISS, 1962, pp. 19-20).

A adesão do projeto de formação profissional do Serviço Social ao projeto nacional desenvolvimentista, não se fez sem contradições, pois é preciso considerar esse movimento embrionário de repensar o vínculo profissional com a ordem social e econômica vigente, que será adensado a partir de meados da década de 60 do século XX.

É preciso também considerar o movimento construído no Serviço Social brasileiro a partir da interlocução com o Serviço Social norte-americano. Assim, reforça Andrade (2008, p. 292),

> o que nossas companheiras buscaram nos EUA, foi o padrão daquilo que poderíamos chamar de Serviço Social Clássico. Foi o Serviço social que encontrou um altíssimo nível de sistematização e contou com alguns dos autores que são verdadeiramente fundamentais na criação e desenvolvimento dessa profissão. O que nos chegam não são mais as vagas ideias sobre caridade e fraternidade. (...) O Serviço Social Clássico tinha um padrão de relativa eficiência onde era realizava, não ocorrendo o mesmo no Brasil, porque esse país não contava com um suporte institucional suficiente. É por isso que nós devemos ser cautelosos e prudentes quando estabelecemos uma crítica ao período.

Nesse sentido, é preciso considerar neste processo de apropriação e desenvolvimento do Serviço Social de Casos, Grupos e Comunidade na realidade brasileira, as diferenças do contexto social em que o mesmo se engendrou. Para Andrade (2008), a insuficiência de recursos, de equipamentos sociais e de uma presença do Estado incidiram na maneira como o Serviço Social de Casos, Grupos e Comunidade foi implementado no Brasil.

Apesar disso, não se pode negar a importância que este período histórico teve no Serviço Social, pois possibilitou um aprimoramento técnico-instrumental na profissão, em relação ao período anterior, fortemente centrado em uma formação profissional moral e doutrinária cristã. Como já foi exposto, essa metodologia não rompe com a concepção de sociedade harmoniosa e aclassista, da mesma forma que o viés doutrinário cristão permaneceu no processo de ensino e formação

profissional. Amplia-se a técnica, o “como fazer”, a dimensão operacional, mas não se problematiza os fundamentos da sociedade de classes e inserção da profissão nesta.

Este período, denominado por Andrade (2008, p. 295) como sendo *metodologismo*, teve suas contribuições, atribuindo à profissão “um conteúdo mais científico à conhecida metodologia da Ação Católica- o ver-julgar-agir. Ocorreu uma modernização da profissão pela via da razão instrumental”. Incrementou-se o fazer profissional, aprimorou-se as formas de intervir, modernizaram-se as técnicas e instrumentos profissionais, visando ajustar os indivíduos aos padrões estabelecidos, evitando um desvirtuamento comportamental e atitudinal, contribuindo, desta forma, para enquadrá-los na direção dos valores apregoados e difundidos pelo capitalismo.

Em depoimento dado aos alunos de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC-SP, em 1988, Helena Junqueira resgata essa influência do pragmatismo no Serviço Social.

> Nós vimos o pragmatismo. Da filosofia do pragmatismo, Pierce, Willian James e Dewey são considerados os maiores filósofos da época nos EUA. Dewey influenciou muito a pedagogia no Brasil, naquelas décadas. Tivemos Anísio Teixeira na Bahia, Fernando de Azevedo, em São Paulo, no Instituto de Educação. A pedagogia de Dewey foi real, o desenvolvimento do pragmatismo no setor da pedagogia, que tem bastante afinidade com o Serviço Social (JUNQUEIRA, 1988, p. 18).

A interlocução com o serviço social norte-americano através do Serviço Social de Casos, Grupos e Comunidade contribuiu, de início, para suprir uma defasagem no âmbito da intervenção no que diz respeito às técnicas, mas a sustentação doutrinária continuou sendo consistente. Dessa forma, relata Junqueira (apud LIMA, 1978, p. 18) que “faltava-nos melhor instrumentalização para o conhecimento da realidade e para a intervenção. Daí o entusiasmo e receptividade pelos serviços sociais de caso, grupo e comunidade”.

Como se sabe, acorreu um arranjo teórico-doutrinário na formação profissional nesse período, que culminou na convivência dos pressupostos filosóficos do neotomismo com a instrumentação técnica buscada no modelo norte-americano. Apesar de esta convivência ser identificada, não se pode desconsiderar

a repercussão da perspectiva funcionalista no Serviço Social brasileiro[35].

É comum identificar, através da produção científica/intelectual do Serviço Social e dos discursos dos pesquisadores da área, a alusão deste momento sócio-histórico da profissão à incorporação do funcionalismo na mesma. Enquadrado como Serviço Social "tradicional" e "conservador", cria-se uma homogeneidade que acaba por obscurecer as diferenças existentes entre as matrizes intelectuais que repercutiram na formação profissional a partir de 1945 e se estenderam até 1965, passando a ser criticadas a partir de meados desta década.

Ocorreu no período de 1945 a 1965 o predomínio do Serviço Social de Casos e, desta forma, das teorias psicológicas, em especial da psicanálise, orientando a formação profissional para a perspectiva psicossocial da profissão. Conjugado a esta perspectiva, ainda se fez presente a doutrina cristã da Igreja Católica, através dos postulados neotomistas.

Diante do exposto, compreende-se que, se na literatura e na formação profissional norte-americana houve um incidência dos pressupostos do funcionalismo no Serviço Social, através de obras que abordaram com profundidade tais pressupostos, demonstrando uma apropriação direta com as fontes, ou seja, com os autores/expoentes de tais correntes, no Brasil, a aproximação se deu de forma fragmentada e superficial, não abordando de forma consistente os pressupostos teóricos e metodológicos do funcionalismo. O que ocorreu foi uma adaptação que serviu de resposta à conjuntura nacional que se vivia, sendo

[35] Para Swingewood (1978) o funcionalismo como método e teoria característicos das Ciências Sociais originou-se nas tentativas feitas pelos antropólogos do século XIX para compreender a persistência dos resíduos culturais "irracionais" nas sociedades primitivas. No âmbito da Antropologia Social destaca-se Radcliffe-Brow e na Antropologia Cultural, Malinowski. Foi na Sociologia que o funcionalismo teve seu grande desenvolvimento, destacando-se o pensamento de Comte, Pareto , Durkheim e Parsons. As características gerais do funcionalismo sociológicos são sintetizadas por Swingewwood como sendo: 1) as sociedades são todos, são sistemas de partes inter-relacionadas, sendo que cada parte só tem sentido em relação ao todo. A sociedade é um sistema de elementos interdependentes que contribuem para a integração do sistema; 2) a integração de todas as partes produz um estado de equilíbrio. Os ajustamentos são feitos tanto para as influências internas quanto para as externas; 3) desvio, tensão, estafa, existem como elementos disfuncionais que tendem a institucionalizar-se e resolver-se para se alcançar a integração perfeita; 4) a mudança social não é revolucionária, mas adaptativa e gradual; 5) a integração social é conseguida através de consenso de valor, de um conjunto de princípios que legitimam a estrutura socioeconômica e política existentes.

norteada pelo desenvolvimentismo e pelos postulados cristãos[36].

Com a aproximação com o Serviço Social norte-americano e com a conjuntura nacional do desenvolvimentismo, a profissão no Brasil incorpora uma nova vertente do conservadorismo[37], não abandonando o viés neotomista. Através da influência das ciências sociais, sobretudo das teorias psicológicas e sociológicas (destacando-se o funcionalismo,) a profissão coloca-se como instrumento capaz de contribuir com a integração social, norteada pelo discurso de que seria possível um capitalismo harmônico, situando a profissão como componente necessário para o desenvolvimento do progresso econômico e social.

Assim, o conservadorismo que se faz presente não é aquele romântico e restaurador, mas o reformista modernizador. Busca-se, deste modo, a reforma do

[36] O que houve, foi uma adaptação de alguns de seus postulados, mas não necessariamente aprofundados e explicitados, mas um "arranjo" para atender ao contexto brasileiro e às exigências que se colocavam à profissão. Este arranjo pode ser evidenciado na própria literatura e produções da época que pouca menção faziam aos autores clássicos e representantes do referencial teórico funcionalista e estrutural-funcionalista. Fazíamos uma interpretação simplista a partir das produções intelectuais produzidas nos EUA que, por vezes, chegavam de forma incompleta no Brasil, correndo sério risco de sofrerem alterações nas interpretações que se seguiam, sem contar às demandas e realidades que eram diferentes entre os dois países.

[37] O período clássico do conservadorismo que se inicia em 1789 sofrerá inflexão a partir de 1830, considerando o desenvolvimento capitalista e o movimento operário inspirado no socialismo revolucionário. Carvalho (2005) explica que em meados do século XIX a burguesia europeia promoveu uma virada no seu posicionamento político, propondo uma composição com os setores conservadores da sociedade, emasculando o liberalismo de seus aspectos revolucionários e libertários, transformando-o em um uma ideologia da ordem, em troca de garantias oferecidas pela estabilização da sociedade nos moldes existentes. Leila Escorsim Netto (2011) também elucida este movimento, afirmando que a mudança sociopolítica do pensamento conservador foi engendrado pela conquista da hegemonia econômica da burguesia que provocou mudanças na esfera cultural- ou seja, a cultura da Modernidade. Sendo assim, esclarece Escorsim Netto (2011, p. 49) "Se, originalmente, o pensamento conservador e, como vimos, restaurador e antiburguês, na reviravolta referida por Lukács este caráter se transforma: o que tende a se desenvolver no seu interior (...) é o seu eixo contrarrevolucionário. Nos primeiros conservadores, a recusa da revolução expressava um repúdio à revolução burguesa; nos conservadores que trabalhavam nas condições pós-48, com a evidência da inviabilidade da restauração, o conservadorismo passa a expressar o repúdio a qualquer revolução- ou seja, o pensamento conservador passa a se definir explicitamente como contrarrevolucionário. É assim que ele tem substantivamente mudada a sua função social: de instrumento ideal de luta antiburguesa, converte-se em subsidiário da defesa burguesa contra o novo protagonismo revolucionário, o proletariado". É assim, enfatiza Escorsim, que o conservadorismo moderno, denominado por ela de clássico, se aliará ao positivismo, fundando as modernas ciências sociais. A atenção dos conservadores se voltará para a construção de um corpo de conhecimentos que, favorecendo a ordem burguesa, controle e regule suas crises, superando desta forma a ameaça revolucionária. Destaque neste cenário para o pensamento conservador de Durkheim que, aliado à conjuntura da ordem burguesa pós-48, se constituirão como enfrentamento da "questão social". O enfrentamento da "questão social" será feita pelas reformas sociais, sobretudo por uma reforma moral. A tônica estará no problema da ordem, da integração, do controle e da coesão sociais. Sobre esse conservantismo, assim se manifesta Lowy (1994, p. 29-30): (...) é seu método positivista que permite legitimar constantemente, através de argumentos científico-naturais, a ordem (burguesa) estabelecida. Este conservadorismo fundamental, inerente a toda démarche metodológica de Durkheim, pode ser conciliado tanto com o "racionalismo individualista" como com o "autoritarismo", tanto com o liberalismo como com o tradicionalismo, ou ainda com uma combinação *sui generis* dos dois (que é, provavelmente, a característica central do pensamento político de Durkheim)".

homem dentro da sociedade, atuando, sobretudo com as famílias e os trabalhadores. Ocorreu, no entanto, uma conservação de certos elementos do conservadorismo anterior, expresso na defesa dos valores cristãos, do bem comum, do destino sobrenatural, da personalidade como instância metafísica, das mudanças pela via espiritual, da dignidade humana. Do conservadorismo restaurador, que criticava o desenvolvimento capitalista estrutura-se o conservadorismo pelo reformismo modernizador, que busca a adaptação ao capitalismo.

1.3.2 A Organização Curricular

O ensino em Serviço Social na década de 1950 teve como momento expressivo a sua regulamentação no Brasil, preocupação inicial da ABESS, com base nos estudos realizados pelo Instituto Social do Rio de Janeiro, pela Escola de Serviço Social de São Paulo e pela ABAS.

A partir de 1951, através de reuniões que posteriormente se efetivaram através de Convenções, a ABESS debatia e estudava os caminhos do ensino da profissão, procurando garantir o nível do ensino e o reconhecimento das escolas. Tornava-se fundamental para a formação profissional, ter seu ensino regulamentado, uma vez que a profissão estendia seus espaços sócio-ocupacionais, da mesma forma que se ampliavam as instituições formadoras. Era fundamental oficializar o ensino e criar parâmetros curriculares para o mesmo.

A primeira Convenção da ABESS, ocorrida em 1951, com o tema “Ensino e Aplicação dos Conceitos de Serviço Social”, apresentava a preocupação em aperfeiçoar pedagogicamente os professores e aperfeiçoar os assistentes sociais, recomendando-se reuniões com diretores, professores e monitores, troca de experiências, estudo em conjunto das questões relativas ao ensino. Sendo assim, a regulamentação do ensino foi um fator necessário para subsidiar a condução e organização dos aperfeiçoamentos (SÁ, 1995).

No projeto inicial sobre a regulamentação do ensino, aprovado pela Câmara dos Deputados, apresentava a profissão em dois níveis: o médio e o superior, argumentando que seria necessário a formação nesses dois níveis para não restringir o recrutamento de estudantes, sendo necessário formar um grande número de agentes sociais (nível médio) e que, também, nem todas as tarefas do Serviço Social exigiriam preparo de nível superior.

Entretanto, a III Convenção da ABESS, em 1953, foi palco de discussões sobre esta primeira versão da lei, defendendo-se a regulamentação da profissão em grau superior, no sentido de qualificar a formação dos profissionais. A ABESS assim se manifesta:

> - Regulamentação federal, para a formação do ensino do Serviço Social em grau único e superior, para a formação de assistentes sociais;
> - Liberdade nos cursos para a formação dos auxiliares sociais, a fim de garantir a esses cursos a indispensável flexibilidade. (BRASIL, 1953, p. 02).

Tivemos então, no dia 13 de junho de 1953, a aprovação da Lei nº 1889, que regulamentou o ensino do Serviço Social, em nível superior, com duração mínima de três anos. A lei definiu como finalidade do Serviço Social, em seu Artigo 2º:

> - Prever a formação do pessoal técnico habilitado para execução do Serviço Social;
> - Aperfeiçoar e propagar os conhecimentos e técnicas relativas ao Serviço Social;
> - Contribuir para criar ambiente esclarecido, que proporcione a solução adequada dos problemas sociais (BRASIL, 1954, p. 03).

Institui-se então o currículo mínimo, assim constituído:

Estrutura do currículo ordinário de Serviço Social, conforme o Decreto nº 35311, de 1953

1ª Série	2ª Série	3ª Série
Sociologia	*Disciplinas obrigatórias*:	Administração de Obras Sociais
Ética Geral	Economia Social	Organização Social da Comunidade
Psicologia	Legislação Social	Pesquisa Social
Estatística	Ética Profissional	
Noções de Direito	Pesquisa Social	
Higiene e Medicina Social	Atividade de Grupo	
Introdução ao Serviço Social	Organização Social da Comunidade	
Serviço Social de Casos	*Disciplinas optativas por setores:*	
Serviço Social de Grupo	• *Família*	
	Serviço Social de Família	
	Puericultura	
	Economia Doméstica	
	• *Menores*	

	Serviço Social de Menores Direito do Menor Aspectos Psicológicos da Conduta do Menor • *Médico-Social* Serviço Social Médico Aspectos Médico-Sociais das Moléstias Nutrição Trabalho Serviço Social do Trabalho e Técnicas Auxiliares Higiene e Segurança do Trabalho	

Fonte: SÁ, 1995, p. 97

Pela lei, atribuía-se às disciplinas de Serviço Social o mínimo de ¼ do total de horas/aula e uma organização dos programas de maneira que houvesse predominância, no 1º ano, da parte teórica; no 2º ano um equilíbrio entre parte teórica e prática e no 3º, preponderância da parte prática.

No artigo 7º a lei preconizava que os círculos de estudos ou trabalhos de seminários, orientados por monitores, tornam-se obrigatórios, devendo ser aprovados pelo Conselho Técnico-Administrativo das Escolas. No artigo 8º apresentava-se a prática como sendo o conhecimento dos recursos da comunidade através de visitas, pesquisas e outros meios adequados e os estágios supervisionados.

Oportuno registrar que, na década de 1950, além da regulamentação do ensino, ocorreu, através da Lei nº 3252, de 27 de agosto de 1957, a regulamentação da profissão. O Decreto-Lei nº 994, de 15 de maio de 1962, regulamentou a lei, definindo requisitos, atributos e prerrogativas dos profissionais.

Observando o currículo mínimo aprovado em 1953, pode-se identificar a influência norte-americana na formação profissional em Serviço Social, através da incorporação de disciplinas relativas ao Serviço Social de Casos, Grupos e Comunidades. As assistentes sociais que foram estudar nos EUA, a partir da década de 1940, ao findar o curso e retornarem ao Brasil, passaram a organizar e inserir nos programas do curso, disciplinas que abordavam o método tripartido, então

apreendido no exterior. Como foi o caso das assistentes sociais e professoras, Helena Junqueira e Nadir Kfouri. A primeira, ficando responsável por assumir a cadeira de Serviço Social de Grupo e depois de Comunidade e a segunda, a cadeira de Serviço Social de Casos. Junqueira (1988) lembra que, ao chegaram nas escolas dos EUA, já eram direcionadas para uma destas “especialidades”.

> Então, pelo menos na época em que estive lá, era muito forte isto: você chegava e tinha que dizer se ia para caso, grupo ou comunidade. Os cursos giravam fortemente em torno dos métodos. Se era o Serviço Social de Casos, no primeiro dia recebíamos a cópia, para todos, de uma entrevista, por exemplo, e já se discutia a entrevista. E começava-se o estágio na mesma semana em que começava o curso. Tanto que as escolas pautavam o número de alunos conforme o número de vagas de estágio para os alunos. (...) O que predomina nas escolas era esse estudo do método, onde você ia estudar realmente (JUNQUEIRA, 1988, p. 19).

O intercâmbio com os EUA, através do programa de bolsas desenvolveu-se na década de 1940 e, na década seguinte, esta influência deu sinais de presença no currículo da década posterior. Porém, como já foi exposto anteriormente, esta influência não superou a presença dos postulados neotomistas no ensino da profissão, reafirmando o arranjo teórico-doutrinário caracterizado por Iamamoto (2007). Embora a presença de disciplinas do âmbito das ciências sociais se fizesse presente, os conteúdos ainda estavam impregnados do discurso doutrinário cristão.

Atrelado ao ensino das técnicas, a formação profissional se sustentou pela doutrina da Ação Social, como elemento primordial da formação neste momento histórico.

Esta conciliação se identifica, por exemplo, na bibliografia expressa nos programas das disciplinas. Sá (1995) ressalta a disciplina Introdução ao Serviço Social, que tinha uma finalidade dupla, ou seja, formar moralmente, mas também, tecnicamente. Das obras nacionais citadas por 11 escolas, durante a III Convenção, destacam-se os textos da revista Serviço Social, organizada pelo Padre Sabóia de Medeiros, a obra Introdução ao Serviço Social, de Amaral Fontoura, os Cadernos de Serviço Social, publicados pela ABAS, e traduções de textos de Marie Luize Gillard e Marie Baers. Das obras francesas destacavam-se os textos: *“Le Service Social realizaterur dúne nouvelle Ordre Social Chrétienne”* e *“5 Conference Intenacionale Catholique de Service Social”* (ABESS, 1953, p. 04).

Sobre a disciplina de Serviço Social de Casos, a autora cita como bibliografias: O Antigo e Novo Testamento; as obras Introdução à Sociologia e

Introdução ao Serviço Social, ambas de Amaral Fontoura; o Código de Ética Profissional de 1947; o texto de Marie Baer intitulado “A Concepção Católica do Serviço Social” e o de Nadir Kfouri sobre “Serviço Social de Casos”. Sobressaem-se os seguintes textos norte-americanos: A Entrevista – seus princípios e métodos, de Annete Garret; Diagnóstico Social, de Mary Richmond e *Trabajo Social de Casos*, de Gordon Hamilton (ABESS, 1953, p 11-12).

Sobre a bibliografia relacionada ao Serviço Social de Grupo, a autora menciona que o documento da III Convenção não a apresenta, mas enfatiza que as referências utilizadas pelos docentes se classifica em livros americanos realmente técnicos escritos por autoridades.

Sá (1995) afirma também que, a formação doutrinária que tinha um espaço privilegiado no conteúdo dos programas, vai, aos poucos, dividindo seu espaço, não tendo mais caráter exclusivo. Ocorre, ao mesmo tempo, um direcionamento mais voltado aos dados sociológicos, psicológicos e morais do Serviço Social. Estes dados serão trabalhados com maior especificidade nas disciplinas: sociologia, psicologia, moral, direito e higiene, estatística, pesquisa social e administração. No entanto, a formação moral se faz presente nos seminários e na disciplina de Ética. Sobre o ensino desta disciplina, a V Convenção concluiu que seria necessário um entrosamento sistemático entre Moral Geral e Profissional e entre esta e a Religião. Esperava-se do professor um mínimo de conhecimentos filosóficos e uma acentuada formação moral.

Destaca-se também que o ensino da profissão esteve direcionado com a formação para o “trabalho prático”, donde o estágio e a supervisão constituíam, desde o início, elementos básicos. O método de supervisão é considerado “instrumento valioso e indispensável na formação prática e doutrinária dos alunos” (ABESS,1951, p. 08). O trabalho de conclusão de curso também apresentava destaque, consistindo num momento privilegiado da formação profissional. Apesar da incorporação da disciplina de Pesquisa Social no currículo (2º e 3º séries), esta ainda não estava muito clara, definindo-se no período seguinte da formação profissional.

Outro elemento de destaque é o teor de “especialidade” na formação profissional. Fato este evidenciado pelas matérias optativas do segundo ano do curso, apresentando disciplinas sobre família, menores, médico-social e trabalho.

Em texto sobre a Supervisão em Serviço Social, Vieira (1974) aborda a

temática da formação profissional, tornando-se explicita a compreensão que se tinha sobre o ensino da profissão neste período. A autora afirma que a formação profissional se justifica do ponto de vista filosófico, pela exigência do postulado da perfectibilidade humana, e de acordo com as Ciências Sociais, pelo trabalho, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade. Vieira (1974, p. 21) enfatiza que, no processo formativo, as escolas de Serviço Social “ensinam princípios, e não regras processuais ou simples técnicas de rotinas”.

Ainda sobre a formação, afirma que esta possui duas características importantes: “a primeira é a ênfase dada à formação da personalidade; a segunda é o método de ensino no qual a prática é intimamente legada ao ensino teórico” (VIEIRA, 1974, p. 21). Assim, as Escolas procuram desenvolver a competência profissional em três áreas interligadas: “conhecimentos teóricos e práticos, técnicas e habilidade, e qualidades profissionais” (1974, p. 21).

Para tanto, a organização curricular se desenhou através de um ensino teórico, de um lado, através de disciplinas consideradas básicas, teóricas; numa posição intermediária, as disciplinas correspondentes aos métodos da ação profissional; e de outro lado, o conjunto de áreas específicas da atuação profissional. Desta forma, utilizando-se do termo empregado por Vieira (1974), a pedagogia do Serviço Social apresentou dois aspectos: o ensino teórico, ministrado em sala de aula, fornecendo noções básicas, conhecimentos e informações para atuação profissional; conhecimentos estes oriundos das ciências: psicologia, sociologia, econômica, dentre outras; o ensino prático, inicialmente realizado nas obras sociais, depois pelos estágios supervisionados e posteriormente em disciplinas, como por exemplo, Serviço Social de Casos.

Evidencia-se pelo exposto até aqui, que o ensino e a formação profissional estiverem conectados e responderam às necessidades colocadas pelo desenvolvimento capitalista, considerando o momento particular vivenciado pelo Brasil: a ideologia desenvolvimentista. Apesar da persistência da influência europeia que acabou por criticar o tecnicismo, compreende-se que o ensino em Serviço Social objetivou articular a profissão com a realidade social e econômica de então. Seja pelo atendimento aos apelos governamentais no sentido da profissão contribuir com o desenvolvimento do país (evidente nos Congressos e Convenções da profissão), seja na aproximação com o serviço social norte-americano, buscando instrumentação técnica, e pela incorporação do Serviço Social de Caso, Grupo e

Comunidade no currículo, esta articulação foi existente.

Assinala Sá (1995, p. 160) que “o ensino em Serviço Social passa a ter um conceito explícito, que enfatiza a função de reprodução de conhecimentos numa amplitude comunitária e social”, pois o enfoque vai, paulatinamente, saindo das deficiências e dos desajustamentos individuais e coletivos, para os problemas sociais constitutivos da realidade brasileira. Esta conexão será mais visível a partir de meados de 1960, todavia, desencadeou-se um processo reflexivo e analítico da profissão e de seu ensino.

Nos anos iniciais da década de 1960, os centros formadores, dada a hegemonia do desenvolvimentismo no Serviço Social,

> viram-se compelidos a responder às exigências do desenvolvimento, adequando os seus programas de estudo, os seus métodos pedagógicos e os sistemas de prática para se adaptarem consistentemente ao conjunto de mudanças requeridas pela reorientação profissional (CASTRO, 2008, p. 152).

O Serviço Social orientava-se por um projeto de superação dos problemas sociais, buscando o bem-estar da sociedade o seu desenvolvimento. A sua adesão ao DC propiciou situar a profissão nesse esforço coletivo, tendo a “missão de operar como agente catalisador nas comunidades” (CASTRO, 2008, p. 153). Nesse sentido, a formação profissional foi sendo desenhada para formar profissionais para serem **“**agentes de mudança”. Netto (2009) ilustra essa condição, evidenciando o II Congresso Brasileiro de Serviço Social, realizado no Rio de Janeiro, em 1961. Para o autor o Congresso não significou apenas a descoberta do desenvolvimentismo, efetivamente

> entronizou a intervenção profissional inscrita no Desenvolvimento de Comunidade como aquela área do Serviço Social a receber a dinamização preferencial, situada como a ponta da profissão e a mais compatível com o conjunto de demandas da sociedade brasileira” (NETTO, 2009, p. 138-139).

Importante mencionar que a profissão se expandirá a partir de 1950, ocorrendo uma ampliação do mercado de trabalho, considerando o acirramento das expressões da “questão social” que decorreram do processo urbano-industrial que se aprofundou no período nacional-desenvolvimentista dos anos de 1950 e 1960. Da mesma forma, o ensino da profissão passou por essa expansão. Informa Pereira (2008) que entre os anos 1946 e 1963 foram criados 20 novos cursos de Serviço

Social, seja pela ação direta da Igreja Católica, com o apoio estatal, seja por intermédio de iniciativas do empresariado, mas que também se articulavam com o Estado e a Igreja. Das 20 escolas de Serviço Social criadas neste período, somente duas estão inseridas atualmente em IES não-universitárias, e uma não existe mais. Pereira (2008) mostra que 70% das escolas criadas neste período, tiveram a ação direta da Igreja Católica. A novidade está na maior presença do empresariado na criação das escolas, saltando de 7,1% do período anterior, para 15%; e, também, na redução aviltante da participação estatal na criação das escolas, decaindo de 35% para 10%.

Segundo Pereira (2008), das 15 escolas criadas pela Igreja, 9 inseriram-se posteriormente em instituições universitárias, laicas e públicas e duas (FIMI e UNILINS) deixaram de ser confessionais, transformando-se me cursos privados particulares laicos. Desse período, a Igreja Católica ainda controla somente 4 escolas nos dias atuais.

Quanto à localização geográfica, Pereira (2008) explicita que a abertura dos cursos de Serviço Social concentrou-se na região sudeste (45%), decrescendo em relação ao período anterior (57,2%). A região nordeste aumentou sua participação de 21,5% para 30%. A região sul teve um decréscimo em sua participação na abertura dos cursos, saindo de 14,2% para 10%. A região centro-oeste que até então não tinha curso de Serviço Social, passou a ter dois (10%). Na região norte foi criado mais um curso de Serviço Social, decrescendo sua participação de 7,1% para 5%[38].

Enquanto no período de 1936 a 1945 existiam 14 escolas de Serviço Social, no período de 1946 a 1963, esse número saltou para 20. Ou seja, em 17 anos, tivemos um aumento pequeno de 6 escolas, realidade esta que sofrerá alteração a partir da década de 1960. Discorrido sobre a formação profissional em Serviço Social no período de 1930 até meados da década de 1960, explicitando a direção social que norteou o processo de formação dos assistentes sociais brasileiros e as finalidades formativas em questão, analisar-se-á como a formação profissional foi sendo direcionada a partir das mudanças curriculares da década de 1970 e 1980.

[38] Para um conhecimento mais detalhado sobre as Escolas de Serviço Social no Brasil, ver Pereira, Larissa Dahmer, “Educação e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional, 2008.

2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NA CONJUNTURA DA REDEMOCRATIZAÇÃO: O EMBRIÃO DA CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PROJETO PROFISSIONAL

> "Não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história" (MARX e ENGELS, 2007, p. 43).

A finalidade deste capítulo concentra-se em explicitar a direção social que foi sendo construída a partir de final da década de 1970 e que subsidiou a formação profissional na década de 1980 numa conjuntura de redemocratização da sociedade brasileira. A partir da explicitação desta direção social que se sustenta pelo compromisso com a classe trabalhadora, considerando a aproximação dos profissionais de Serviço Social com o pensamento marxista, a organização político-acadêmica dos assistentes sociais em que se reconhece que os assistentes sociais são trabalhadores assalariados, a formação profissional terá repercussões significativas, no sentido de se problematizar suas finalidades e o perfil profissional a ser formado. Assim, a revisão curricular de 1982 expressa esse movimento de reflexões sobre a profissão e de um posicionamento crítico a adensar o processo formativo de assistentes sociais.

Este capítulo está organizado de forma que possibilite uma compreensão do processo de construção da formação profissional na década de 1980, que se contrapôs ao perfil profissional formado na década anterior e que se propõe num cenário político de tensões e de organização da classe trabalhadora, a formar assistentes sociais comprometidos com os interesses dos trabalhadores. Sendo assim, sustenta-se as afirmações de que o Serviço Social seria uma "profissão contraditória", constituída de uma dimensão política.

2.1 AS FINALIDADES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO PÓS-1964: O CURRÍCULO DE 1970

Pensar a formação profissional no contexto pós 1964, requer que seja considerada a política econômica brasileira da época que se orientava pela política de "segurança nacional" e pela aliança do regime com o grande capital nacional e estrangeiro, colocando o país no eixo do "desenvolvimento associado". Como expressões desta política têm-se a abertura da economia ao exterior, o estímulo à poupança interna e uma política trabalhista e salarial coadunada aos interesses da

acumulação do capital.

O golpe de 1964 e o regime ditatorial consequente foram conduzidos por civis e militares brasileiros com amplo apoio das grandes burguesias internacionais e dos Estados capitalistas. O golpe visava reestabelecer e desenvolver a força do poder burguês via controle e militarização do aparelho estatal, através de uma ampla coalizão de forças conservadores com o intuito de preservar as condições estruturais do capitalismo subordinado (MINTO, 2014).

Se, a partir de 1930 até 1964, a política econômica brasileira estava predominantemente orientada por uma tendência de desenvolvimento nacionalista como alternativa para o progresso econômico e social, no pós – 1964, caminhou pela tendência a um desenvolvimento associado, pressupondo um projeto de capitalismo dependente, reconhecendo a interdependência das nações capitalistas, sob hegemonia dos Estados Unidos (IANNI, 1996).

Como destacou Ianni (1996), ocorreu um processo de crescente captura do poder estatal pelo capital monopolista, vigorando a entrada do capital imperialista que teve as condições políticas e de infraestrutura favoráveis para sua realização. Desta forma, ocorreu uma dupla violência: a violência do capital monopolista e a violência do Estado, o que Ianni (1981) denominou como sendo a “ditadura do grande capital”.

Importante destacar que, o desenvolvimento capitalista no período pós 1964 que desencadeou um processo de industrialização, urbanização e diversificação das atividades econômicas, demandou por educação. Assim, a educação, particularmente, o ensino superior, teve um papel relevante. Minto (2014, p. 203) explica esta demanda em dois sentidos principais:

> (...) o da necessidade de formação em nível superior de quantidades maiores de pessoas numa formação social em que se diversificava e ampliava a divisão social do trabalho; e o da preparação/qualificação de indivíduos para ocupação de postos-chave de gerência e comando criados com a expansão e consolidação da economia brasileira em bases urbano-industriais.

Portanto, se por um lado criava-se a necessidade de incorporar os trabalhadores qualificados, por outro elevava-se o custo da força de trabalho, podendo ser absorvido pelo sistema de acumulação somente até certos níveis. Ou seja, a defesa pela educação no desenvolvimento capitalista possui limites, os quais

o capitalismo brasileiro precisava suportar, devendo ser mantida sob controle, para que a força de trabalho alcançasse os níveis de qualidade e quantidades compatíveis com as condições de reprodução dos mecanismos de acumulação.

Assim, pontua Pinto (1986, p. 73) que, “o trabalhador educado, além de produzir mais, sucumbe também às pressões do mercado, contribuindo para o rebaixamento dos salários”.

Entretanto, a expansão do ensino superior no Brasil terá uma marca histórica: a privatização. Sob o slogan da modernização das universidades, o Estado gradativamente foi se eximindo de arcar com o ensino superior, induzindo a privatização via políticas educacionais. Incorpora o caráter técnico-administrativo, onde a racionalização, a eficiência e a produtividade tornaram-se valores absolutos (ROMANELLI, 1978).

Minto (2014, p. 257) afirma que o sistema de educação superior que resultou desse processo possui a “cara” da formação social brasileira:

> de um lado, se “modernizava” para atender às demandas mais urgentes da lógica de subordinação ao capital monopolista, fazendo da universidade um espaço privilegiado e estratégico para a reprodução de suas condições de existência; de outro, promovendo com a mesma intensidade e, quantitativamente, com até maior ímpeto, uma expansão privatista e privatizante, que não só mantinha como revitalizava o velho sistema de ensino baseado nas escolas isoladas, oriundo dos tempos do império.

Esta expansão significou um rebaixamento da qualidade da formação superior, possuindo forma de mercadoria a ser consumida pelos trabalhadores que passam a se responsabilizar pela sua qualificação e certificação.

Esta rápida contextualização foi importante para compreender os reflexos desta conjuntura na formação profissional do/a assistente social pós 1964. Netto (2009a) explorou profundamente de que forma a tendência modernizadora incidiu no exercício e formação profissionais.

Segundo o autor, o processo de “modernização conservadora” engendrou um mercado nacional de trabalho para os/as assistentes sociais que se inseriram nos aparelhos burocrático-administrativos do Estado e no âmbito de setores diretamente geridos pelo capital. A expansão deste mercado de trabalho acarretou uma diferenciação e especialização das atividades dos/as assistentes sociais desenvolvidas nos serviços públicos. Sendo assim, ocorreu o que Netto (2009a) denominou de extensão quantitativa da demanda dos quadros técnicos de Serviço

Social associada à reformulação organizacional e funcional através da complexificação dos aparatos estatais e da ampliação das políticas sociais.

A ampliação deste mercado colocou à profissão um novo padrão de exigências para o seu desempenho profissional, seja nas agências estatais, seja nos espaços privados que se abriam à profissão. Explicita Netto (2009a) que mesmo o conteúdo das práticas profissionais não sofrendo alterações no sentido de não se deslocar da execução terminal de políticas sociais setoriais, “alterou em escala significativa o relacionamento dos profissionais com as instâncias hierárquicas a que se prendiam, com as fontes dos seus recursos, com os outros profissionais com que concorriam e com os seus utentes (“clientela”)” (NETTO, 2009a, p. 123) .

Neste contexto de racionalidade burocrático-administrativa requisitou-se ao profissional de Serviço Social uma postura “moderna”, em que o desempenho profissional estivesse compatível com “as normas, fluxos, rotinas e finalidades dimanantes daquela racionalidade” (NETTO, 2009a, p. 123). Implicou um dimensionamento técnico-racional que provocou mudanças no perfil do profissional demandado pelo mercado de trabalho: “exige-se um assistente social ele mesmo 'moderno', com um desempenho onde traços 'tradicionais' são deslocados e substituídos por procedimentos 'racionais'” (NETTO, 2009a, p 123). Pontua Trindade (2001, p. 32) que “a requisição é por profissionais que dominem a burocracia estatal a administração e que utilizem a pesquisa social e o planejamento como instrumentos prioritários de sua prática”.

Nos anos de 1970, o Serviço Social brasileiro caminhou para uma sintonização às novas requisições postas pelo processo de modernização do Estado, modernizando-se e laicizando-se. Esta “modernização” do Estado, promovida pela ditadura militar, significou um ajustamento das instituições estatais às necessidades de uma sociedade plenamente capitalista, afastando-se do passado agrário pré-capitalista.

Explica Trindade (2001, p. 32) que

> No mercado de trabalho da década de 1970 os assistentes sociais assumem atividades de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação de programas sociais, além das atividades de execução final, que já lhes eram peculiar. Com isso, novos instrumentais de intervenção passam a fazer parte do cotidiano profissional, exigindo o domínio de um arsenal técnico mais sofisticado.

Estas exigências, por sua vez, levaram à busca pela cientificidade do Serviço Social que precisava fundamentar-se para responder as “novas” propostas, promovendo um ecletismo teórico-filosófico traduzido na convivência entre os pressupostos axiológicos neotomistas e as referências teóricas do estrutural funcionalismo (TRINDADE, 2001). As mudanças que foram sendo incorporadas na profissão não eliminaram a influência das formulações advindas do Serviço Social de Casos, Grupo e Comunidade (principalmente via teorias psicossociais), mas, integraram-se às mesmas. Foi exposto, nos capítulos anteriores, como se deu a convivência destas distintas perspectivas filosóficas e teóricas no Serviço Social brasileiro.

Esta alteração no perfil profissional exigia que a formação profissional passasse por mudanças reclamando uma refuncionalização das agências formativas dos assistentes sociais, capaz de “romper de vez com o confessionalismo, o paroquialismo e o provincialismo que historicamente vincularam o surgimento e o evolver imediato do ensino do Serviço Social no Brasil” (NETTO, 2009a, p. 124). Mas, como já pontuado, o rompimento não se deu de forma imediata, mas se processou no decurso histórico da profissão.

Importante registrar que a política educacional brasileira passava por transformações neste período histórico, tendo forte influência da assessoria dos Estados Unidos, onde as medidas adotas pelo governo brasileiro foram no sentido de adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico. Em relação ao ensino superior, houve a reforma universitária em 1968, instituída pela Lei nº 5540/68[39]. A universidade foi reestruturada em sua organização interna com base numa racionalidade empresarial, estimulando a ampliação de estabelecimentos isolados de ensino superior. A modernização universitária, consideradas as particularidades históricas da realidade brasileira, caminhou para sua tecnocratização.

[39] Para Minto (2006) embora a lei seja conhecida como a “Lei da Reforma Universitária”, o processo mais amplo de mudanças na educação superior não se restringe a esta lei. Afirma que grande parte das formulações que orientaram esta reforma, foram concebidas com base nos preceitos da teoria do capital humano. Havia também, uma espécie de “consenso privatizante”, institucionalizando-se uma linguagem tecnicista no campo educacional. Tornou, com isso, concepções como a racionalização, a eficácia e a eficiência como referências importantes na formulação de diretrizes e medidas efetivas para a educação superior. Esta lei estabeleceu o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, enquanto a extensão foi matéria de um artigo específico. Minto esclarece que as medidas que integraram a chamada Reforma Universitária da Ditadura Militar mostram que, mais do que simples imposição externa de diretrizes para a educação (acordos MEC-USaid), havia, de fato, um clima favorável às reformas no Brasil.

Alerta Cunha (1988, p. 317) que “com a modernização do ensino superior pretendia-se colocar a universidade a serviço da produção prioritária de uma nova força de trabalho requisitada pelo capital monopolista organizado nas formas estatal e privada 'multinacional'”. Na verdade, esta subordinação foi sendo progressiva, uma vez que, anteriormente às reformas, a universidade já estava a serviço da produção capitalista. Desenhava-se a aproximação entre mercado/empresas e universidades, expressando-se no caráter utilitarista do ensino, voltado mais para a certificação do que a formação intelectual dos estudantes, na redução do tempo de formação, no fim da gratuidade do ensino nos estabelecimentos oficiais, cobrando-se mensalidades ou anuidades, a possibilidade de transferência de recursos públicos para o setor privado, a interferência da lógica administrativa empresarial na gestão dos recursos das universidades

Tornava-se explícita a penetração da lógica do capital no campo educacional. O privatismo veio a ser a marca presente no processo de “modernização” do ensino superior brasileiro. Minto (2014, p.258) pontua que o sistema de educação superior resultante desse processo possui a “cara” da formação social brasileira:

> (...) de um lado, se “modernizava” para atender às demandas mais urgentes da lógica da subordinação ao capital monopolista, fazendo da universidade um espaço privilegiado e estratégico para reprodução de suas condições de existência (seja na questão da formação da força de trabalho especializada, seja como setor estratégico da reprodução ideológica); de outro, promovendo com a mesma intensidade e, quantitativamente, com até maior ímpeto, uma expansão privatista e privatizante, que não só mantinha como revitalizava (acrescida aí de uma função econômica mais importante, a de gerar lucros) o velho sistema de ensino baseado nas escolas isoladas, oriundo dos tempos do império.

Esta configuração atende a uma dupla funcionalidade: primeiramente mantendo os interesses do capital, subordinando-se a eles e, em seguida, parecendo atender “parcialmente” as pressões sociais advindas de certos setores da sociedade que reivindicavam o acesso ao ensino superior, pleiteando a expansão das vagas e acesso às camadas mais pobres da população. Portanto, adverte Minto (2014) que é preciso enfatizar que o ensino superior no Brasil nos anos de 1960 e 1970 era profundamente elitizado e que o acesso de *camadas mais pobres* não devem ser confundido com acesso generalizado ao ensino, quanto menos com uma democratização do acesso. Tratava-se de estabelecer uma ampliação do público

potencial do nível superior de ensino, formado pelas camadas médias (estratos da pequena burguesia e dos setores mais altos da classe trabalhadora, em especial).

E como esta configuração e estas diretrizes afetaram a formação de assistentes sociais neste momento histórico brasileiro? Dois elementos devem ser considerados: a inserção do ensino de Serviço Social no âmbito universitário e a expansão dos cursos de Serviço Social.

O Serviço Social, diferentemente de outras profissões de nível superior, ingressa no âmbito universitário (pois até então os cursos de Serviço Social eram ofertados em faculdades) no cenário da ditadura. Explica Netto (2009a) que as escolas isoladas, mantidas destacadamente por organizações confessionais ou leigas, com poucos recursos materiais e humanos e contando com a dedicação de profissionais e docentes, vão convertendo-se, em pouco tempo, em unidades de complexos universitários. A inserção no âmbito acadêmico fez com que a formação profissional fosse "penetrada pelas exigências e condicionalismos decorrentes, quer da refuncionalização global da universidade (...), quer da sua própria virgindade acadêmica" (2009a, p. 125).

No entanto, se essa inserção ocasionou impactos que deixaram a formação numa condição vulnerável à ditatura, por outro, propiciou a interação com disciplinas vinculadas às ciências sociais. A formação receberá a interferência da sociologia, da psicologia social e da antropologia.

O segundo elemento diz respeito à expansão dos cursos de Serviço Social. Ao mesmo tempo em que se consolida o mercado nacional de trabalho para os/as assistentes sociais, amplia-se a oferta de cursos de Serviço Social numa proporção imensa. Em 1959 eram 28 cursos, saltando para 57 cursos em 1976. Se em 1960, havia 1289 estudantes de Serviço Social, em 1971 esse número chegava em 6352. Antes dos anos setenta não existiam cursos de pós-graduação em Serviço Social, sendo que ao fim do ciclo ditatorial eles já totalizavam 6 programas *stricto sensu* (NETTO, 2009a). Dados trazidos por Carvalho e Iamamoto (2009) indicam que, em 1954 havia 23 escolas de Serviço Social no Brasil, em 1970 esse número subiu para 40, em 1972 para 37 e em 1975 para 48.

Pesquisa realizada por Pereira (2008) contribui para evidenciar esse crescimento. No período da ditadura militar (1964-1985) criou-se mais 32 cursos de Serviço Social – CSSs. Se até a década de 1960 a Igreja ainda era predominante na formação dos profissionais, a partir do processo de "modernização conservadora" e

tecnocrática, o empresariado foi ganhando substantiva relevância na formação. A autora expõe que os empresários do ensino criaram 61,3% dos CSSs neste período, seguidos do Estado (22,6%) e das instituições confessionais (16,1%). Essa crescente participação do empresariado foi mudando a “cara” da formação no sentido do avanço da laicização do ensino e também, expressando a lógica mercantil e privatista que foi sendo construída no período histórico em questão.

Em relação a inserção dos cursos no âmbito universitário, a autora relata que assiste-se, neste período, o aumento da criação de escolas de Serviço Social ligadas às estruturas universitárias, embora a predominância tenha sido a criação em estruturas não universitárias. Dos 6 cursos públicos criados no período, dois o foram por iniciativa da esfera federal, três pela estadual e um municipal. Destes, os criados pelas esferas federal e estadual já nasceram inseridos em ambiente universitário. Quanto aos cursos privados, somente três deles nasceram em ambientes universitários, sendo que os demais (21) nasceram em IES não-universitárias e somente nos anos posteriores integrar-se-ão em universidades (PEREIRA, 2008).

Esse quadro revela, novamente, que pensar a formação profissional de assistentes sociais, implica considerar o contexto econômico e político em que a política educacional está inserida. O ensino em Serviço Social não se constrói isoladamente, segundo suas “vontades internas”, mas é direcionado pelas exigências do mercado de trabalho que incidem nas políticas educacionais.

As questões que foram pontuadas sucintamente sobre o contexto econômico-político e o direcionamento da política educacional brasileira no cenário da ditadura, especificamente do ensino superior, são oportunas para que se possa apreender o movimento que estava sendo trilhado pelo ensino no Serviço Social, que se articulava às demandas postas à profissão e a sua formação. Sendo assim, tem-se um novo currículo mínimo aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1970, através do Parecer nº 242/70.

A carga horária do curso era de 2500 h/a, organizada em no mínimo três anos e no máximo cinco anos de duração. O Parecer fixa os mínimos de conteúdo a serem ofertados pelos cursos de Serviço Social. Assim, o currículo mínimo é constituído de matérias que compõe dois ciclos: o básico e o profissional.

- Ciclo Básico: Sociologia, Psicologia, Economia, Direito e Legislação Social e Teoria do Serviço Social.

- Ciclo profissional: Serviço Social de Casos, Política Social, Ética Profissional, Serviço Social de Grupo e Serviço Social de Comunidade.

Este currículo reflete, mesmo que de forma tardia, a incorporação da ideologia desenvolvimentista pelo Serviço Social, demonstrando uma maior preocupação com a cientificidade, oferecendo a disciplina de Teoria de Serviço Social.

Destaca-se o Art. 7º em que apresenta a dupla função da disciplina de Teoria do Serviço Social:

> Art. 7º - À Teoria do Serviço Social cabe dupla função: a de proporcionar, com os elementos recolhidos das diversas ciências sociais do ciclo básico, uma visão integrada com vistas à ação social, e a de ligar a ordem teórica à ordem prática (CFE, 1970, p. 54).

Aliada a essa preocupação teórica, recuperam-se os conteúdos do currículo anterior pelas disciplinas de Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupo e Serviço Social de Comunidade. Pode-se identificar a marca do sincretismo na formação do Serviço Social que convivia com a busca do “novo”, do “moderno”, conservando elementos do “tradicional”.

Como já foi discorrido no capítulo anterior, desde a origem das primeiras escolas de Serviço Social, havia uma preocupação em articular o ensino com a realidade. Assim, este currículo também explicita este interesse, no final do artigo 7º, enfatizando a relação entre teoria e prática e no artigo 9º relativo ao estágio afirmando que “Os estágios práticos, base do curso na sua parte profissional, acompanharão toda a duração desta em orgânica articulação com os estudos teóricos” (CFE, 1970, p. 54). O esforço da categoria profissional em torno da sistematização teórico-prática do Serviço Social é registrado no Encontro de Araxá, realizado em 1967 e posteriormente pelo Encontro de Teresópolis, em 1972.

Segundo Silva e Silva (1995, p. 35), os documentos produzidos em ambos os encontros, “explicitam e reafirmam a diretriz tradicional do Serviço Social em busca da integração social, assumindo a perspectiva de modernização colocada no contexto da sociedade brasileira como um todo”. Desta forma, a formação profissional do assistente social

> passa a ser pautada pela busca da eficiência e da modernização da profissão, sendo que o planejamento, a coordenação e a administração passam a desempenhar papel fundamental, aliado ao esforço de capacitação profissional para uma atuação em nível macro e para

participação em equipes interprofissionais (SILVA E SILVA, 1995, p. 34).

Será nesta conjunta de “modernização conservadora” que a profissão vai construir seu processo de renovação profissional, ocorrendo o que Netto (2009a) denominou de erosão do Serviço Social “tradicional”. Neste processo de renovação profissional, o autor aponta três elementos relevantes: 1) o reconhecimento de que a profissão se vê forçada a sintonizar-se com as exigências de uma sociedade em mudança, pois caso contrário, será relegada a um segundo plano; 2) a necessidade de aperfeiçoar o aparelhamento conceitual da profissão e de elevar seu padrão técnico, científico e cultural dos profissionais; 3) a reivindicação de funções não apenas executivas na programação e implementação de projetos de desenvolvimento.

Nesse sentido, a reflexão profissional desenvolveu-se diferencialmente em três direções principais. A primeira direção, Netto (2009a) denominou perspectiva modernizadora, a segunda de reatualização do conservadorismo e a terceira de intenção de ruptura[40].

[40] A primeira perspectiva se manifesta em um quadro conjuntural da sociedade brasileira marcado pelo regime militar e pelo desenvolvimentismo, atrelada à racionalidade técnica e burocrática e adequando o Serviço Social às exigências do desenvolvimento capitalista. Evidencia-se, nesta perspectiva o cariz tecnocrático do perfil que pretende atribuir ao Serviço Social no país. Tematiza o Serviço Social como “interveniente, dinamizador e integrador, no processo de desenvolvimento” (NETTO, 2009a, p. 154). Em relação à segunda perspectiva apontada por Netto, em meados dos anos de 1970 essa direção é posta em questão. É no marco dos seminários de Sumaré e do Alto do Boa Vista que ressoam as formulações da segunda perspectiva denominada reatualização do conservadorismo. Teve como um de seus representantes Anna Augusta de Almeida, que apresenta o que chamou de uma “nova proposta” para o Serviço Social. Para Netto (2009) trata-se de uma vertente que recupera os componentes mais estratificados da herança histórica conservadora da profissão que se apresenta como uma nova base teórico-metodológica, repudiando o positivismo e o marxismo. Esta vertente busca recurso à fenomenologia o que é apontado por Netto como sendo equivocado por três motivos: primeiramente nota-se a ausência de relação entre os autores representativos da perspectiva de reatualização do conservadorismo com as fontes originais, pinçando os conceitos que mais interessavam ao Serviço Social, construindo uma proposta à base de fontes secundárias; o segundo motivo diz respeito à falta de mínimas referências às problematizações de que as posturas, propostas e categorias e procedimentos fenomenológicos foram e são objeto. Segundo o autor, esta matriz teórico-metodológica aparece como algo sem contestação e, em terceiro lugar, há um empobrecimento teórico e crítico de categorias engendradas na vertente aberta de Husserl, simplificando-as. O marco referencial teórico da “nova proposta” consiste numa tríade: diálogo, pessoa e transformação social. Fundamenta-se na ajuda psicossocial e no princípio de autodeterminação, centralizando a dinâmica individual. Para Netto (2009a, p. 232) “trata-se de um elaboração que deriva expressamente do solo do pensamento conservador, absolutamente conforme às mais consagradas tradições do Serviço Social de extração católica” e, por isso, “não desborda o terreno do tradicionalismo profissional” (p. 244). Essa direção explicita um traço ainda muito forte em nossa profissão: o de se apropriar, ligeira e oportunamente de categorias teóricas, sem um estudo aprofundado de um específico referencial teórico-metodológico. Incorporamos o que se “aplica”, o que serve ao atendimento imediato das demandas e dos modismos. A terceira direção tem como pretensão romper com a herança teórico-metodológica do pensamento conservador e, para tanto, recorre progressivamente à tradição marxista, cometendo

Eivada da perspectiva modernizadora, a formação profissional nas décadas de 1960 até 1970 foi se adequando para atender às exigências postas pelos processos sociopolíticos emergentes no pós-64, dotando a profissão de um cariz tecnocrático, inserindo-a numa moldura teórica e metodológica exigida pela racionalidade burocrática das reformas promovidas pelo Estado ditatorial (NETTO, 2009a).

Apesar desta perspectiva não romper com o caldo "conservador e tradicional" da profissão, constitui-se como um dos pontos de partida do movimento de reconceituação, ela foi a expressão da renovação profissional adequada à autocracia burguesa (NETTO, 1976). Na conjuntura do final de 1960, estendendo-se nas décadas subsequentes, a profissão foi objeto de análise e reflexão, explicitando seu vínculo com a proposta desenvolvimentista e problematizando seu referencial teórico-metodológico. Evidencia Silva e Silva (1984, p. 43) que

> o modelo vigente do Serviço Social, baseado numa visão funcionalista do indivíduo e com funções integradoras, com perspectiva de manutenção do *status quo*, não poderia mais responder à realidade latino-americana que vivia momentos de transformação sócio-política e econômica (...). Propunha-se romper com o metodologismo asséptico e com a dicotomia teoria e prática, tendo por base uma compreensão dos problemas estruturais da sociedade.

Assim, em fins da década de 1970 e início da de 1980, a formação profissional do assistente social passou a ser questionada, iniciando um ciclo de debates sobre a questão.

2.2 O PROCESSO ORGANIZATIVO E DE MILITÂNCIA POLÍTICA DOS/AS ASSISTENTES SOCIAIS NA CONJUNTURA DA REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA

As décadas de 1970 e 1980 representaram marcos históricos significativos para o Serviço Social brasileiro, uma vez que explicitam a construção de um processo de "revisão profissional", tanto no âmbito da formação quanto do

---

equívocos nessa aproximação. Na recusa ao tradicionalismo profissional, essa vertente alcançou resultados pouco significativos em proposições não prescritivas para o exercício profissional, como alerta Netto, apresentando um hiato entre a intenção de romper com o passado conservador do Serviço Social e os indicativos prático-profissionais para consumá-la. Emergiu no quadro da estrutura universitária brasileira na primeira metade dos anos setenta. Sua formulação inicial tem por cenário a Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais, com o Método Belo Horizonte. Em meados da década de oitenta, ganha repercussão para além das fronteiras da academia e começa a rebater nos organismos da categoria profissional.

exercício profissional, entrelaçado à conjuntura socioeconômica e política brasileira que incide, diretamente, nos processos organizativos e formativos dos/as assistentes sociais, no contexto de ditadura militar.

No Brasil, o regime ditatorial-militar durou 25 anos, de 1964 a 1989, tendo seis governos, dentre os quais um foi civil[41]. Deste regime, destaca-se o período do processo de "distensão política" com Geisel, depois chamado de "política de abertura" com Figueiredo e, por fim, "transição política", com Sarney.

Para Ianni (1984, p. 111), a "política de distensão" e a "abertura política" dos dois últimos governos da ditadura militar, representaram "um recuo da contrarrevolução burguesa, para não ceder nada de substancial aos trabalhadores da cidade e do campo, a operários e camponeses (...). Modificar alguma coisa para que nada se transforme".

No plano econômico, o Estado ditatorial promoveu um ponderável desenvolvimento das forças produtivas, realizando uma "industrialização pesada", tendo como imposição um "modelo econômico" que configurou o "milagre econômico". Este modelo econômico e político recuou principalmente a partir de 1977 com a crise internacional do petróleo, com aumento da inflação e elevação da dívida externa brasileira[42].

Destaca-se que a crise do regime foi aprofundada com as mobilizações sindical, popular e de bairro pelos serviços públicos e estudantis. Abramides e Cabral (1995) pontuam que em 1977 iniciaram as primeiras mobilizações operárias, no ABC paulista. No mesmo ano, tem-se a reorganização da União Nacional dos Estudantes (UNE), com diversas manifestações estudantis. No plano sindical, inicia-se, em 1977 a luta pela reposição salarial e, em 1978, a organização de greves nas fábricas[43].

---

[41] De março de 1964 a dezembro de 1968 com os governos Castello Branco e Costa e Silva; de 1969 a 1974 com o governo de Medici; de 1974 a 1979 com o governo Geisel e de 1979 a 1985, como o governo de Figueiredo; e, por último, de 1985 a 1989, com o governo de Sarney.

[42] Houve um acelerado crescimento econômico. Explica Singer (1985, p. 57) que essa acumulação (um crescimento de 11,2% da taxa média anual de crescimento entre 1967 e 1973) se fez por meio de um profundo arrocho salarial, investimentos estatais, uso da capacidade instalada e abertura para a exportação. Essa acumulação favoreceu as classes médias e altas, baseando-se numa aliança estratégica entre o Estado/multinacionais e empresas nacionais (FALEIROS, 1992). Esse processo se esgotou a partir de 1974 até 1979.

[43] Abramides e Cabral (1995, p. 72) apresentam as características mais marcantes das mobilizações desse período, quais sejam: as greves ampliam-se, extrapolando os limites da fábrica para atingir o espaço da cidade, da Câmara Municipal, dos estádios, etc; reforça-se a organização dos comitês de fábrica, das comissões operárias, oposições sindicais; as assembleias gerais das fábricas, do sindicato e da oposição sindical reúnem milhares de operários, configurando um caráter de massa

Netto (2009b), em artigo produzido sobre os 30 anos do Congresso da Virada, chama a atenção para o protagonismo do proletariado. Diz o autor que, ao fim da década de 1970, a oposição à ditadura não se restringia apenas nos limites do horizonte burguês, mas

> (...) extravasa os seus marcos, com a vanguarda operária, envolvendo e mobilizando não só o proletariado, mas um amplíssimo e heterogêneo universo de assalariados, a que se agregaram franjas de classe pequeno-burguesas e burguesas – e, por isto mesmo, o regime não pôde articular o bloco social que o seu projeto de auto-reforma exigia, sendo que este não se realizou segundo os cálculos dos seus estrategistas (NETTO, 2009b, p. 27).

Sader (1988), na sua obra "Quando novos personagens entraram em cena", explicita o impacto dos movimentos sociais em 1978, considerando que os mesmos levaram a uma revalorização de práticas sociais presentes no cotidiano popular; foram redescobertos movimentos sociais desde sua gestação no curso da década de 1970. Afirma o autor: "eu estava sim, diante da emergência de uma nova configuração das classes populares no cenário público (...). O fim dos anos 70 assistia à emergência de uma nova configuração de classe" (1988, p. 36). Continua afirmando que

> pelos lugares onde se constituíam" como sujeitos coletivos; pela sua linguagem, seus temas e valores; pelas características das ações sociais em que se moviam, anunciava-se o aparecimento de um novo tipo de expressão dos trabalhadores, que poderia ser contrastado com o libertário, das primeiras décadas do século, ou com o populista, após 1945 (SADER, 1988, p. 36-37).

A movimentação operária construída nas décadas de 1970 e 1980 forçou, para Sader (1988), alterações nas esferas da política salarial, da liberdade sindical, do direito de greve, provocando o nascimento de novos atores no cenário político. O período entre 1978 e 1985 (entre as greves do ABC e a vitória de Tancredo Neves no Colégio Eleitoral) ficou marcado "como momento decisivo na transição para uma

---

das mobilizações e das greves; as reivindicações sindicais centram-se nas lutas: por liberdade e autonomia sindical e pelo direito de greve; pela estabilidade no emprego para o dirigente sindical; por negociações diretas com os patrões; por melhoria das condições de trabalho (modernização das empresas, aumento da produtividade e controle sobre o processo de trabalho); destacam também as reivindicações nacionalistas que se expressam contra a remessa de lucros; contra a ocupação de regiões e setores produtivos pelo capital estrangeiro; contra a privatização das empresas estatais; as mobilizações graduais se traduzem em :"operações tartaruga", greves parciais, utilização de tarjas pretas nas roupas até o atendimento das reinvindicações, e "esquecimento" de documentos especiais para entrar na fábrica.

nova forma de sistema político" (1988, p. 26). Este novo sistema político esteve condicionado por significativas alterações no conjunto da sociedade civil. Explicita Sader (1988, p. 26) que "atores sociais e intérpretes, no próprio calor da hora, se aperceberam de que havia algo de novo emergindo na história social do país, cujo significado, no entanto, era difícil de ser imediatamente captado".

Atrelada à luta pelos direitos dos trabalhadores, fortaleceu-se a luta pela redemocratização no país e o enfrentamento à ditadura militar. Importante registrar que neste período, uma nova fase na organização dos trabalhadores brasileiros se construiu: um momento de grandes mobilizações, de lutas populares e sindicais, da realização da 1ª Conferência Nacional da Classe Trabalhadora (CONCLAT), da fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do surgimento do Partido dos Trabalhadores (PT).

Netto (2009b), ao discorrer sobre o quadro das organizações sindical-partidárias que passou por mudanças no final da década de 1970 e na subsequente, enfatiza que a mais óbvia dessas mudanças diz respeito ao quadro das organizações sindical-partidárias, em torno das quais gravitaram os mais ativos segmentos da vanguarda dos assistentes sociais.

Abramides e Cabral (1995) registram que a Comissão Executiva Nacional de Entidades Sindicais de Assistentes Sociais – CENEAS e a Associação Nacional dos Assistentes Sociais – ANAS e 90% das demais entidades sindicais da categoria estiveram presentes no Congresso de Fundação da CUT e em todos os congressos da Central, até 1992. Os representantes de diretoria e de base das entidades sindicais da categoria de assistentes sociais estiveram nas direções das CUT´s regionais, Estaduais e Nacional e as entidades se filiaram à CUT, por deliberação das assembleias da categoria nos estados e nacional. Ressalta-se que os sindicatos de assistentes sociais desempenhou um papel impulsionador na construção das CUT´s em vários estados.

Para as autoras, a inserção das associações, sindicatos, CENEAS/ANAS no movimento sindical mais geral dos trabalhadores possibilitou:

> aprofundar a consciência da categoria profissional de sua condição de trabalhador assalariado, de seu compromisso com a classe trabalhadora, a vinculação com as lutas concretas da categoria e do conjunto dos trabalhadores, o que imprimiu uma solidariedade de classes: apoio financeiro e político aos fundos de greve das categorias em luta, à luta pela volta dos sindicalistas cassados pela ditadura; participação em greves

> gerais no país. De outro lado se inseriu na articulação das categorias profissionais de nível universitário na discussão e implantação da nova estrutura sindical aprovada no II Congresso da CUT em 1986 (ABRAMIDES; CABRAL, 1995, p. 72).

O envolvimento político da categoria profissional dos assistentes sociais, neste momento histórico, com as lutas dos trabalhadores é evidenciado pelas autoras. Da mesma forma, a vinculação com o recém-fundado Partido dos Trabalhadores-PT torna-se condição presente. Em texto produzido em comemoração aos 30 anos do Congresso da Virada, em 2009, Sposati destaca a militância política dos assistentes sociais, declarando que:

> Lembro que nós, assistentes sociais, criamos o setorial dos assistentes sociais do PT, mantínhamos uma relação forte dentro do partido através da militância da categoria. Mais tarde vou me dedicar, por 12 anos (1993-2004), a representar o PT como vereadora da cidade de São Paulo. (SPOSATI, 2009, p. 92).

Netto (2009b) também reafirma a presença desta vinculação ao declarar que a quase totalidade da vanguarda ou aderiu formalmente ao PT ou seguiu suas orientações.

Esta “partidarização” da/na profissão, ou melhor, das suas vanguardas, trará implicações significativas na maneira de analisar e orientar a profissão nos períodos subsequentes: um *mix* de profissão e partido político; uma identificação de profissão como militância política. Esta relação será explorada no decorrer do texto.

A reorganização político-sindical da categorial, seu envolvimento nas lutas e mobilizações sociais mais amplas, o alinhamento das direções das entidades sindicais da categoria, majoritariamente, aos setores de esquerda do movimento operário e popular, se expressam, inicialmente, no III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais – CBAS ocorrido em 1979 em São Paulo.

Este Congresso, mais conhecido como Congresso da Virada, ocorreu num momento político-econômico muito peculiar: de retomada das lutas sociais e sindicais no país, de enfrentamento da ditadura militar e de uma política de arrocho salarial.

O objetivo aqui não é o de apresentar com profundidade os bastidores e a organização do Congresso, mas ressaltar seu significado político no processo de reconstrução da direção sócio-política profissional e no projeto de formação profissional que se redesenhava.

Assinalam Abramides e Cabral (1995) que a categoria presente no III

CBAS, deliberou sob a coordenação e direção da CENEAS, por uma direção sócio-política de seu projeto profissional comprometido com a classe trabalhadora. Para as autoras, este Congresso significou um momento de ruptura da categoria, sob a direção das entidades sindicais, com as posições conservadoras que estavam à frente do evento e há muito detinham as direções do conjunto CFAS/CRAS, que tradicionalmente organizavam os congressos brasileiros (ABRAMIDES; CABRAL, 1995).

Esclarecem que havia uma insatisfação dos profissionais e estudantes presentes pela forma autoritária e elitista da organização do congresso. No entanto, através da realização de assembleias permanentes e do fórum de discussão do significado social da profissão e do profissional, o rumo do Congresso foi alterado.

> O III CBAS se transformou em um espaço vivo de debates, rupturas com posturas conservadoras e é expressão do processo da luta política e social que se tratava na sociedade brasileira naquele período, em que os trabalhadores, enquanto sujeitos coletivos, ocupam o cenário nacional em grandes mobilizações e greves a partir do ABC paulista. A categoria, ao afirmar seu compromisso histórico com as classes trabalhadoras, dá um passo decisivo em seu projeto profissional (ABRAMIDES; CABRAL, 1995, p. 174)

O Congresso (não isoladamente) trouxe para a cena política os componentes anti-ditadoriais até então reprimidos na categoria profissional: os assistentes sociais passam a se reconhecer como partícipes das lutas sociais, em defesa da democratização contra a ordem ditatorial; explicita-se a urgência da profissão estar vinculada com as demandas dos trabalhadores**.**

O processo de redemocratização da sociedade brasileira, nos anos de 1980, fornece sustentação para a organização política da vanguarda profissional, tendo imensa expressividade a militância político-profissional desta vanguarda. Neste movimento, é indispensável salientar a revisão do Código de Ética Profissional de 1975 para o de 1986. Este novo Código de Ética busca superar a concepção universal abstrata aos conceitos de pessoa humana e bem comum, explicitando o compromisso político com os interesses da classe trabalhadora. Apresenta, porém, como esclarece Barroco (2008), uma concepção ética mecanicista, derivando, imediatamente, a moral da produção econômica e dos interesses de classe, não apreendendo as mediações, particularidades e dinâmicas da ética. Explica Barroco (2008, p. 177) que “em vez de se comprometer com valores, compromete-se com

uma classe, o que é o mesmo que afirmar que tal classe é, *a priori*, detentora dos valores positivos, o que configura uma visão idealista e desvinculada da questão da alienação". Apesar dos apontamentos de Barroco, é preciso destacar que a teoria social de Marx não se alicerça na defesa de valores como pressuposto basilar, mas em favor de uma classe: o proletariado.

Esta pretensa vinculação da profissão aos interesses dos trabalhadores repercutiu na formação profissional, causando um debruçar no repensar o currículo mínimo e na reconstrução de sua direção social.

2.2.1 A DEFESA DE UMA DIREÇÃO SOCIAL À PROFISSÃO: O COMPROMISSO COM A CLASSE TRABALHADORA

É importante frisar que o debate sobre a formação profissional do período foi alimentado pelas discussões e construções teóricas advindas do movimento de reconceituação, a partir de meados de 1960, tornando-se mais efervescente na década posterior, que se constituiu em um momento político considerável para o Serviço Social, uma vez que a profissão colocava-se em reflexão e análise, na tentativa de se construir um novo direcionamento profissional, questionando a perspectiva "tradicional" que vinha orientando a profissão.

Sobre esta direção social que fundamentou a formação profissional neste período, há o que se considera por equívocos gerados pela apropriação enviesada do marxismo pelo Serviço Social: a relação entre Serviço Social e transformação social; prática profissional como práxis social; a dimensão política do Serviço Social; o caráter contraditório da profissão.

Respaldando-se na "proposta de ação social transformadora", definida no interior da reconceituação pelos trabalhadores sociais (assistentes sociais), que buscavam orientar-se, segundo Carvalho (1986), por uma perspectiva dialética marxista, coloca-se como a tônica para a prática profissional de assistentes sociais a seguinte direção: "a função social e posição do trabalhador social, enquanto profissional, no processo político de transformação da sociedade"[44] (CARVALHO,

[44] É preciso perguntar o que se compreende por transformação social, pois pode denotar diferentes significados, como por exemplo, a temática da transformação social desencadeada pela Igreja Católica, pós Concílio Vaticano II, apregoava um "catolicismo social", como uma terceira via (nem liberalismo, nem socialismo), fomentando um movimento de ação católica, denominada por Lowy (1990) como sendo um "cristianismo da libertação", caracterizando-se com um movimento de esquerda que nasce na Igreja católica brasileira no começo

1986, p. 17).

Destacam-se como expoentes dessa argumentação, Boris Alexis Lima e Vicente de Paula Faleiros que, através de suas formulações, apresentam uma nova proposta de ação profissional para o Serviço Social, comprometida com o projeto da classe dominada, numa perspectiva de transformação social.

Esclarece Carvalho (1986) que a construção de Boris Alexis Lima teve repercussão, sobretudo entre os anos de 1975 e 1978, sendo que, no Brasil, sua importância foi decisiva por ter sido a primeira produção teórica do grupo da reconceituação que tentava trabalhar na perspectiva dialética traduzida para o português, sendo amplamente divulgada nos cursos de Serviço Social e mesmo no interior da categoria de assistentes sociais brasileiros.

Para Boris Alexis Lima (1978), o Serviço Social deveria transformar-se em totalidade, redefinindo seus objetivos, interessando-se não mais pelo homem isolado, sem relação com outros homens, mas situando-o na estrutura das classes em uma sociedade classista responsável pelos conflitos, desigualdades e problemas sociais. Assim, para o autor,

> (...) o homem que nos interessa é o explorado, aquele que a realidade dependente e subdesenvolvida dimensionou em uma singular rede de estratos sociais. Dentre esses, com destaque ao operário, o camponês e o marginalizado (LIMA, 1978, p. 79-80)

Desta forma, o objetivo do Trabalho Social deve voltar-se para a "conscientização, politização, organização, mobilização e participação do indivíduo em busca da libertação" (LIMA, 1978, p. 80). A libertação do homem oprimido constitui-se o fim último da práxis transformadora. Os termos libertação, oprimido, práxis transformada remete ao pensamento de Paulo Freire[45] e aos temas das

---

dos anos 1960. A professora Anna Augusta de Almeida que trouxe um diálogo entre Serviço Social e Fenomenologia também fazia menção à transformação social como um componente (juntamente com o diálogo e a pessoa) de uma nova proposta para a profissão, subsidiada pela fenomenologia. Chama a atenção também, a expressão "função social" dos assistentes sociais no processo de transformação social, destacada por Carvalho. A expressão remete ao estrutural funcionalismo de Talcott Parsons. Ademais, é preciso relembrar que, no marxismo, o sujeito da transformação, melhor expressa pela categoria Revolução, é o proletariado, mediante um processo revolucionário.

[45] Pinheiro (2010) explica que o pensamento de Paulo Freire terá uma repercussão no Serviço Social. Destaca o II Encontro das Escolas do Nordeste, realizado em 1964, do qual Paulo Freire irá participar como convidado. A pedagogia dos oprimidos de Freire terá uma adesão por parte de muitos assistentes sociais.

pastorais da época (A Igreja como sinal e fermento da transformação social)[46]**.** O que haveria de marxismo nestas temáticas?

Coloca-se para a profissão uma tarefa política no contexto da luta de classes, reforçando o compromisso profissional com a classe oprimida, propondo, desta forma, a transformação da sociedade como objetivo da profissão. Formulação esta idealista pois, quando pressupõe que, por meio de uma ação profissional (dos assistentes sociais), seria possível tal transformação social, traz à profissão uma tarefa que não lhe compete, confundindo a prática profissional com a prática social e política. Analisando as formulações de Boris Lima, a professora Alba Maria Pinho de Carvalho (1986, p. 147) pontua que, o autor, na sua construção teórica, incorre no equívoco característico das formulações de Trabalho Social da época, que é o de "identificar ação profissional com ação político-partidária, configurando os trabalhadores sociais como vanguarda dirigente do processo de libertação das massas".

Nesta esteira, as obras de Vicente de Paula Faleiros[47] também são construções teóricas significativas sobre o Trabalho Social. O autor propõe-se, a partir de uma crítica do Serviço Social "Tradicional", a apresentar uma outra concepção de profissão, antenada à realidade latinoamericada, pautada numa práxis transformadora. Sua construção teórica fundamenta-se pela orientação marxista, recorrendo à Marx, Engels, Mao Tse-Tung, Althusser, Poulantzas e Gramsci. Mas faz referência, por outro lado, ao pensamento de Michel Foucault[48], o que demonstra um

---

[46] Luiz de Souza (2004) enfatiza que "Nos vinte anos seguintes do regime militar (1964-1985), quando se fecharam no país lugares de articulação política, sindical e social, a Igreja foi um espaço de relativa liberdade de organização e de ação. A CNBB e alguns bispos foram, o que se chamou depois, "a voz dos sem voz". Nesses anos surgiram a Comissão da Pastoral da Terra (CPT) e o Conselho Indigenista Missionário (Cimi) e se desenvolveram a pastoral operária e as pastorais de juventude. Mas a presença decisiva foi das Comunidades Eclesiais de Base (as CEBs), que foram brotando em diferentes igrejas locais (Vitória, Goiás, Crateús e, logo depois, na periferia de São Paulo). Eram pequenos grupos de cristãos de setores populares que se reuniam para momentos de oração e de celebração de sua fé, mas também de reflexão sobre seus problemas concretos de trabalho, saúde, educação, direitos humanos etc. Havia uma ligação muito profunda entre fé e vida concreta, que estaria na base da reflexão latino-americana desses anos, em torno à Teologia da Libertação". O autor informa que sobre as Diretrizes da ação pastoral de 1983 e de 1987, poriam ênfase na necessidade de transformações estruturais, da mesma forma que a declaração de 1988, Igreja: comunhão e missão na evangelização dos povos, no mundo do trabalho, da política e da cultura ou, no ano seguinte, Exigências éticas da ordem democrática.

[47] Destacam-se as obras: Trabajo Social: ideologia y método, produzida a partir da experiência chilena e publicada em 1972; Metodologia e ideologia do Trabalho Social, edição brasileira, publicada em 1981.

[48] Foucault (1926-1984) foi um filósofo francês, conhecido pela sua produção acerca da genealogia dos micropoderes e sobre a prisão. Ao analisar as obras de Foucault, Rodriques (2006) declara que a hipótese de uma relação orgânica entre o pensamento foucaultiano e o pós-modernismo gera, ainda

sincretismo nas produções do autor.

O que interessa destacar neste momento é que a produção de Faleiros reforça a compreensão da profissão como uma ação transformadora da sociedade capitalista, enfatizando o significado político do Serviço Social, denunciando a vinculação profissional aos interesses das classes dominantes. Na obra de 1981 o autor explicita mais claramente esta dimensão política do Trabalho Social: a especificidade da prática profissional enquanto prática política.

Afirma Faleiros (2013, p. 71) que a prática do Serviço Social se encontra frente a um desafio histórico: “se quer ser o instrumento de libertação das classes subalternas e oprimidas, necessita fundamentar na prática das lutas sociais, sua própria prática profissional”. Esta orientação exige “uma vinculação às lutas e aos interesses das classes subalternas, no seu movimento de luta contra as classes dominantes” (FALEIROS, 2013, p. 72). Continua defendendo que

> A constituição teórica e prática do Serviço Social no processo de libertação dar-se-á à medida que ele se vincule, das formas mais diversas possíveis, aos movimentos sociais da própria clientela e da sociedade civil. Para isso ele mesmo necessita articular sua prática, mesmo institucional, às formas possíveis de ação junto a clientela, não só enquanto ator institucional, mas enquanto classe dominada, enquanto classe explorada, enquanto classe proletária e subalterna (FALEIROS, 2013, p. 74).

A dimensão política da profissão torna-se um eixo norteador do debate, pressupondo que a profissão não é neutra e que é permeada pela luta ideológica. Josefa Lopes (1980), ao apresentar uma análise das obras de Boris Lima e Vicente Faleiros, considerando-os como defensores de uma perspectiva teórico-prática de Serviço Social para a libertação, sintetiza que, para estes autores, o “Serviço Social se torna partícipe do projeto de libertação dos grupos dominados, contribuindo para a formação de consciência, através de debate político sobre as contradições sociais,

---

hoje, no meio acadêmico, um intenso cisma. Desde os anos 80, quando Michel Foucault ingressou no universo da crítica habermasiana e passou a ser qualificado como um legítimo representante do neoconservadorismo pós-moderno, as opiniões se dividem, misturando em campos opostos tanto detratores e defensores da cultura pós-moderna, por um lado, quanto adeptos e críticos do filósofo francês, por outro. Assim sendo, a idéia de um Foucault pós-moderno encontra acolhida entre intelectuais com posições políticas e teóricas muito divergentes, como em D. Harvey e S. Lash, mas é duramente rejeitada por autores também muito distintos como B.de S. Santos e S. P. Rouanet. Para Rodrigues (2006) há vínculos insuspeitos da obra foucaultiana com a cultura pós-moderna, tomando os paradoxos que a constituem. Adverte, no entanto, que Foucault foi um pensador proto pós-moderno, muito mais do que um pensador tipicamente pós-moderno. Afirma que embora Foucault não tenha professado abertamente as teses pós-modernas, a lógica da sua obra ou os fundamentos de sua análise é/são inteiramente compatível/compatíveis com o horizonte intelectual e político aberto pelo pós-modernismo.

segundo uma visão de totalidade da realidade social e da práxis" (LOPES, 1980, p. 70).

Esta identificação da profissão como sendo uma práxis social expressa o momento que o Serviço Social estava vivenciando, buscando romper, de um lado, com a herança conservadora profissional e tentando, de outro, superar esse caldo tradicional, na defesa da vinculação da profissão com os interesses dos subalternos, marginalizados e oprimidos pelo capitalismo.

A aproximação do Serviço Social ao marxismo (ou melhor, a um marxismo enviesado, deteriorado pelo stalinismo, negando a via revolucionária e defendendo a via pacífica), que ocorreu no início da década de 1960, através da militância política da esquerda católica[49], recuou com o golpe de 1964 e foi retomada na segunda metade da década de 1970, transformando-se num peso ímpar para a profissão. Afirma Simionatto (2004) que a "abertura democrática" recolocou em debate diferentes tendências no âmbito do marxismo, entre elas o pensamento de Antonio Gramsci, que subsidiará as interpretações da realidade brasileira.

A autora afirma que o aporte teórico-gramsciano embasa a reflexão sobre o Serviço Social na virada da década de 1970 e início da de 1980, conjuntura de efervescência para a categoria profissional que tentava compreender sua contribuição no processo de transformação social. A busca pelo referencial gramsciano "caiu como uma luva" no debate profissional, chegando a afirmar uma imagem profissional igualmente à de um partido político.

Dentre as contribuições e interferência do pensamento gramsciano no Serviço Social, destacam-se[50] as que mais se fizeram presentes:

- Esse aporte é buscado inicialmente, como possibilidade de pensar a atuação do assistente social enquanto intelectual orgânico, marcando seu compromisso com as classes subalternas, evidenciando a pertinência de classe do assistente social. A prática profissional, considerada prática político-pedagógica teria a função de trabalhar no desenvolvimento da "reforma intelectual e moral" no sentido da formação da vontade coletiva, organizando politicamente a classe trabalhadora

[49] Uma leitura mais aprofundada sobre a questão encontra-se nas discussões feitas por José Paulo Netto (1991) e Lídia M. M. R. Silva (1991).

[50] A síntese produzida teve por referência os textos de Faleiros (Metodologia e Ideologia do Trabalho Social, 201), de Alba Maria Pinho de Carvalho (A questão da transformação e o trabalho social: uma análise gramsciana, 1986), Marina Maciel e Franci Gomes Cardoso (Metodologia do Serviço Social- a práxis como base conceitual,1989) , de Ivete Simionatto (Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social, 2004) e Maria Lúcia Martinelli (Alianças e consensos no Serviço Social – algumas reflexões à luz da perspectiva gramsciana,1986).

na luta pela hegemonia, através da formação da consciência, interferindo na maneira de ver, agir, de comportar e de sentir dos indivíduos em sua inserção na sociedade;

- A compreensão do Serviço Social como parte da totalidade da práxis entendida como o processo coletivo das classes sociais em luta pela hegemonia no bloco histórico; através da intervenção profissional atende-se a interesses contraditórios, respondendo, ao mesmo tempo, às necessidades do trabalho e do capital. A intervenção profissional exige o engajamento do assistente social nas lutas cotidianas da classe trabalhadora apoiando os usurários em sua inserção no processo de luta de classe;
- O recurso ao conceito de Estado ampliado em Gramsci trouxe para o Serviço Social a apreensão de que se, por um lado, as instituições, as políticas sociais, o Estado, expressam os interesses da classe dominante, de outro, não devem ser vistos de forma monolítica, pois expressam também os interesses dos dominados. Assim, as instituições, as políticas sociais e o próprio Estado se constituem como espaços de luta onde os efeitos dominantes podem ser alterados com nova correlação de forças.

Pelo exposto compreende-se que a aproximação com o referencial gramsciano (de forma muito superficial e instrumental), bem com as demais formulações teóricas já apontadas, realizam um chamamento político à profissão, implicando numa série de confusões e equívocos.

Um equívoco é o de considerar a prática profissional dos assistentes sociais como sendo uma prática social. A prática social é o espaço, por excelência, da prática revolucionária.

A práxis social toma por objeto não um indivíduo isolado, mas grupos ou classes sociais que objetivam transformar a organização e a direção da sociedade, compreendendo a luta de classes pelo poder. A luta tem de ser, consciente, organizada e dirigida e a necessidade de travá-la, dessa forma, explicita a existência de partidos políticos. Sendo assim, a atividade prática transformadora alcança sua forma mais alta na práxis revolucionária como etapa superior da transformação prática da sociedade, pois permite mudar radicalmente as bases econômicas e sociais em que se assenta o poder material e espiritual da classe dominante e instaurar assim, uma nova sociedade (VÀZQUEZ, 2011).

A formação de uma consciência de classe se faz nas lutas sociais, nos sindicatos, nos partidos políticos, no movimento social operário. É preciso acreditar e

apostar nas potencialidades revolucionárias da classe operária. Essa aposta implica romper com o ceticismo teórico que mutila, deforma e mata a atividade revolucionária, alertam Siqueira e Pereira (2013, p. 343), afirmando que

> só com a apropriação teórica, convicção e ação revolucionária é possível superar a histórica crise de direção revolucionária, construindo as ferramentas políticas necessárias à organização do proletariado e demais explorados, quais sejam, o partido marxista e a Internacional.

Os autores pronunciam que, de nenhuma forma, a prática socialista pode restringir-se à rotina e ao pragmatismo. Assim, não é suficiente encarar o marxismo como simples teoria dissociada de uma prática revolucionária.

A luta /prática revolucionária não se constrói nos espaços democráticos, institucionais, profissionais e no aparato estatal, pois a luta pelo cotidiano, nas instituições, pela possibilidade que contém, não é uma forma suficiente e capaz de responder às necessidades da classe trabalhadora: necessidade esta que não se restringe à luta por direitos sociais.

A luta revolucionária é a luta do proletariado. Só o proletariado é capaz de ser o guia de todos os trabalhadores e de todas as massas, pois é a única classe cujas condições econômicas de existência a tornam capaz de preparar e realizar a derrocada da dominação burguesa. A ditadura do proletariado permitirá que os trabalhadores transformem os meios de produção (que estavam nas mãos da burguesia) em propriedade do Estado. Mas essa utilização do Estado é provisória, pois o objetivo final da revolução é a destruição do aparelho de poder do Estado, pois só existe Estado porque existe conflito entre classes.

Como explicou Tonet (2014, p. 10) a classe operária é a classe capaz de opor-se, radicalmente, ao capital, em que “nenhuma outra classe, nenhuma outra categoria, nenhum outro movimento social pode ocupar este lugar que pertence, por natureza, à classe operária”. Continua afirmando que “o verdadeiro condutor- o proletariado- está, há muitos anos, ausente como protagonista fundamental deste processo” (TONET, 2014, p 10). Assim, a centralidade política da transformação revolucionária está nas mãos do proletariado, que tem o papel de dirigir as massas trabalhadoras para o socialismo, sendo que o conjunto dos trabalhadores, que compõe a classe trabalhadora, constituem-se em aliados deste processo. Nesse sentido, concordamos com Tonet (2014, p. 10) que

> As lutas de todos os outros segmentos sociais são, sem dúvida, importantes, mas elas só ganharão um sentido revolucionário na medida em que estiverem norteados pela luta da classe operária contra o capital e contra o seu mais importante sustentáculo que é o Estado (TONET, 2014, p. 10).

Nesse sentido, a luta revolucionária é uma luta anticapitalista e anti-estatal e não uma luta reformista que acaba por devastar a perspectiva revolucionária apregoando o caminho democrático para o socialismo.

Feitos estes apontamentos, retoma-se a discussão de que o Serviço Social teria uma dimensão política.

Colmán et al (1986. p. 143) denunciam o conteúdo do Projeto de Revisão Curricular da Faculdade de Serviço Social da PUC-SP, publicado na revista Serviço Social e Sociedade, nº 14, pela Cortez, em abril de 1984, que atribui à profissão um poder de interferência no processo social: “parte-se de uma análise da profissão como atividade socialmente determinada, inscrita na divisão social do trabalho e, ao mesmo tempo, como instituição peculiar que interfere no processo social”.

Para os autores que tecem a crítica, essa afirmação “sugere que o Serviço Social seja um fator social, um elemento com algum grau de independência e homogeneidade interna que atue planejadamente no processo social determinando o seu movimento” (COLMÁN et al, 1986, p. 143). Argumentam que a profissão é “uma atividade secundária, tendo uma característica mais próxima à de engrenagem do processo social, do que fator determinante dele” (COLMÁN et al, 1986, p. 143). Continuam argumentando que essa visão acaba por supervalorizar a prática profissional, colocando-a “ao mesmo nível ou com o mesmo estatuto de um sindicato, partido, movimento social, etc., com os quais o assistente social se relaciona como representante de uma instituição chamada Serviço Social” (COLMÁN et al, 1986, p. 143).

Assim, o teor “politico” dado à profissão é questionável, pois esta dimensão extrapola os muros de qualquer profissão. Não se pode tomar como sinônimos o caráter político-ideológico dos partidos políticos, dos movimentos sociais com o caráter interventivo (na execução e gestão de serviços sociais) de uma profissão. Não será pela via profissional, através da construção de estratégias técnico-políticas que a reprodução do capital e das classes sociais ocorrerá. A reprodução capitalista se edifica pela manutenção da propriedade privada e do

trabalho assalariado.

Outra premissa que se acredita que deva ser analisa com mais cuidado é atrelar o exercício profissional aos interesses da classe trabalhadora[51]. Ora, o Serviço Social, como outras profissões, continuou a ser requisitado pelo mercado de trabalho para atender aos interesses do capital e a atuar no âmbito da reprodução da força de trabalho, através da prestação de serviços sociais, mediados pelas políticas sociais. O que tem de ação revolucionária nesta atuação? Atuar neste campo é estar conectado e comprometido com a classe trabalhadora? Ou melhor, quais os interesses da classe trabalhadora? O interesse fulcral da classe trabalhadora, enquanto classe consciente e organizada, é deixar de ser classe explorada, dominada e subsumida ao capital e, para isso, é preciso superar a ordem capitalista e não, ao contrário, fazer reformas para humanizar esse modo de produção.

Levantar a bandeira do compromisso com a classe trabalhadora, sem fazer as mediações necessárias, sem ter clareza do que significa ser um trabalhador assalariado, inscrito na divisão social do trabalho e atuante no campo das políticas sociais, sem evidenciar os limites profissionais e institucionais, é defender um voluntarismo ingênuo. Concorda-se com Colmán et al (1986, p. 148) que o "interesse autêntico da classe trabalhadora de destruição do regime capitalista e a construção de uma sociedade sem classes metamorfoseou-se, pelas mãos do Serviço Social, na reorganização da sociedade".

A partir deste direcionamento político, explicitado aqui até o momento, é possível identificar as implicações desta direção para a formação profissional. A formação profissional deve preparar para quê?

Como respostas o documento produzido pela ABESS (1984) enfatiza que a formação profissional deve preparar "para um exercício consciente e competente da profissão no interior do movimento histórico da sociedade brasileira, dentro das condições que lhe são apresentadas num determinado momento conjuntural" (ABESS, 1984, p. 135). Coloca como exigências básicas na formação profissional do assistente social no Brasil:

> • Compreensão da sociedade brasileira na sua lógica de organização e de transformação, capacitando o profissional a analisar as condições objetivas

[51] Essa perspectiva é posta como eixo central no código de ética profissional de 1986.

> de sua prática;
> - Capacitação teórico-prática do profissional para trabalhar em nível das condições reais da sociedade, atendendo às demandas estabelecidas pelas classes sociais à profissão, contribuindo para a criação de novas demandas e alternativas de ação a partir das possibilidades dadas pelo próprio movimento a história; e
> - Capacitação do profissional para a produção de conhecimento sobre a prática profissional e a realidade social em que se insere.

Estas discussões teórico-politicas alimentaram o debate sobre a formação profissional que se alicerçou em dois pressupostos básicos, de acordo com a ABESS.

Pressuposto 1: A questão da formação profissional do assistente social no Brasil está inserida no quadro geral da problemática universitária, expressando, de modo particular, os questionamentos da educação superior na sociedade brasileira.

Este primeiro pressuposto explicita a análise da formação profissional vinculada a uma análise da própria universidade brasileira, retomando a função social que esta instituição vinha assumindo no contexto social. Desta forma, pensar a universidade é considerar o processo de desenvolvimento do capitalismo que acaba por imprimir um caráter tecnocrático à mesma, preparando profissionais para o mercado de trabalho numa ótica modernizante. Porém, aponta que a universidade tem uma função crítica, como um espaço de resistência e de rearticulação das forças sociais e políticas da sociedade civil brasileira. Denuncia-se o processo de expansão do ensino superior brasileiro, bem como sua crescente privatização. Situação esta que se acirrou nos anos 2000. Assim, insere-se a discussão da formação profissional do assistente social numa análise mais ampla: o da realidade da universidade brasileira. Apresentam-se duas indicações para esta análise:

> - A configuração das expressões específicas da crise universitária no contexto do Serviço Social, ou seja, discutir como as questões fundamentais da educação universitária brasileira vêm se especificando na formação do assistente social;
> - A delimitação das alternativas de luta que começam a se esboçar no contexto da formação profissional do Serviço Social, a partir das reais possibilidades que se abrem hoje para a Universidade brasileira (ABESS, 1984, p. 117)

Pressuposto 2: A formação profissional mantém uma relação com a prática profissional numa dada sociedade, tendo como referência fundamental a realidade social.

O segundo pressuposto enfatiza que o desenvolvimento profissional é um

fenômeno histórico, resultante de determinações sociais e que acabam por apresentar à profissão, das demandas de uma dada sociedade. Nesse sentido, pensar a formação profissional implica considerar sua relação com o exercício profissional, superando dois equívocos que tem se colocado historicamente nas propostas de formação profissional:

> • A perspectiva mecanicista que concebe a relação formação profissional/exercício profissional numa perspectiva de reiteração em que a formação profissional desenvolve-se atrelada às demandas patronais da prática profissional, no mercado de trabalho; a preparação da profissão é confundida com a simples preparação para o emprego; neste sentido, consideram-se exclusivamente as demandas reais, isto é, aquelas já estabelecidas socialmente, reduzindo-se o espaço ocupacional ao que é feito pelo profissional no mercado de trabalho;
> • A perspectiva idealista que concebe a formação profissional independente do exercício efetivo da profissão, ignorando a especificidade da prática profissional, as condições objetivas em que se dá o exercício da profissão numa dada sociedade. Trata-se de uma perspectiva utópica deslocada de bases históricas. Neste sentido, consideram-se exclusivamente as demandas que possam vir a emergir, numa perspectiva voluntarista, menosprezando os dados da própria realidade (ABESS, 1984, p. 117).

Através deste segundo pressuposto tem-se um importante direcionamento (a ser utilizado neste trabalho para justificar uma conclusão equivocada) à profissão: o Serviço Social tem um caráter contraditório, ou melhor, no cotidiano de trabalho do assistente social na sociedade capitalista estão presentes interesses coletivos antagônicos das classes fundamentais do capitalismo, ou seja:

> (...) responde tanto a demandas do capital como do trabalho e só pode fortalecer um ou outro polo pela mediação de seu oposto. Participa tanto dos mecanismos de dominação e exploração como, ao mesmo tempo e pela mesma atividade, da resposta às necessidades de sobrevivência da classe trabalhadora e da reprodução do antagonismo nesses interesses sociais, reforçando as contradições que constituem o móvel básico da história (CARVALHO; IAMAMOTO; 2009, p. 75).

A partir desta citação, surgem dois questionamentos: a sobrevivência da classe trabalhadora interessa sobretudo aos trabalhadores? Ou interessa ao capital, para reproduzir a força de trabalho? Outro questionamento a ser feito é sobre quais seriam, de fato, as necessidades da classe trabalhadora? Limitar esse "interesse/necessidade" dos trabalhadores à sua reprodução como trabalhador assalariado é extirpar o potencial revolucionário desta classe, resumindo-o à satisfação (sempre parcial) de suas necessidades de sobrevivência. Daí advém o apelo às reformas dentro do capitalismo, para amenizar a exploração e as

desigualdades sociais: expressão de um reformismo.

Aqui, novamente, reforça-se o caráter contraditório da prática profissional, advogando em favor de um exercício profissional que não se rende, totalmente, aos ditames do mercado e do capital, mas que, pela sua *dimensão política e contraditória*, pode estar articulado com os interesses da classe trabalhadora e de que este pressuposto dependeria da capacidade de articulação, envolvimento e compromisso da categoria profissional em se engajar nas lutas dos trabalhadores. Delimita-se uma direção social ao projeto profissional; direção esta que defende estar vinculada aos interesses coletivos das classes subalternas, uma vez que a "clientela" da profissão se constitui pela classe trabalhadora. Wanderley (1980, p. 79-80) afirma que

> a profissão busca hoje consolidar a sua legitimidade junto à sua "clientela", o que implica um compromisso real e efetivo com os seus interesses coletivos e em uma articulação teórico-prática com a construção de uma nova hegemonia na relação entre as classes sociais. Nesta perspectiva, delimita-se para o profissional a **necessidade de uma identificação pela consciência e pela prática com as classes subalternas**, no atual momento da sociedade brasileira.

Para sustentar a crítica à compreensão de que a profissão teria uma dimensão contraditória, busca-se a apropriação do significado da contradição para a teoria marxista.

Marx (1859) construiu sua teoria, partindo de uma investigação da totalidade das relações de produção onde considerou que na produção social da sua vida os homens entram em determinadas relações, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem "a uma determinada etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas matérias" (MARX, 1859, p. 03). Assim, "a totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas de consciência social" (MARX, 1859, p. 03). Afirma, então, que o "modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual" (MARX, 1859, p. 03).

Partindo dessa premissa Marx (1859, p. 03) enfatizou a demonstração das contradições internas do capital, evidenciando que, "numa certa etapa do seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes (...)". Está dada então uma

“época de revolução social” (MARX, 1859, p. 03). Ou seja, do conflito existente entre as forças produtivas e as relações de produção sociais, das contradições da vida material, nasce um novo modo de produção que implicará em novas condições econômicas de produção. Está posta aí a contradição que se explicita pela luta de classes, onde “as aspirações contraditórias nascem da diferença de situação e de condições de vida das classes em que se divide qualquer sociedade” (LENIN, 1986, p. 12) ou como escreveram Marx e Engels (1989, p. 4) no Manifesto do Partido Comunista: “a histórica de toda a sociedade até agora existente é a história de luta de classes”. As condições econômicas criam as contradições entre as classes antagônicas. Desta forma, “o método dialético busca captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios, que os opõe, que faz com que se choquem, que os quebra ou os supera” (LEFEBVRE, 1979, p. 38).

No modo de produção capitalista, defrontam-se (pois são antagônicas) duas classes fundamentais: *a burguesia e o proletariado*. Diante disso, “a produção capitalista produz, com a mesma necessidade de um processo natural, sua própria negação. É a negação da negação” (MARX apud ENGELS, 2015, p. 164). Esta é a lei da unidade dos contraditórios. A contradição então, não existe no pensamento, mas nas coisas.

> A unidade dos contrários não é apenas interpenetração conceituai dos termos ou dilaceramento ideal: é conflito, choque, relação viva na qual os contrários se produzem e se mantêm um e outro em sua própria luta, até a vitória de um deles ou até a mútua destruição - assim, a luta das espécies animais, das classes sociais etc. A contradição deixa de ser uma relação definida logicamente, unívoca e ainda metafísica, para se tornar uma relação real, de que a dialética é a expressão e o reflexo. É um fato natural e histórico, que passa por fases e graus: latência, paroxismo, explosão, superação ou destruição (LEFEBVRE; GUTERMAN, 2011, p. 20)

Se existe contradição, então existe a possibilidade de sua superação. E, no modo de produção capitalista, assim como foi no modo anterior – o feudalismo, os germes desta superação já estão postos, dado que as classes que o fundamentam se opõem, se colocam em choque, em confronto, em luta pelo poder político. A contradição pressupõe destruição e superação.

> O marxismo vê na luta de classes a última forma das lutas que ensanguentam a natureza biológica, a variedade última – e que deve ser superada – da contradição objetiva. Não é a contradição que é fecunda – fecundo é o movimento. E o movimento implica simultaneamente a unidade (a identidade) e a contradição: a identidade que se restabelece em um nível

> superior, a contradição sempre renascente na identidade. A contradição como tal é intolerável. As contradições estão em luta e em movimento até que elas próprias se superem a si mesmas (LEFEBVRE; GUTERMAN, 2011, p. 25).

Em Sagrada Família, Marx e Engels (1974, p. 53) reforçam sobre a contradição, afirmando que o "proletariado e a riqueza são contrários. Como tal constituem uma totalidade. São ambos formações do mundo da propriedade privada". A contradição está nas relações entre as duas classes fundamentais: proletariado e burguesia, sendo que o "proletariado é forçado, como proletariado, a abolir-se a si mesmo e ao mesmo tempo abolir o seu contrário do qual depende e que faz dele proletariado: a propriedade" (MARX e ENGELS, 1974, p. 53). Sendo assim, "constitui o lado negativo da contradição, a inquietação no seio da contradição, a propriedade privada dissolvida e dissolvendo-se" (MARX e ENGELS , 1974, p. 53). E nesta relação contraditória, de um lado encontra-se o proprietário privado que é a parte conservadora, e de outro, o proletário que é a parte destruidora. "Do primeiro emana a ação que mantém a contradição, do segundo, a ação que a aniquila" (MARX e ENGELS , 1974, p. 53).

Pela exposição, é possível considerar que a contradição é uma categoria inscrita no próprio real, nas relações entre as classes sociais e não depende das subjetividades e vontades dos sujeitos. Sendo assim, transplantá-la para o campo profissional, como sendo uma dimensão constitutiva da profissão, deforma ou prostitui o seu significado sócio-histórico. A contradição explicita-se pela e na luta de classes e não, como se tenta convencer: de que ela seja inerente a uma profissão, na condição desta de contrapor-se ao capital, pelo seu "compromisso" com a classe trabalhadora, enquanto público atendido pelos serviços sociais.

Nesse sentido, questiona-se a consideração da prática profissional como sendo uma prática político-ideológica, justificada pelo fato do Serviço Social inserir-se indiretamente no processo produtivo, ou seja, como uma atividade profissional que, não tendo vinculação direta no processo produtivo de criação de produtos e de valor, participa da produção social como uma atividade facilitadora do movimento do capital. Portanto, "o Serviço Social configura-se como uma atividade cujo significado econômico está subordinado ao seu caráter político dominante" (ABESS, 1984, p. 122).

Novamente é preciso perguntar: qual o sentido dado ao político?

O político é interpretado como sendo o “educativo” da profissão. Carvalho e Iamamoto (2009, p. 13), na obra clássica “Relações Sociais e Serviço Social no Brasil”, discorrem sobre a ação persuasiva ou de controle do assistente social que incide “sobre valores, comportamentos e atitudes da população, segundo padrões socioinstitucionais dominantes”. Afirmam também que esta ação é uma “ação global de cunho socioeducativo ou socializadora, voltada para mudanças na maneira de ser, de sentir, de ver e agir dos indivíduos, que busca a adesão dos sujeitos” (CARVALHO e IAMAMOTO, 2009, p. 114). Em outro trecho declaram que “através da prática direta junto aos setores populares, dispõe de condições potencialmente privilegiadas de apreender a variedade das expressões da vida cotidiana, por meio de um contato estreito e permanente com a população” (CARVALHO e IAMAMOTO, 2009, p. 115). E, por isso, “interfere, em graus diversos de intensidade, na vida das pessoas com quem trabalha” (CARVALHO e IAMAMOTO, 2009, p. 115), podendo, através do trabalho profissional, “a ser utilizado no sentido de propiciar uma face humana e pessoal às relações contratuais, desfigurando-as, a nível do discurso, de seu caráter de classe” (CARVALHO e IAMAMOTO, 2009, p. 116).

Ao passo que denunciam essa ação coercitiva e integradora, apontam que é possível uma direção alternativa, pois “a partir do jogo de forças sociais presentes nas circunstâncias de seu trabalho, reorientar a prática profissional a serviço dos interesses e necessidades dos segmentos majoritários da população” (CARVALHO e IAMAMOTO, 2009, p. 121). Assim, pelo seu teor educativo, a profissão teria condições de estar dirigida a “resgatar, sistematizar e fortalecer o potencial inovador contido na vivência cotidiana dos trabalhadores, na criação de alternativas concretas de resistência ao processo de dominação” (CARVALHO e IAMAMOTO, 2009, p. 121). Nesta direção, estaria o Serviço Social se posicionamento criticamente, “colocando-se a serviço de um outro projeto de classe” (CARVALHO e IAMAMOTO, 2009, p. 121).

Nos trechos selecionados fica evidente esta confusão entre a prática profissional e a prática social (práxis social), dando à atuação profissional uma tarefa que ela não pode cumprir. Direcionar a ação profissional no sentido de analisar de forma mais crítica a realidade social, as determinações estruturais, as implicações da sociabilidade burguesa, não implica, de fato, estar atuando em favor dos dominados. Prestar um atendimento de forma mais qualitativa, buscando não focar no âmbito individualizado, no sentido da culpabilização dos usuários dos serviços

pela sua condição de desigualdade social; prestar uma ação que busque inseri-los nas políticas sociais de forma mais universal e integral; articular as ações profissionais numa perspectiva intersetorial de defesa por direitos sociais, não implica atender, de fato, os interesses da classe trabalhadora, mas sim as suas necessidades de sobrevivência.

Pergunta-se: qual o poder da intervenção profissional, mediada pela prestação dos serviços sociais, nas condições materiais/objetivas de vida dos trabalhadores? Qual o impacto destes serviços sociais na superação da desigualdade social? Qual o alcance político da prática profissional? O que significa, de fato, atuar no âmbito político?

Conforme exposto, o Serviço Social, na década de 1980 vê-se como um sujeito protagonista no processo de transformação social. Embebido do movimento pela abertura democrática brasileira, pelo envolvimento e participação em movimentos sociais, pela influência do PT na vanguarda profissional, coloca-se à profissão a urgência de se posicionar, de se fazer crítico, de combater a neutralidade profissional e de superar o cariz “tradicional” denunciado pelo movimento de reconceituação.

Nessa busca, a transposição do “político” para o campo profissional incorre numa aproximação “forçada” e “manipulada”, esvaziando seu significado enquanto o poder de opressão de uma classe sobre a outra; como instrumento para a revolução humano-social; a política enquanto luta de uma determinada classe pelo poder – a luta política para a transformação social. Ao mesmo tempo em que se esvazia seu significado, interpreta-a como sendo uma dimensão constituinte de uma profissão, donde a segunda (profissão), pelo seu caráter educativo é capaz de atuar no campo da política, da correlação de forças, da disputa e da resistência.

Pautando-se em Kameyama (1989) é possível reafirmar que a prática social não se reduz à prática profissional e que a prática do Serviço Social é diferente da práxis, dentro da concepção marxista. “A prática do Serviço Social ou a prática profissional faz parte dessa prática, mas não se confunde com a prática social (1989, p. 102). Fica então uma questão muito idealizada ao entender “a prática profissional como prática social, dizendo que é preciso fazer revolução e que cabe ao Serviço Social a tarefa da transformação” (1989, p. 103).

2.2.2 A PROPOSTA CURRICULAR DE 1982

No ano de 1979[52], foi organizada, na cidade de Natal-RN, a Convenção Nacional de Ensino, promovida pela ABESS, apresentando uma proposta de mudança no currículo mínimo[53]. Currículo este aprovado pelo Conselho Federal de Educação-CFE em 1982, através do Parecer nº 412.

A questão curricular também passou a ser discutida nos Encontros nacionais de Estudantes de Serviço Social – ENESS. Destaca-se o II ENESS, realizado em Salvador, nos dias 31/10 e 1 a 2/11 de 1979, em que a reforma curricular foi o ponto central de discussão. Em outubro de 1980, os estudantes reuniram-se no III ENESS, para elaborar uma proposta de currículo nacional, tendo por base a proposta de currículo mínimo da ABESS e as conclusões dos Encontros Regionais realizados durante o ano de 1980 (PEREIRA, 1984).

A proposta de mudança curricular construída pela ABESS enfatizou, como justificativa de revisão curricular, que a formação profissional foi predominada por uma visão fragmentada da realidade, desdobrada no ensino do Serviço Social de Casos, de Grupo e de Comunidade. Segundo o Parecer, "essa metodologia levava a uma irreal divisão do indivisível, razão pelo qual tem sido criticada" (CFE, 1982, p. 02).

Continua a justificativa afirmando 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" (CFE, 1982, p. 02). Sendo assim, a formação deve ser capaz de "capacitar o aluno para *compreender e analisar de forma crítica a realidade histórico-estrutural e contexto institucional,* onde se processa a prática do Serviço Social, habilitando-o a propor e

[52] Neste mesmo ano, é criada a revista *Serviço Social & Sociedade*, com o objetivo de fomentar um espaço para divulgação de um pensamento emergente no Serviço Social, passando a se constituir num espaço para a publicação de livros que surgirão tendo em vista a criação da Pós-Graduação em Serviço Social no Brasil, iniciada na PUC_SP em 1972. Em 1981, inicia a primeira turma do único curso de doutoramento em Serviço Social na América Latina, sob a responsabilidade da PUC-SP. Destaque para a criação, na segunda metade dos anos 1980, do Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social - CEDEPSS que expressou a formulação de uma política de pesquisa enquanto órgão acadêmico que articulava a Pós-Graduação em Serviço Social

[53] Na XIX Convenção da ABESS em 1975, iniciaram-se as discussões sobre a necessidade de revisão do currículo do Serviço Social. Na XX Convenção, em Belo Horizonte, ocorrida em 1977. Em parceria com a Universidade Católica de Minas Gerais, teve como tema "Conteúdo Programático dos Cursos de Serviço Social". A XXI Convenção, em Natal, teve como tema "Proposta de Reformulação do Currículo Mínimo". Destas reflexões resultou o Documento Básico transformado em proposta de revisão do currículo mínimo vigente, que foi levado para aprovação ao CFE.

operar alternativas de ação" (1982, p. 02).

A formação profissional terá imbricações diretas com o posicionamento político que a profissão assumiu neste momento histórico, tendo por finalidade atender não somente às necessidades do mercado de trabalho, mas, ao contrário, "deve estar voltada a proporcionar ao futuro profissional um conhecimento crítico e objetivo da realidade, despertando-lhe a necessidade de assumir um compromisso na transformação da sociedade" (CAVALCANTE, 1984, p. 58).

Sendo assim, o ensino de Serviço Social deveria proporcionar os elementos de reflexão sobre a realidade social e institucional e sobre o valor da ação profissional, esclarece Cavalcante (1984). Esta ação estaria direcionada para a reprodução ou para a transformação social.

Nesse sentido, a formação acadêmica deveria proporcionar um conhecimento básico e, também, um conhecimento profissionalizante. O currículo mínimo de 1982 esteve dividido nestas duas partes.

Como conhecimentos básicos, destaca-se o conhecimento do contexto social (o contexto da própria sociedade, das organizações e das instituições em que o Serviço Social desenvolve sua intervenção profissional); este conhecimento básico é também o conhecimento social da história econômica e política da sociedade em geral e das particularidades brasileiras.

Como outro componente dos conhecimentos básicos encontra-se o conhecimento da realidade da clientela: implica conhecer a realidade da clientela, suas relações sociais de trabalho, cidadania e cultura; a representação que a população tem do contexto social em que se insere, enfatizando o homem como sujeito histórico no processo de construção do mundo.

A segunda parte, dos conhecimentos profissionalizantes, encontra-se como pontos fundamentais: conhecimentos sistemáticos do objeto e dos objetivos da intervenção do Serviço Social; conhecimentos e habilidades quanto a estratégias de intervenção em contextos institucionais diferenciados.

Para dar conta desta formação, apresenta-se como proposta do Currículo Mínimo, as disciplinas da área básica e da área profissional.

Na área básica estariam as disciplinas: Filosofia, Sociologia, Psicologia, Economia, Antropologia, Formação Social, Econômica e Política do Brasil, Direito e Legislação Social.

Como disciplinas da 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.

O Trabalho de Conclusão de Curso e o Estágio Supervisionado deveriam ter uma carga horária mínima de 10% sobre o tempo de duração do curso. A duração do curso deveria ter a duração mínima de 2700 horas com a integralização em no mínimo de três e, no máximo, de sete anos, ficando o termo médio fixado em quatro anos.

Feita esta apresentação da organização do currículo, passa-se a análise, a partir dos estudos e problematizações construídos por José Paulo Netto e Consuelo Quiroga e das questões contidas no Relatório de Pesquisa aprovado pela Diretoria da ABESS e depois na sua XXV Convenção em setembro de 1987 publicado nos Cadernos ABESS 3, as mudanças efetuadas na estrutura curricular, a partir da introdução das disciplinas de Teoria do Serviço Social, Metodologia do Serviço Social e História do Serviço Social, bem como as problemáticas geradas a partir desta mudança.

A introdução deste tripé de disciplinas substituiu (em termos de proposta) o antigo tripé do currículo mínimo anterior em que constava as disciplinas de Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupos e Desenvolvimento de Comunidade. A mudança desta estrutura, relembrando os motivos desencadeadores desta mudança já apontados no tópico anterior, afirmou-se na necessidade de a formação do assistente social “contemplar a operação histórico-crítica e prático-analítica sobre o lastro que, originalmente e por décadas, vincou os primeiros perfis da profissão” (NETTO, 1984, p. 06).

O ponto que interessa aqui é trazer os equívocos apontados pelos autores, em especial sobre a disciplina de Metodologia do Serviço Social. Incluída na área profissionalizante propunha-se (na ementa) em introduzir o estudo da Metodologia do Serviço Social, encarregando-se das estratégias de ação profissional, a capacitação do profissional para operacionalizar os conhecimentos teóricos através de uma ação sistemática (CFE, 1982).

Pois bem, a primeira problemática já se explicita na finalidade posta na ementa da disciplina, apontando a possibilidade de uma metodologia do Serviço Social que se desdobra também no equívoco da disciplina de Teoria do Serviço Social, ensejando que seria possível uma teoria da profissão.

Ao fazer a substituição do tripé considerado conservador para o novo tripé, incorre-se num grande equívoco denominado por Netto (1984) como uma alternativa eclético-restauradora: o de buscar uma modernização travestida de parâmetros tradicionais. O autor analisa este equívoco argumentando que a disciplina em questão apresenta-se mais como uma solução programática, a pretexto da consecução de uma pretensa "metodologia básica" (NETTO, 1984, p. 07) proporcionando uma confusão entre Metodologia e estratégias de intervenção. Assim, acaba por atribuir um

> (...) verniz "metodológico" a meras sequências empíricas de ação, confundindo metodologia com procedimentos particulares de intervenção e procurando viabilizar a totalização, num flagrante ecletismo, de induções provenientes do sociologismo, do psicologismo e do desenvolvimentismo (NETTO, 1984, p. 09).

O risco desta incompreensão acaba por produzir uma síntese das três modalidades de intervenção profissional sob o rótulo de "metodologia". O culto aos modelos de intervenção é reavivado. Assim, defende-se um método próprio de intervenção para o Serviço Social. Essa defesa tem influência da interlocução da profissão com as chamadas ciências sociais que se impunham pela exigência de uma epistemologia e metodologia. Desse modo, o Serviço Social, contemplando uma visão científica da profissão, busca um estatuto acadêmico similar ao das ciências sociais (NETTO, 1984). Faz-se presente, nesta concepção, uma solução denominada por Netto (1984) como sendo modernizante. A ideia de que o Serviço Social crítico – reconceituado – "poderia se instalar no conjunto das profissões universitárias com um novo estatuto, embasado em determinações teóricas rearranjadas e reordenadas a partir da elaboração interna do corpo profissional" (NETTO, 1984, p. 09) pressupõe a articulação da profissão com um arcabouço científico que, "mesmo inspirado em matrizes que lhe são externas, se organiza a partir da sua prática particular" (NETTO, 1984, p. 09). Daí decorre a preocupação com uma metodologia da profissão.

As duas perspectivas apresentadas por Netto (1984) questionam a existência de uma metodologia própria do Serviço Social e, consequentemente, de uma teoria específica.

O autor reclama pela erradicação de vez da falsa identificação de teoria social com ciência, afirmando que o "método é questão da teoria social e não

problema particular desta ou daquela disciplina" (NETTO, 1984, p. 14), sendo que "o método remete à teoria social e não a uma ou outra de suas decorrências". Sendo assim, o método aparece na própria construção teórica, distinguindo-se de quaisquer modelos de intervenção, reforça o autor.

As contribuições de Consuelo Quiroga (1991) acerca do ensino da Metodologia do Serviço Social se fazem oportunas. A autora explica que esta disciplina, incumbida de introduzir a discussão das matrizes intelectuais (Positivismo, Fenomenologia e Marxismo), acabou delineando-se por uma perspectiva eclética, sob o discurso pluralista, na montagem e desenvolvimento do currículo mínimo de 1982. Particularmente sobre a matriz marxista, Quiroga (1991) explicita que não houve uma discussão entre os docentes sobre o marxismo e seus desdobramentos, assimilando e reproduzindo acriticamente as leituras, revelando uma diversidade de marxismos que transitaram na formação do profissional do Serviço Social, recorrendo-se mais nos intérpretes de Marx do que nos textos do próprio Marx.

No relatório produzido pela ABESS em 1989, especificamente sobre as tendências no ensino da Metodologia em Serviço Social, apresentaram-se três tendências: 1) A primeira exprime-se pela tendência de justaposição e de articulação; 2) A segunda diz respeito à transição dos conteúdos do antigo para o novo currículo, como um remanejo ou construção de um patamar crítico; 3) A terceira tendência contrabalança a questão da Metodologia restrita a uma disciplina ou à sua articulação no todo do currículo.

Na primeira tendência evidencia-se a presença tripartite das vertentes positivista, fenomenológica[54] e marxista no conteúdo da disciplina que acabaram sendo ensinadas como particularidades das ciências sociais, colocadas num mesmo patamar de diferenciação de concepções, tendo forte marca do ecletismo. Assim, "o

[54] A interlocução do Serviço Social brasileiro com fenomenologia teve como expoente a professora Anna Augusta de Almeida, que apresenta o que chamou de uma "nova proposta" para o Serviço Social, caracterizando-a como sendo uma metodologia genérica pensada a partir da descoberta, no processo de ajuda psicossocial, de um sentido novo. O marco referencial teórico dessa metodologia é constituído por três conceitos: diálogo, pessoa e transformação social. Para Netto (2009) trata-se de uma vertente que recupera os componentes mais estratificados da herança histórica e conservadora da profissão que se apresenta como uma nova base teórico-metodológica, repudiando o positivismo e o marxismo. Esta vertente busca recurso à fenomenologia, portanto este recurso é apontado por Netto como sendo equivocado por 3 motivos: primeiramente nota-se a ausência de relação entre os autores representativos da perspectiva de reatualização do conservadorismo com as fontes originais, pinçando os conceitos que mais interessavam ao Serviço Social, construindo uma proposta à base de fontes secundárias; o segundo motivo diz respeito à falta de mínimas referências às problematizações de que as posturas, propostas e categorias e procedimentos fenomenológicos foram e são objeto; , em terceiro lugar, há um empobrecimento teórico e crítico de categorias engendradas na vertente aberta de Husserl, simplificando-as.

marxismo aparece como mais um metodologismo, perdendo seu patamar de teoria social" (ABESS, 1989, p. 70).

Evidencia-se a marca sincrética que acompanha o Serviço Social brasileiro, uma vez que, se por um lado, busca-se "superar" o caldo cultural do pensamento humanista cristão, do pensamento conservador do anticapitalismo romântico, da herança das ciências humanas e sociais na sua vertente empiricista norte-americana através de uma aproximação com uma teoria crítica (marxismo), de outro, o peso da tradição positivista ainda se faz presente, traduzido pelo empirismo/pragmatismo e pelo formalismo. O relatório assim se manifesta sobre essa questão:

> 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. Nas duas posições, pragmática e formalista, o Serviço Social mantém um ponto em comum – a ênfase no como fazer, chamado de metodologismo. (...) essa via de ruptura passou a ser questionada utilizando-se o conteúdo marxista nos programas das disciplinas do curso de Serviço Social, sem, no entanto, romper com a lógica do pensamento positivista (ABESS, 1989, p. 73).

Desta forma, há uma tentativa de superação da metodologia tradicional restrita aos processos de Caso, Grupo e Comunidade, mas não se presencia o desenvolvimento e ampliação de um suporte teórico consistente para se caminhar pela via da ruptura. Essa ruptura pressupõe a superação do ecletismo (conciliação de posições divergentes), buscando o pluralismo (embate e debate de diferentes posições).

Mas o que significa recuperar o pluralismo?

> (...) é ter claro que no interior do Serviço Social existem diferentes maneiras de compreender a sociedade, de interpretar a sociedade matizada pelas concepções de corte positivista e histórico com suas variadas diferenças. Não era só um marxismo como dentro do veio da corrente positivista há diferentes expressões. Não se trata de colocar uma vertente como a verdade. Mas de mostrar a necessidade do debate para recuperar as diferenças. Não se trata de instalar um confronto como briga, mas o confronto do debate intelectual. É necessário sair de uma apreciação moralizadora das concepções da teoria do Serviço Social inclusive do tradicional. É necessário o debate intelectual sobre as diferentes concepções que estão amarrando e presidindo a questão da Metodologia. Os assistentes sociais têm pouca tradição do debate intelectual, talvez pela visão doméstica da profissão, como se fosse uma grande família onde todos deveriam pensar igualmente (ABESS, 1989, p. 75).

Ainda sobre o pluralismo, vale-se das reflexões trazidas por Veloso[55] (1983) sobre o processo de revisão curricular ocorrido na década de 1980 e que, na década subsequente, deu sinais de seus pontos problemáticos.

Para Veloso (1993) observou-se, neste período (década de 1980), uma postura mecanicista de se proceder a uma crítica negativa e depreciativa das proposições teóricas divergentes do marxismo. Dividiu-se o que prestava e o que não prestava para a formação profissional, de acordo com a orientação do projeto político-pedagógico das escolas de Serviço Social. Nesse contexto, dividia-se as escolas entre as de orientação marxista, pelo seu viés transformador, combativo e revolucionário; e as escolas de orientação funcionalista, definida pelo seu caráter exclusivamente adaptador, ajustador e conservador.

Esta análise fragmentada e simplista provocou um “dogmatismo marxista”, considerado como a verdade, o único caminho, não se mostrando capaz de se abrir, de se autoquestionar em seus postulados, tendo um caráter “totalitário”, gerando, também, uma rejeição no meio acadêmico da teoria marxista nos cursos de Serviço Social, dado o “caráter panfletário do conhecimento e a prevalência do adestramento político, contido nas estratégias de encaminhamento de algumas escolas” (VELOSO, 1993, p. 55).

Dessa forma, Veloso (1993) denuncia que o espaço universitário que deveria ser de debate democrático, onde a discussão e o confronto de proposições teóricas e políticas fizessem parte da vida acadêmica, caminhou, em contraponto, para posturas extremistas de controle e de cerceamento à liberdade de produção científica e de expressão política.

> No Serviço Social tal tendência demonstrou vestígios quando operou-se com a distinção/simplificação entre o enfoque tradicional e transformador, sobretudo quando a abordagem ideologizante que permeou essas análises esteve impregnada de uma forma de controle sobre a reflexão intelectual, traduzido pelo desinteresse quanto ao estudo das ideias antagônicas ao marxismo, como o funcionalismo e a fenomenologia (VELOSO, 1993, p. 57).

Assim, não basta declarar o pluralismo como condição necessária à formação profissional e à estrutura curricular, é preciso que esta perspectiva se faça presente no sentido de não “demonizar” os referencias teóricos distintos, mas de problematizá-los, de explicitar suas contradições, aprofundando-se na apropriação

[55] Professora Laís Helena Pinto Veloso da Faculdade de Serviço Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – FSS/UERJ, em um texto muito elucidativo publicado na revista *Em Pauta* em 1993

dos mesmos para que a crítica séria se construa. Concorda-se com Veloso (1993, p. 58) quando expõe que

> não basta afirmar que o currículo é pluralista por abarcar disciplinas que abordam teorias distintas como o marxismo, funcionalismo e a fenomenologia, se, a nível de análise, os conhecimentos antagônicos ao marxismo são identificados como “inimigos” e expurgados enquanto objeto de interesse para a investigação acadêmica e para a fundamentação da ação profissional.

A segunda tendência trazida pelo Relatório (ABESS, 1989) aponta a forma pela qual a disciplina de Metodologia do Serviço Social fez a transposição do Caso, Grupo e Comunidade para uma nova concepção, sendo que, por vezes, esta mudança se deu sem uma análise crítica dos conteúdos tradicionais, não os confrontando, mas incorporando os conteúdos novos de forma mecanicista, justaposta e fragmentada. Estudam-se os métodos das Ciências Sociais como se não fossem antagônicos, convertendo-se numa abordagem etapista. Assim, “a ruptura com o tradicional parece permanecer no nível das ideias, do compromisso, sendo bastante diversificada a forma de trabalhar essa questão” (ABESS, 1989, p. 77). Outra confusão foi a mescla entre Caso, Grupo, Comunidade com funcionalismo, fenomenologia e dialética, como se houvesse uma correlação entre tais segmentações.

Recorre-se novamente à Quiroga (1991) que explicita esse movimento da profissão à crítica da herança conservadora presente no Serviço Social, buscando dialogar com o marxismo, incorporando-o como conteúdo das disciplinas no interior dos currículos. Entretanto, esclarece a autora:

> é interessante notar que esse processo não rompeu radicalmente com uma herança conservadora, de cunho positivista e irracionalista, predominante, historicamente, no Serviço Social, o que vai constituir-se num dos fatores explicativos da aproximação tardia da profissão ao debate do marxismo e à sua incorporação, por via de um marxismo positivista (...) Pode-se, portanto, concluir que a reconceituação levou a uma **ruptura política que não foi acompanhada por uma ruptura teórica** com essa herança conservadora (QUIROGA, 1991, p. 88).

A professora Alba Maria Pinho de Carvalho (1986), em artigo publicado nos Cadernos ABESS 1 – “O Processo de Formação Profissional do Assistente Social”, já alertava para a presença do “teoricismo” pelo encaminhado dado ao estudo das teorias das Ciências Sociais, especificamente o marxismo. Para a

professora, verificou-se nos cursos de Serviço Social, nos primeiros anos de implantação do novo currículo mínimo (1982) uma forte tendência em transmitir os conceitos genéricos sem conseguir

> (...) resgatar a lógica das teorias que fundamenta e dá o sentido específico ao seu quadro conceitual. 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 a investigação e para a intervenção na realidade (CARVALHO, 1986, p. 28).

Desse modo, os professores de Serviço Social deparam-se com uma série de dificuldades, explica Carvalho (1986, p. 29): “ter que ensinar teoria sem a necessária formação teórica”.

Da terceira tendência resgata-se a problemática da relação entre teoria e prática que se fez presente na formação profissional, no processo de adaptação e mudança curricular. Segundo o relatório avaliativo, ocorreu um privilégio do discurso teórico em detrimento da vinculação teoria/prática, expresso em um “teoricismo” de um lado, e da presença de uma tradição pragmática do Serviço Social, de outro. O aparato técnico-instrumental no interior da discussão metodológica acabou tendo um lugar secundário, sendo visto “de forma pouco relevante, aparecendo como apêndice em algumas unidades dos conteúdos programáticos” (ABESS, 1989, p. 87). Assim, incorreu-se no equívoco de desprezar o conteúdo instrumental, identificando-o como componente da metodologia tradicional do Serviço Social, em recuso ao Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade.

Assim, o ensino não deveria priorizar o “saber fazer”, pois se assim o fizesse, estaria mutilando o processo de formação, fixando-se nos limites das necessidades imediatas. Para Cavalcante (1984, p. 59),

> o importante é que se forme o profissional capaz de estar sempre questionando, de estar primeiramente perguntando o porquê e o para quê de sua ação, ao invés de se preocupar apenas com o “como fazer”, com os meios para melhor atingir os seus objetivos, com as formas ou maneiras para melhor despenho.

E, para defender a importância de uma formação crítica, que possibilitasse uma análise mais aprofundada da realidade social, a autora argumenta que “a especialização apenas instrumentaliza melhor para o 'como fazer', não

fornecendo, no entanto, uma visão de globalidade, vindo a tolher a visão crítica" (CAVALCANTE, 1984, p. 59).

Esse foi outro equívoco gerado: uma desqualificação da dimensão técnico-operativa da profissão. Enfatizaram-se os conteúdos que permitiam uma análise do contexto e da conjuntura social, como também das instituições e da política social; o questionamento dos fins da ação profissional também mereceu destaque. Essa seleção é justificada por Cavalcante (1984, p. 60):

> desse modo, os conteúdos básicos enfocam o Homem e a Sociedade, eixos que permitem o instrumental de análise da realidade, como também aqueles temas que permitam ao aluno uma visão globalizante da realidade e a compreensão do processo histórico, da realidade estrutural e do contexto institucional onde se dá a prática do Serviço Social.

Na perspectiva de avaliar a implantação do Novo Currículo mínimo de Serviço Social, no período de 1982-1985[56], a ABESS (gestão do biênio 1987/1989), estabeleceu como um dos pontos programáticos a Avaliação da Formação Profissional do Assistente Social/Pós-Novo Currículo. Com consequência, durante o II Encontro de Pós-Graduação em Serviço Social realizado na Universidade Federal

[56] Como instrumento de monitoramento do novo currículo mínimo, a ABESS realizou, na gestão de 1983-1985, uma pesquisa intitulada "A formação profissional do assistente social no Brasil: determinantes históricos e perspectivas". A referida pesquisa tinha por finalidade configurar o quadro da formação profissional do assistente social na sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que buscava subsidiar a implantação do novo currículo, através do debate teórico do próprio projeto de pesquisa em questão, de assessoria direta às equipes regionais de pesquisa e/ou às unidades de ensino que solicitaram a colaboração das pesquisadoras. A equipe de coordenação da pesquisa estabeleceu um cronograma de trabalho, indo de maio de 1989 a julho de 1990. A pesquisa se desenvolveu em três momentos: a) mapeamento das unidades de ensino; b) estudo documental; c) estudo de campo. Em relação à primeira fase, das 26 escolas públicas, 18 responderam, ou seja 69%; das 40 escolas privadas, apenas 12 responderam, ou seja, 30%. Das 12 respondentes, 8 pertenciam à Universidade e apenas 4 eram privadas isoladas. Buscando outras estratégias de contato, conseguiu-se a participação de mais 8 UESS, sendo 2 públicas e 6 privadas, totalizando 38 UESS respondentes, sendo então 20 públicas e 18 privadas. Mais informações sobre a pesquisa, ver Relatório do momento preliminar da Pesquisa: avaliação da formação profissional do assistente social brasileiro- pós-novo curriculum/avanços e desafios. In: Cadernos ABESS, nº 4, Editora Cortez, São Paulo, 1991. A justificativa apontada para a realização do monitoramento consistia em ressaltar que a formação profissional não se reduz à mera preparação para o emprego, mas que deve preparar científica e tecnicamente os profissionais capazes de atender não só às demandas vigentes no mercado de trabalho, mas de construir alternativas de atuação nos diferentes campos sócio ocupacionais, através da prestação de serviços sociais, implementando políticas sociais específicas, demandadas pelas instituições empregadoras e, também, pelos movimentos e organizações das classes sociais subalternas. A formação profissional, e sua revisão curricular, deveria considerar as próprias exigências do momento histórico vivenciado no país, marcado por uma grave crise econômica e acompanhado de um processo de rearticulação da sociedade civil (ABESS, 1984). Nesse sentido, questiona-se o direcionamento da formação profissional, seus objetivos e conteúdos, criticando-se a estrutura curricular e pedagógica do ensino. O debate sobre a formação profissional aponta para uma função social da formação profissional, enfatizando sua importância "no desenvolvimento de uma prática consciente e consequente no interior das relações de classe na sociedade brasileira" (ABESS, 1984, p. 109).

do Rio de Janeiro, em 1988, foi definido que o CEDEPSS, enquanto órgão acadêmico de ABESS, assumiria como uma de suas linhas de trabalho uma pesquisa, em nível nacional, sobre a formação profissional.

Os resultados do relatório da pesquisa foram apresentados, numa primeira versão, na XXVII Convenção Nacional da ABESS, em Florianópolis e, posteriormente, no XII ENESS, em Fortaleza. Apresentamos as hipóteses construídas a partir da pesquisa realizada com as unidades de ensino de Serviço Social – UESS[57] que reforçam os questionamentos já apresentados no decorrer do texto sobre a proposta curricular de 1982.

> • A direção social, que perpassa o projeto educacional de Formação Profissional do Assistente Social no Brasil assumido pela ABESS, tem permanecido muito ao nível da intencionalidade, sem conseguir concretizar-se na dinâmica da Unidade de Ensino;
> • No processo de Formação Profissional do Assistente Social brasileiro predomina o ensino da teoria, transmitida através de conceitos fragmentados, sem o resgate da lógica das teorias, deixando de atender, assim, à exigência de uma sólida fundamentação científica necessária à Formação Profissional;
> • O ensino fragmentado das teorias implica em dificuldades de resgatar e aprofundar, ao nível da Formação Profissional, encaminhamentos metodológicos, nas diferentes perspectivas teóricas que orientam a intervenção profissional;
> • Em função da própria crise da Universidade brasileira, aliada à herança histórica do pragmatismo do Serviço Social, tem-se como um impasse no atual processo de Formação Profissional fragilidades na qualificação teórica do corpo docente;
> • As dificuldades de capacitação teórico-metodológica dos discentes dentro do novo currículo não decorrem, simplesmente, da ausência do estudo das técnicas de intervenção. Pelo contrário, tais debilidades são decorrentes, antes de tudo, da forma teoricista como vem sendo encaminhado o ensino da teoria (ABESS, 1991, p. 103-104, grifos nossos).

Os apontamentos trazidos por ambos os relatórios sobre a formação profissional na década de 1980, pós novo currículo mínimo, foram aguçados e debatidos pela categoria profissional (principalmente pelos pesquisadores/estudiosos da área, docentes e as entidades representativas da

[57] A equipe de coordenação da pesquisa estabeleceu um cronograma de trabalho, indo de maio de 1989 a julho de 1990. A pesquisa se desenvolveu em três momentos: a) mapeamento das unidades de ensino; b) estudo documental; c) estudo de campo. Em relação à primeira fase, das 26 escolas públicas, 18 responderam, ou seja 69%; das 40 escolas privadas, apenas 12 responderam, ou seja, 30%. Das 12 respondentes, 8 pertenciam à Universidade e apenas 4 eram privadas isoladas. Buscando outras estratégias de contato, conseguiu-se a participação de mais 8 UESS, sendo 2 públicas e 6 privadas, totalizando 38 UESS respondentes, sendo então 20 públicas e 18 privadas. Mais informações sobre a pesquisa, ver Relatório do momento preliminar da Pesquisa: avaliação da formação profissional do assistente social brasileiro- pós-novo curriculum/avanços e desafios. In: Cadernos ABESS, nº 4, Editora Cortez, São Paulo, 1991.

profissão), reforçando os avanços do currículo mínimo de 1982 e, também, as debilidades a serem discutidas e enfrentadas na formação profissional.

Outro elemento tema de debate sobre a formação profissional foi a necessidade da pesquisa como componente do perfil do novo profissional a ser formado. As publicações no Caderno ABESS 6 (1993) enfatizarem sobre a produção científica e a formação profissional. Assim, discutir-se-á alguns pontos pertinentes a esse debate.

Neto (1993) enfatizou sobre a necessidade de formar, ao mesmo tempo, um profissional interventivo, mas também um pesquisador, impregnado da perspectiva investigativa. Para a autora, não se podia mais formar um profissional meramente técnico-operativo, nem um profissional teórico generalista que conhecesse as determinações da sociedade, mas não conseguisse nem exercitar as mediações, nem se inserir criticamente em relação aos fenômenos sociais com quais trabalhasse. Assim, fazia-se necessário “dotar o profissional de uma perspectiva crítico-investigativa”, no sentido de não apenas “capacitá-lo com instrumentais de pesquisa a serem ministrados em um ou outra disciplina de técnicas quantitativas ou qualitativas de pesquisa”, mas se fazia urgente “integrar a propria lógica do curso com uma perspectiva de articulação teoria/realidade”, capacitando o futuro profissional para a “valorização do empírico, construindo um diálogo com conceitos. É transmitir a perspectiva de que um dos elementos de ampliação da capacidade interventiva está na ampliação da capacidade de conhecimento e criticidade em relação à realidade- objeto de suas intervenções” (IAMAMOTO, 1993, p. 27-28).

Dez anos após a aprovação do currículo mínimo de 1982, Iamamoto (1993) apresenta suas contribuições para se avaliar e se repensar a formação profissional, com uma publicação nos Cadernos ABESS 6. Recupera a construção coletiva na década de 1980 no terreno do Serviço Social, enfatizando os desdobramentos da implementação do currículo de 1982 que para ela, alteraram substancialmente o debate no campo da história, teoria e método no Serviço Social, assim como permitiram avançar na análise das políticas sociais e dos movimentos sociais.

Iamamoto (1993) apresenta sua análise em três constatações. A primeira é a de reconhecer as interpretações de caráter histórico-crítico que se fizeram presentes no debate acadêmico-profissional, antenadas às lutas acumuladas pela

conquista e aprofundamento da democratização da vida social. Para a autora

> encontra-se aí o alicerce sócio-político que tornou possível e viável o deslocamentos das interpretações de cunho estrutural-funcionalista da cena principal do debate profissional, alargando espaços para os questionamentos por parte das vertentes mais críticas na reflexão do Serviço Social (IAMAMOTO, 1993, p. 104-105).

Como segunda constatação, ressalta os avanços no sentido de ultrapassar uma visão doméstica, familiar e consensual das relações profissionais, contribuindo para o desenvolvimento de uma visão essencialmente crítica na órbita profissional: “crítica na explicação da sociedade e da prática profissional nela inscrita; crítica quanto ao ideário profissional, isto é, quanto ao modo de pensar construído em sua trajetória profissional” (IAMAMOTO, 1993, p. 105). Assim, “se desdobrou uma crítica marxista dos próprios 'marxismos' presentes no Serviço Social, contestando-se os dogmatismos, a apologética no trato das teorias, através da busca de aprofundamento de suas fontes originais” (IAMAMOTO, 1993, p. 105).

A terceira constatação feita pela autora é a aproximação, ainda incompleta, do Serviço Social às fontes clássicas e contemporâneas do pensamento social na modernidade. Aponta a preocupação em incorporar as contribuições de Marx, não “evangelicamente”, mas como fonte e referencial para “iluminar novas perspectivas para a prática profissional, a partir das condições concretas com que se defronta o assistente social no seu cotidiano de trabalho” (IAMAMOTO, 1993, p. 105).

Diante de tais constatações, a formação profissional caminhou por avanços, mas também, por alguns desafios que precisam ser encarados. Como avanços situa a mera denúncia ao tradicionalismo profissional ao enfrentamento efetivo de seus dilemas; o esforço em ultrapassar os “metodologismos” na direção de uma maior proximidade do Serviço Social com as grandes matrizes no pensamento social contemporâneo, extraindo delas os fundamentos teórico-metodológicos para a explicação da profissão e iluminar suas possibilidades de intervenção; o deslocamento do ecletismo no trato das teorias para a busca de uma convivência plural no universo profissional (IAMAMOTO, 1993).

Como desafios, a autora pontua a necessidade de não canalizar a formação profissional unilateralmente ora para os procedimentos operativos, ora para a qualificação teórica. Desta forma, deve-se atentar para “a formação de

profissionais que sejam também ‘analistas sociais qualificados’” (IAMAMOTO, 1993, p. 109), desdobrando-se em uma capacitação presidida “por uma competência teórica e técnico-operativa”, que se “traduza na construção de respostas às demandas imediatas postas ao profissional, o que não implica em sua imersão nos imediatismos” (IAMAMOTO, 1993, p. 109). Para tanto, a autora enfatiza que é indispensável “elucidar a prática profissional na arena das políticas sociais do Estado” (IAMAMOTO, 1993, p. 112) visto o vínculo da profissão com as políticas públicas.

Através das considerações expostas, compreende-se que as mudanças processadas na formação profissional, expressa no novo currículo mínimo (1982), estiveram articuladas às demandas que se punham da década de 1980, dada a própria conjuntura socioeconômica e política brasileira que exigiram da formação profissional um processo de reflexão e revisão.

Assim, o antigo currículo não respondia às demandas “políticas” postas à profissão, exigindo a formação de um novo perfil profissional que tivesse como direção sociopolítica o compromisso com a classe trabalhadora. Esse “compromisso” foi marcado por uma militância político-profissional e por uma aproximação incipiente, fragmentada e vulgarizada do marxismo. Esse chamamento político à profissão acabou por desencadear, de um lado, uma perspectiva crítica em relação a análise da sociedade, da realidade social e da própria profissão, e, de outro, uma relação equivocada e enviesada da profissão com a luta de classes, identificando, na profissão, um terreno fértil para se travar a luta política, por meio de uma intervenção institucional mediatizada pela prestação de serviços sociais e inserida no campo das políticas sociais.

O profissional de Serviço Social era reconhecido como sendo um intelectual orgânico que poderia optar em atuar a serviço da burguesia ou a favor dos trabalhadores, alimentando a afirmação de que o caráter político da prática profissional predominaria sobre o econômico, o que não é verdade. Essa ênfase é explicitada por professores da Faculdade de Serviço Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - FSS/UERJ nas discussões e publicações sobre a revisão curricular do curso de Serviço Social. O desdobramento dessa ênfase dada à dimensão político-ideológica

> (...) se deu na direção da hipervalorização do caráter político-educativo da

> profissão, redimensionando-o na perspectiva de contribuir para os processos de "mobilização", "organização", "participação" e "conscientização" dos grupos populares, dentro de uma preocupação maior com a própria constituição de uma ideologia das classes dominantes. Essa compreensão da profissão acabou por deslocar os objetivos da atuação profissional para patamares que os diluíram entre tantas outras práticas sociais (ALMEIDA et al, 1993, p. 08).

Nesta direção, a formação profissional, buscando superar seu passado "conservador", procurou avançar no sentido político apontado, mas não conseguiu esse alinhamento no plano teórico, realizando, através da mudança curricular, uma disposição em alterar, em reconstruir as finalidades formativas, mas mostrou sinais de sincretismo, quando alterou as disciplinas, seus conteúdos, mas não foi capaz, na sua totalidade, de romper com o viés pragmatista em forçar uma "aplicação teórica de um marxismo pouco compreendido e debatido", sem estabelecer as mediações necessárias entre teoria e prática, caindo num "metodologismo" e num "teoricismo". Busca-se o novo, sem deixar o velho, ou melhor, convive-se com o discurso modernizador, crítico e até revolucionário, de um lado, mas sem abandonar a herança formativa calcada nos modelos de intervenção e na apropriação tecnicista/etapista do arcabouço teórico-metodológico.

Considerando a apropriação distorcida da teoria marxista pelo Serviço Social, imprimiu-se à profissão, segundo Veloso (1993, p. 53) um caráter "missionarista e militantista", forjando "uma imagem mística e idealizada quanto a dimensão e o significado da profissão, principalmente, quando sob esta ótica, desconsideramos as condições históricas objetivas, para se proceder a análise da realidade". Situou-se a profissão no processo de transformação social, "sem um maior aprofundamento dos alcances e limites do papel profissional nesse contexto", ocasionado, desta forma, uma identificação da "ação do assistente social como a de um suposto sujeito 'iluminado' – um tipo de curandeiro social (THIOLLENT) - que protagonizaria o papel de ação de vanguarda e encaminharia a transformação da sociedade" (VELOSO, 1993, p. 53).

Apesar das problemáticas evidenciadas, ressaltamos a importância *sui generis* desse movimento engendrado no Serviço Social que possibilitou a construção de uma maturidade intelectual profissional e de um processo de análise da formação profissional, que passou a ser discutida com muito mais força e permanência no âmbito acadêmico, sem dissociá-la do exercício profissional.

Destaca-se também que, apesar de todas as debilidades que marcaram a

apropriação da tradição marxista por parte dos assistentes sociais,

> esta apropriação tem como saldo, a revisão da perspectiva ufanista da profissão que a levava a admitir a implantação de uma nova ordem social a partir dos insumos da Igreja Católica, assim como o rompimento do monopolitismo ideológico e teórico da profissão (SILVA, 1991, p. 443).

No processo de construção deste pluralismo, o Serviço Social teve condições de "se reconhecer como uma profissão inserida na divisão social do trabalho" (SILVA, 1991, p, 443); assim, a

> penetração de insumos marxistas no Serviço Social teve como ponto positivo a ampliação do horizonte analítico dos assistentes sociais que embora "românticos e utópicos incuráveis", compreendem-se agora melhor e compreendem também, melhor, o mundo em que vivem e a profissão que exercem (SILVA, 1991, p. 443).

Pelo exposto, compreende-se que a formação profissional em Serviço Social, a partir do final de 1970 e na década de 1980, no contexto da redemocratização da sociedade brasileira, foi norteada por uma direção social sustentada na defesa do compromisso da profissão (tanto no âmbito do exercício, mas também da formação profissional) com a classe trabalhadora, situando o Serviço Social enquanto uma práxis social, portanto, transformadora. A interlocução do Serviço Social com o marxismo possibilitou uma análise crítica sobre a realidade social e sobre a profissão, em que se reconhece a condição de assalariamento dos assistentes sociais. Através desta direção social, afirmou-se que o Serviço Social possuiria uma dimensão contraditória e política no sentido de colocar-se a serviço de um projeto da classe trabalhadora.

Discorrido sobre a direção social que orientou a formação profissional em Serviço Social na década de 1980, a partir do currículo mínimo de 1982, passa-se à abordagem, no próximo capítulo, da direção social que fundamentou o projeto profissional do Serviço Social brasileiro a partir da década de 1990.

3 A DIREÇÃO SOCIAL DO PROJETO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO NA DÉCADA DE 1990: O DELINEAMENTO DE UMA "DIREÇÃO SOCIAL ESTRATÉGICA"[58]

> "Dentre todas as classes que hoje em dia se opõem à burguesia, só o proletariado é uma classe verdadeiramente revolucionária" (MARX e ENGELS, 1998, p. 17).

A década de 1990 representa um momento de redesenho para a compreensão, direção e organização pedagógica da formação profissional em Serviço Social no Brasil, expressando uma síntese dos debates, problematizações e pesquisas que foram sendo construídas no e pelo percurso da categoria profissional e das entidades representativas da profissão.

As diretrizes curriculares, construídas em 1996, expressam a defesa de um novo projeto de formação profissional na afirmação das "dimensões interventivas e investigativas como princípios formativos e condição central da formação profissional e da relação teoria-realidade" (ABESS, 1997, p. 63), instaurando-se uma nova lógica curricular com base na articulação de "um conjunto de conhecimentos indissociáveis que se traduzem em núcleos de fundamentação, constitutivos da formação profissional" (ABESS, 1997, p. 63).

Este novo projeto de formação profissional esteve articulado com a afirmação de um novo projeto profissional - denominado de Projeto Ético-Político- que se delineou por uma direção social calcada numa perspectiva emancipatória da classe trabalhadora, colocando-se como uma direção capaz de colidir com a hegemonia política do capital, tendo na liberdade seu valor central e na democracia seu princípio fundamental; direção social esta explicitada no Código de Ética Profissional de 1993, na legislação que regula o exercício profissional (Lei 8662/93) e nos parâmetros da formação acadêmica (Diretrizes Curriculares Nacionais de 1996).

Importante registrar que a constituição deste novo projeto profissional se deu num cenário político-econômico particular, de ofensiva neoliberal e de expansão

[58] A expressão "direção social estratégica" foi cunhada por José Paulo Netto em um texto produzido em 1996 sobre as transformações societárias e Serviço Social. O autor, ao discorrer sobre o processo construído pelos assistentes sociais no rompimento com o conservadorismo, aponta que se delineou uma direção social estratégica que colidiu com a hegemonia política do grande capital; direção explicitada no Código de Ética Profissional de 1993.

privatista do ensino superior.

Para compreender, com maior profundidade, os fundamentos ideo-políticos que sustentam a direção social orientadora do projeto profissional e a apreensão que os docentes assistentes sociais constroem desta direção, apresenta-se este capítulo sob a seguinte estruturação: primeiramente, apresenta-se uma breve contextualização sócio-política e econômica da realidade brasileira nos anos 1990, enfatizando a expansão do ensino superior, expressivamente pela via privatista; posteriormente, discorre-se sobre a direção social que fundamenta o projeto profissional a partir dos anos de 1990, evidenciando os pressupostos ideo-políticos desta direção social; como último elemento do capítulo, pretende-se analisar a compreensão que os docentes assistentes sociais entrevistados possuem sobre a profissão, apresentando as narrativas destes sujeitos sobre a questão: *Serviço Social, que profissão é essa*?; em seguida, a análise da apreensão que os docentes assistentes sociais apresentam sobre a direção social que fundamenta o projeto profissional e de formação.

3.1 O CONTEXTO SÓCIO-POLÍTICO E ECONÔMICO BRASILEIRO DOS ANOS 1990

Para compreender a invasão dos ditames mercadológicos na educação superior é preciso situar em que contexto e para quais finalidades esta interferência se processa. No contexto da reestruturação produtiva e da reforma do Estado, os anos de 1990, no Brasil, evidenciaram um movimento sustentado pela ótica neoliberal que se constituiu como estratégia hegemônica de reestruturação do capital. Essa estratégia provocou mudanças significativas no âmbito da produção, mas também, das relações entre Estado, Mercado e Sociedade Civil.

Pós-redemocratização e passando por um processo de debate e de construção da Constituição Federal de 1988, o Brasil vivenciava um momento político peculiar. Com as eleições de Fernando Collor de Melo (1990-1992) tem-se um programa de governo orientado às reformas para o mercado, o que implicará num enxugamento do Estado como saída para a crise econômica e social brasileira. Programa este que foi reeditado e fortalecido nas gestões subsequentes do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2003).

Abordar-se-á sucintamente sobre esses dois pressupostos que se evidenciaram na realidade brasileira na década de 1990, sob a égide do ideário

econômico e político do neoliberalismo: a reestruturação produtiva e a reforma do Estado.

O processo de reestruturação produtiva foi uma resposta à crise de acumulação capitalista, incidindo na reorganização da produção e dos mercados, interferindo também na organização da sociedade e nas relações estabelecidas entre o capital, o trabalho e o Estado.

Explicam Mota e Amaral (2010, p. 27) que a reestruturação dos capitais configura-se pelas “fusões patrimoniais, a íntima relação entre o capital industrial e financeiro, as novas composições de força no mercado internacional, além da formação de oligopólios globais via processo de concentração e descentralização do capital”. Esta reestruturação traz transformações no processo de trabalho que exige um reordenamento das fases do processo de produção e realização da mais-valia, fazendo emergir outras formas de constituição e reprodução do trabalhador coletivo.

Nesse processo de subsunção real do trabalho ao capital, conhecido como a III Revolução Industrial, modificam-se as regras da sociabilidade capitalista, com o intuito de aumentar a produtividade do trabalho, pelo uso de novas tecnologias e de novas formas de consumo da força de trabalho. Essas mudanças ocorrem pela flexibilização nos processos e condições de trabalho, expressando-se no desemprego, na terceirização, na precarização do trabalho e dos vínculos formais de trabalho (MOTA; AMARAL; 2010).

As autoras destacam que esse movimento internacional, marcado pela globalização e pela difusão do pensamento neoliberal, consolida-se no Brasil

> (...) como estruturadora de uma cultura moderna, tendo como principais vetores a competência e a eficiência do setor privado, a (des) responsabilização do Estado com a proteção do trabalho, a empregabilidade e as parcerias do capital com o trabalho, concretizando a difusão massiva de idéias e valores que reconceituam as reivindicações e conquistas históricas das classes trabalhadoras (MOTA; AMARAL, 2010, p. 35)

Fragiliza-se, nesta ótica, a organização dos trabalhadores que estão envoltos pela subproletarização, através do trabalho precário, parcial, temporário, terceirizado e vinculado à economia informal, ocorrendo o que Antunes (2000, p. 88), denominou de uma maior “heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora”. A instabilidade, a incerteza e a necessidade de sobrevivência, acabam por inibir a mobilização e a luta por melhores salários, melhores condições

de trabalho e maior estabilidade no emprego. Existe um exército de reserva imenso esperando a sua vaga, o seu “emprego”. Com isso amarra-se o trabalhador às leis do mercado e do capital.

No âmbito da proteção social, defende-se que o Estado seja substituído pelas organizações particulares, seja da sociedade civil ou das entidades filantrópicas. Busca-se a flexibilização dos direitos trabalhistas e das demais garantias sociais. Pontuam Behring e Boschetti (2006, p. 156) que a tendência geral deste momento histórico foi a “restrição e redução de direitos, sob o argumento da crise fiscal do Estado, transformando as políticas sociais em ações pontuais e compensatórias direcionadas para os efeitos mais perversos da crise”. Prevaleceu o trinômio articulado do ideário neoliberal para as políticas sociais, qual seja: “a privatização, a focalização e a descentralização” (2006, p. 156).

Como elemento desencadeador desta perspectiva, destaca-se o segundo pressuposto: o da reforma do Estado. Com o discurso do esvaziamento do Estado e da responsabilização da sociedade civil, com o afrouxamento e precarização do trabalho, com as mudanças no mundo da produção e da acumulação, com a valorização e hegemonia do Mercado e a defesa de sua liberalização, as políticas sociais, dentre elas a Educação, foram pressionadas e permeadas pelo projeto neoliberal. Como outra armadilha e faceta do mercado para atender seus preceitos, o da acumulação flexível, o da mundialização e financeirização do capital foi o ajuste estrutural do Estado. A chamada reforma do Estado funda-se na necessidade do grande capital de liberalizar – desregulamentar os mercados. Alteram-se as bases do Estado de Bem-Estar Social, esvaziando as conquistas trabalhistas, econômicas e políticas desenvolvidas ao longo do século XX e, portanto, no lugar de um reforma, configura um verdadeiro processo de (contra)reforma do Estado (BEHRING, 2003).

A reforma do Estado é propagada como forma de superar uma crise fiscal, que segundo os defensores dessa reforma, especialmente, Bresser Pereira, ex-ministro do governo Fernando Henrique Cardoso, foi gerada pelo excessivo gasto social e, nesse sentido, o Estado precisaria ser controlado, diminuído. Esse discurso foi impulsionado pelos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial, como passaporte do país na dinâmica do capitalismo contemporâneo. Assim, uma das funções econômicas do Estado passou a ser a de garantir condições mais atrativas aos investimentos estrangeiros. Evidencia-se, claramente, que o Brasil, como aponta Behring e Boschetti (2006), ficou à mercê dos especuladores no

mercado financeiro, de forma que todo o esforço de redução de custos preconizado escoou pelo ralo do crescimento galopante das dívidas interna e externa.

É preciso compreender que a reforma do Estado se impõe em um contexto de crises econômicas mundiais que se expressam a partir dos anos 1970, provocando recessão e um descontrole do sistema financeiro privado internacional. A instalação de uma crise financeira mundial, aliada à recessão econômica e à crise da previdência social e às mudanças na organização industrial, acabou por provocar uma crise fiscal do Estado (TAVARES, 1993, apud SOUZA FILHO, 2011). Do ponto de vista da administração pública, os anos 1990 marcam uma reforma que defendia uma nova perspectiva para a administração pública: substituir a perspectiva burocrática pela abordagem gerencial. Como apontou Bresser Pereira (1998, p. 7), é necessário que o "Estado utilize práticas gerenciais modernas, sem perder de vista sua função eminentemente pública". O fundamento economicista e gerencial da proposta da contrarreforma da administração pública definiu-se pelo gerencialismo, identificando a administração pública com a administração privada. Souza Filho (2011) esclarece que o gerencialismo não considera a distinção existente entre a administração pública destinada a fins públicos e aquela destina a fins lucrativos.

Sob o lema de construir um Estado e uma administração pública que trabalhem melhor e custem menos, no Brasil, a reforma iniciada pelo Governo Fernando Henrique Cardoso pautou-se pelo argumento de que a intervenção do Estado, além de necessária nas áreas de saúde, educação, cultura e desenvolvimento tecnológica, assume um novo papel de apoio às economias nacionais, para que estas se tornem competitivas internacionalmente. Propaga-se que a necessidade de aumentar a eficiência do Estado é uma imposição do processo de globalização, tornando a administração pública burocrática obsoleta, implicando uma mudança pela perspectiva gerencial, baseada na descentralização, no controle de resultados e não no controle de procedimentos, na competição administrativa e no controle social direto (PEREIRA, 1998)

Ocorre, desta forma, uma distinção entre as atividades exclusivas do Estado nos serviços sociais e científicos competitivos e da produção de bens e serviços para o mercado, propondo a criação de novas instituições – as agências executivas e as organizações sociais – para realizarem as tarefas necessárias sob o contrato de gestão e com ampla autonomia. Essa reconstrução do Estado significa diminuir o tamanho do Estado e, para tanto, buscou-se o caminho das privatizações,

da terceirização, da transferência de serviços públicos para organizações não governamentais e da focalização dos gastos sociais. Neste discurso, Bresser Pereira (1998, p. 23) defende a reforma do Estado que significa reduzi-lo,

> (...)limitar suas funções como produtor de bens e serviços e, em menor extensão, como regulador, mas implicará também amplias suas funções no financiamento de atividades que envolvam externalidades ou direitos humanos básicos e na promoção da competitividade internacional das indústrias locais.

Através desta distinção, evidencia-se que a reforma do Estado e, consequentemente, a reforma da administração pública, estiveram intimamente ligadas com o projeto político e econômico que as definiram. Ou seja, há uma conexão entre a dimensão econômica e a dimensão política e técnica da reforma do Estado (MONTAÑO, 2002, apud SOUZA FILHO, 2011), Assim, a reforma da administração pública é, em sua essência, "uma proposta vinculada ao neoliberalismo baseada na sugestão de procedimentos gerenciais flexíveis, para adequar a ordem administrativa a uma nova forma de comando, mais direta e mais explícita, efetivada pelas classes dominantes" (SOUZA FILHO, 2011, p. 194).

Nesse processo de reformar o Estado, a orientação neoliberal propunha descentralizar a gestão, transferir atribuições para a sociedade e para o terceiro setor, reduzir o déficit público. Nogueira (1998) afirma que a reforma da Administração entendida como parte integrante de um processo reformador de largo espectro, passava a ter como pressuposto a recuperação da dignidade da função pública sob o discurso de buscar a melhoria contínua, valorizando a participação do funcionário público preparado técnica e politicamente. Nesse sentido, seria preciso superar um sistema administrativo atrasado, lerdo ou rígido. Para o autor, a reforma do Estado surge no Brasil, como um processo amplo, tenso e complexo, que,

> em nome da purificação ética, da modernidade e da eficiência, os ataques acabavam por atingir as instituições e a própria política, aprofundando as separações entre o cidadão e o Estado e transformando o ajuste de contas com as práticas do velho patrimonialismo em mero espetáculo de mocinhos e bandidos, sem maiores desdobramentos virtuosos. (NOGUEIRA, 1998, p. 170).

Pautando-se num discurso "justiceiro" de reformar para melhorar o Estado, evidenciou-se um Estado forte frente aos interesses privados e corporativos, eficiente, prestando serviços de qualidade, transparente e descentralizado,

comprometido com a valorização do mercado, considerado por Bresser Pereira (1998) como um mecanismo positivo na coordenação da economia. O Estado, ao restringir os gastos sociais e intervindo de forma residual, contrapõe-se à perspectiva dos direitos sociais, vulnerabilizando a proteção social.

Foi nesse contexto que a formação profissional em Serviço Social passará, novamente, por um processo de reflexão e mudanças, reafirmando as conquistas construídas na década anterior (1980).

Na entrada dos anos de 1990, cerca de setenta unidades de ensino estavam em funcionando e poucos Estados da Federação não contavam com escolas de Serviço Social. A partir desta década, ocorreu um processo de mercantilização do ensino superior espraiando-se no Serviço Social. Nos governos Collor (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1995), criaram-se três novos cursos, todos no âmbito privado. No período de 1995 a 2002 foram criados mais quarenta e nove cursos de Serviço Social, totalizando entre 1990 e 2002, cinquenta e dois cursos. Ocorreu a predominância absoluta dos cursos de natureza privada, totalizando 90,4% (PEREIRA, 2008).

Dentre os cursos de Serviço Social inseridos em instituições privadas, a maioria, cerca de 53,2% era particular no sentido estrito; das instituições privadas sem fins lucrativos, somente sete (32%) eram confessionais, o que mostra o caráter da laicização da formação profissional em Serviço Social; dos sete cursos confessionais, três eram evangélicos (luteranos); dos cinco cursos públicos, dois estavam inseridos em instituições municipais que, embora estivessem categorizadas como públicas, funcionam de forma empresarial, cobrando todo tipo de taxas e mensalidades escolares. Os cinquenta e dois cursos de Serviço Social criados nesse período foram majoritariamente em instituições não-universitárias (faculdades, escolas/institutos superiores, centros universitários – não obrigadas à indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão), e 88,57% destes cursos estavam inseridos em instituições privadas. Dos dezessete cursos inseridos em ambiente universitário, quatorze eram de natureza privada (PEREIRA, 2008).

Pelos dados apresentados pode-se afirmar que o Serviço Social passou por um amplo processo de crescimento de suas unidades de ensino, sendo expressivamente oferecidos pela iniciativa privada em instituições não-universitárias. Ocorreu o que Pereira (2008, p. 194) chamou de um “empresariamento dos cursos

de Serviço Social", onde o mercado identificou o curso de Serviço Social como mais um curso explorável na área de Humanas.

Netto (1996), ao apresentar seus posicionamentos e análises sobre o Serviço Social na década de 1990, especificamente sobre a formação profissional, traz alguns indicadores importantes. O autor reconhece que a profissão, no Brasil, na entrada desta década, apresenta-se como uma profissão relativamente consolidada; enfatiza que a pós-graduação em sentido estrito, encontrava-se afirmada em sete universidades e, em sentido lato, registrava experiências importantes; situa a ABESS como uma instituição com expressividade no debate sobre a formação profissional que procurava animar, desde 1987, um organismo acadêmico de pesquisa – o CEDEPSS.

No âmbito da produção científica aponta o reconhecimento do Serviço Social pelas agências oficiais de fomento, como área apta a receber recursos para pesquisa e, também, a existência de uma bibliografia própria e uma revista profissional com periodicidade regular (Revista Serviço Social & Sociedade desde 1979). Outro elemento enfatizado pelo autor é o da influência da tradição marxista na produção do Serviço Social brasileiro, com destaque às produções de pesquisadores da PUC/SP e em livros que renovaram a leitura da histórica da profissão. Situa, por outro lado, que essa dominância teórico-cultural começa a ser deslocada na década de 1990, registrando-se a crítica formal às correntes marxistas no campo profissional. Esta crítica apresenta-se, primeiramente, como uma crítica à ortodoxia dos marxistas brasileiros no Serviço Social (no sentido de se ampliar e se flexibilizar a perspectiva teórica) e, posteriormente, uma crítica às lacunas existentes nos seus trabalhos (questões de gênero, cultura, minorias, etc.).

Ao mesmo tempo em que aponta os avanços que a profissão realizou no início da década de 1990, Netto (1996) enfatiza os desafios para a formação profissional, explicitando o quadro da universidade pública, sucateada e ainda marcada pelos traços da ditadura (burocratismo, parasitismo) e outros oriundos dos anos 1980 (populismo acadêmico, corporativismo). Apesar destes traços, pontua que no ambiente universitário público as condições de trabalho são menos constrangedoras que nas escolas privadas.

O autor apresenta duas grandes condicionantes que trouxeram implicações para a formação profissional: *1) uma perceptível mudança no perfil socioeconômico da massa do alunado, cada vez mais recrutada em estratos médio-*

baixos e baixos das camadas urbanas; 2) um visível empobrecimento do universo cultural do alunado. Considerando as exigências de uma maior qualificação intelectual e cultural derivada da própria consolidação acadêmica da profissão e dadas as transformações societárias e seus rebatimentos no mercado de trabalho (novas exigências ao trabalhador), o perfil cultural e socioeconômico do público-alvo do Serviço Social é um elemento extremamente relevante para se pensar a formação profissional (NETTO, 1996).

No quadro de ajuste estrutural e de reforma do Estado, das mudanças sociais ocorridas no âmbito da crise do socialismo real, da crise da universidade, da crise do *Welfare State* e, sobretudo em face da globalização e flexibilização da economia mundial, orientada pela ofensiva neoliberal, houve consenso de que o currículo mínimo de 1982 precisava ser repensado. Sobre os marcos das crises e das inovações da contemporaneidade, colocou-se a necessidade de reavaliar e redefinir o Projeto de Formação Profissional do Assistente Social, no Brasil (SILVA E SILVA, 1995). Sendo assim, a ABESS construiu um amplo processo de avaliação da formação profissional, a partir das unidades de ensino, em nível nacional, para identificar e qualificar os principais desafios e dilemas impostos à formação profissional.

3.2 A DIREÇÃO SOCIAL DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NOS ANOS DE 1990

No cenário político-econômico e social brasileiro da década de 1990, marcado pela implantação de um projeto neoliberal que se expressou pelas privatizações, pela desresponsabilização do Estado com as políticas públicas, pela precarização das relações trabalhistas, com o aumento do desemprego e do subemprego e pela repressão aos movimentos sociais e às organizações de classe dos trabalhadores, o Serviço Social sofreu duplos rebatimentos, como explicita Barroco (2008).

Para a autora, estes rebatimentos atingem os assistentes sociais enquanto cidadãos e trabalhadores assalariados e como profissionais que atuam no campo dos direitos sociais. As conquistas que foram construídas pela categoria profissional, na década anterior, no plano ideo-político e teórico-metodológico, defrontam-se com a conjuntura de então, exigindo um debate sobre a questão ética

(BARROCO, 2008).

Barroco (2008) aponta que o Código de 1986, dada a sua fragilidade teórico-metodológica e operacional, não respondia aos questionamentos que passaram a estar presentes no debate da categoria profissional: “como viabilizar o compromisso profissional em condições tão adversas? Como traduzir os valores na particularidade da ação profissional? Como isto é feito na especificidade de um Código de ética?” (2008, p. 181).

Nesse sentido, o processo de debates éticos, iniciado em 1992, culmina na aprovação do novo Código, “onde a ética deixa de ser tratada como tema do cotidiano e apreendida como relação entre as esferas e atividades sociais” (BARROCO, 2008, p. 199). A autora lembra que, pela primeira vez na história dos Congressos Brasileiros, a questão ética passa a compor o conjunto de painéis temáticos no VII CBAS, verificando-se uma ampliação do debate. Assim, a revisão do Código de 1986 “teve como pressuposto a consolidação do projeto profissional nele evidenciado, numa perspectiva superadora, ou seja, de garantir suas conquistas e, ao mesmo tempo, superar suas debilidades” (BARROCO, 2008, p. 199). A superação em questão direcionou-se em estabelecer uma codificação ética que subsidiasse o compromisso profissional, explicitando a dimensão ética da prática profissional, afirmando seus valores e princípios de modo a operacionalizar essa dimensão em termos de direitos e deveres éticos.

Na introdução da apresentação do novo Código (1993), consta a justificativa para essa superação, reconhecendo, primeiramente, a importância histórica e política do Código anterior:

> o Código de Ética Profissional de 1986 foi uma expressão daquelas conquistas e ganhos, através de dois procedimentos: negação da base filosófica tradicional, nitidamente conservadora, que norteava a “ética da neutralidade”, e afirmação de um novo perfil do/a técnico/a, não mais um/a agente subalterno/a e apenas executivo/a, mas um/a profissional competente teórica, técnica e politicamente (CFESS, 1993, p. 19).

Dessa forma, o novo código daria continuidade, no sentido de fortalecer, a vinculação da profissão a um “projeto social radicalmente democrático”, potencializando o compromisso com os “interesses históricos da massa da população trabalhadora” (CFESS, 1993, p. 20). Nesta vinculação, a ética comparece “como pressuposto teórico-político que remete ao enfrentamento das contradições

postas à profissão, a partir de uma visão crítica, e fundamentada teoricamente, das derivações ético-políticas do agir profissional" (CFESS, 1993, p. 21).

Para tanto, a revisão textual do código de 1986 ocorreu em dois níveis, como aponta o texto introdutório do Código de 1993: a) reafirmando os valores fundantes do código anterior, como a liberdade e a justiça social; b) articulando esses valores a partir de uma exigência democrática, tomando a democracia como valor ético-político central.

A defesa da democracia como valor ético-político central se justifica, no texto, por ser o "único padrão de organização político-social capaz de assegurar a explicitação dos valores essenciais da liberdade e da equidade", favorecendo "a ultrapassagem das limitações reais que a ordem burguesa impõe ao desenvolvimento pleno da cidadania, dos direitos e garantias individuais e sociais e das tendências à autonomia e à autogestão social" (CFESS, 1993, p 21). Assim, esses valores deveriam ser "retraduzidos no relacionamento entre assistentes sociais, instituições/organizações e população, preservando-se os direitos e deveres profissionais, a qualidade dos serviços e a responsabilidade diante do/a usuário/a" (CFESS, 1993, p. 21) [59]

Reafirmando essa defesa, Netto (1996) argumenta que, no rompimento com o conservadorismo, o Serviço Social formulou uma

[59] Como princípios fundamentais explicitados no Código de Ética de 1993, têm-se; Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais; II. Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo; III. Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras; IV. Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida; V. Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática; VI. Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças; Código de Ética Princípios Fundamentais; VII. Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual; VIII. Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero; IX. Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos/as trabalhadores/as; X. Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional; XI. Exercício do Serviço Social sem ser discriminado/a, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física.

> (...) **direção social estratégica** que colide com a hegemonia política que a grade capital pretende construir - **direção suficientemente explicitada no Código de Ética Profissional em vigência desde março de 1993**: direção que, pondo como valor central a *liberdade,* fundada numa ontologia do ser social assentada no trabalho, toma como princípios fundamentais a *democracia* e o *pluralismo* e, posicionando-se em favor da *equidade* e da *justiça social*, opta "por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero" (CFAS, 1993, p. 11, apud NETTO, 1996, p. 116-117 grifo nosso).

A afirmação e a defesa destes princípios declarados no Código de 1993, significou, segundo Barroco (2008, p. 200), "decodificar eticamente o compromisso com as classes trabalhadoras, apontando para a sua especificidade no espaço de um Código de Ética: o compromisso com valores ético-políticos emancipadores referidos à conquista da liberdade". Nota-se aqui a redução da ética ao compromisso com as classes trabalhadoras, através da enunciação e defesa de valores emancipadores. Ora, para uma direção que se pretende marxista, esta afirmação se enquadra num "antimarxismo", à medida que postula o compromisso com valores emancipadores (valores liberais burgueses) como expressão e direção à liberdade (plena realização humana).

Oportuno mencionar que na oficina nacional da ABESS, em 1995, a reflexão sobre a direção social da profissão balizou sobre o perfil profissional a ser formado, reafirmando-se valores e princípios contidos nas discussões anteriores, privilegiando-se a defesa dos direitos sociais, a ampliação da cidadania e a consolidação da democracia. Em 1995, durante o VIII CBAS, a defesa da democracia e das políticas públicas perpassou as discussões do Congresso, configurando-se como um modo de enfrentamento do projeto neoliberal. A partir dessas referências, a direção social defendida em 1982 tem sido amplamente legitimada pela profissão (ABESS/CEDEPSS, 1996).

Reafirmando esta direção social, Netto (2015), em texto-base da intervenção do Professor no III Congresso Internacional de Serviço Social promovido pelo Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa em 2014, ao situar que o Serviço Social brasileiro possui uma inserção diferenciada no debate internacional da profissão, considerando o projeto ético-político profissional, aponta que este projeto se refere a uma programática profissional, envolvendo componentes éticos, políticos e técnicos. Enfatiza que a dimensão ética é central no projeto profissional e que a dimensão política é inerente a qualquer tipo de intervenção social. Desta forma,

afirma que o código de ética profissional possui um *sentido social*, apresentando quatro características: a) a dimensão ética ultrapassa a relação direitos e deveres dos profissionais, conferindo ao usuário o centro da atenção profissional; b) o compromisso ético dos profissionais envolve a sua qualificação técnica (competência profissional e aprimoramento intelectual); a dimensão política não tem conotações partidárias, pois se refere a valores sociais (liberdade, cidadania, equidade, justiça social) que supõe determinados meios (democracia, pluralismo), tendo como objetivo a construção de uma ordem societária sem exploração e dominação de qualquer espécie; d) o código interdita uma visão messiânica ou salvacionista do Serviço Social (não cabe à profissão a missão de transformar o mundo), daí decorre a importância de buscar alianças e articulações com outras categorias profissionais e com as lutas gerais dos trabalhadores.

Diante do exposto, acredita-se que se faz necessária uma análise cuidadosa e provocativa, no sentido de questionar estes valores sociais considerados emancipadores e como direção social à profissão.

Inicia-se esta análise pelo valor considerado central no Código de Ética – a *democracia*. Apesar de constar, como primeiro princípio do Código de Ética Profissional de Assistentes Sociais em 1993, a liberdade como valor ético central, identifica-se nos textos produzidos por autores/autoras de renome e grande prestígio no seio profissional, principalmente no acadêmico, referências à democracia como sendo o valor ético potencializador e orientador ao exercício e à formação profissional.

Netto (1986), em texto publicado na revista Serviço Social e Sociedade intitulado “A redefinição da Democracia”, traz proposições consideradas fundamentais para se compreender a direção social dada à profissão na construção de um projeto profissional que se contraponha ao conservadorismo. Inicia o texto com a seguinte afirmação:

> A problemática da democracia está irremediavelmente reposta no cenário histórico-social latino americano: emergindo como força renovada neste último quartel de século, ela se instaura como o eixo decisivo do futuro imediato e do inteiro devir das sociedades da América Latina, que compõem um painel heteróclito e diferenciado. À resolução dela estão hipotecadas toas as vias de desenvolvimento alternativo desta parte do mundo (NETTO, 1986, p. 16).

Buscando defender a democracia como <u>*a via*</u> alternativa para assegurar a

não subordinação dos países latinoamericanos ao imperialismo, ao enfrentamento da exclusão das massas, argumenta que, no projeto burguês, a democracia não passou de retórica, incluindo o pacto democrático adjetivamente no projeto de classe burguês; a institucionalidade democrática sob a dominação burguesa não passou de um expediente tático nos conflitos para a instauração do ordenamento capitalista ou para encontrar formas de associação menos onerosas com o imperialismo. Afirma também que, nestes países, o processo de revolução burguesa não acompanhou a tradição política de uma cultura democrática, sequer no sentido posto pelas vertentes liberais onde “a democracia política, entre nós, ergue-se não a partir de componentes do projeto burguês, mas radicalmente contra ele” (NETTO, 1986, p. 19).

Assim, Netto (1986, p. 23) propõe como condição elementar para um projeto “histórico-emancipador” da classe operária, a democracia política como “uma necessidade e um limite”. Como necessidade porque se apresenta como o “modo mais viável para inserir-se como protagonista reconhecido e legitimado do processo político-social” (NETTO, 1986, p. 24), donde a “luta pela democracia política se apresenta como incontornável para o proletariado e para as classes e camadas subalternas”, não havendo “outro caminho para forjar o processo de construção da sua hegemonia” (NETTO, 1986, p. 24). Como limite, no sentido de que o terreno político dos institutos cívicos é o da ordem social burguesa; assim a cidadania opera como legitimador da ordem burguesa. Porém, defende Netto (1986, p. 24) que “o que se deve questionar particularmente entre nós é a possibilidade, nas nossas condições, de uma ordem burguesa não autocrática, de uma ordem burguesa permeável à democratização da sociedade *e do Estado*”. Nesse sentido, as classes “subordinadas” teriam uma dupla exigência: “forçar pela prática do jogo democrático e pela generalização da cidadania e, ao mesmo tempo, ilegitimar a ordem burguesa no próprio marco do ordenamento capitalista – sem o que a construção da sua hegemonia torna-se visceralmente problemática” (NETTO, 1986, p. 24-25).

Diante do exposto, o autor advoga em favor da seguinte premissa: a inserção/participação do proletariado e das classes e camadas subalternas no jogo político-democrático é capaz de desobstruir a legitimidade da ordem burguesa, redefinindo-se, desta forma, à democracia política (NETTO, 1986).

Para Netto (1986) a redefinição da democracia é posta como a estratégia política para a transição socialista, uma vez que não se poderia esperar um mítico

Dia D para a revolução proletária, mas que, pela postulação e construção de uma "democracia de massas" seria possível conjugar a ação mediatizada pela delegação tradicional burguesa com uma rede de organizações de base. Argumenta que o fundamento da democracia política não excluiria a propriedade, mas introduziria, a seu lado, o vetor do trabalho, de modo a desautorizar e desacreditar os monopólios estabelecidos de poder.

> Sem quebrar o ordenamento capitalista, a redefinição da democracia política pelo seu componente de massas cria três requisitos sem os quais é impensável a transição socialista em nossas sociedades: abre a via para a democratização da sociedade e do Estado, introduz o proletariado e as classes e camadas subalternas nas atividades da gestão social e instaura uma dinâmica societária que permite vincular o mundo do trabalho ao mundo da cultura (NETTO, 1986, p. 26).

Estas afirmações direcionam-se para o seguinte preceito: *a luta operária-revolucionária reduzir-se-ia à democratização da sociedade e do Estado*. Seria então, uma nova versão do discurso da "reconciliação entre as classes"? Que revolução seria essa que não superaria o ordenamento capitalista?

Os argumentos trazidos por Netto respaldam-se nos argumentos trazidos por outro autor com muita expressividade no Serviço Social brasileiro – *Carlos Nelson Coutinho.* Os argumentos de Coutinho, por sua vez, estão referenciados em uma discussão maior e mais complexa, sobre a questão do vínculo entre *socialismo e democracia.*[60]

Coutinho, em um texto clássico de 1979, *"A Democracia como Valor Universal",* com forte inspiração berlinguerliana, repôs o debate que deveria existir entre democracia e socialismo, reforçando a corrente eurocomunista que passou a ter lugar central na agenda teórico-política das organizações da esquerda mundial.[61] O autor procura desconstruir a afirmação de que a democracia estaria vinculada

[60] Explica Quartim de Moraes (2001) que a tese de que o socialismo resultaria do aprofundamento e da ampliação das instituições democráticas forjadas no capitalismo havia sido sustentada pela II Internacional, cujos partidos-mebros se intitulavam social-democratas exatamente por marcar o vínculo que declaravam essencial entre democracia e socialismo.

[61] A corrente eurocomunista teve como principais expoentes os secretários-gerais dos Partidos Comunistas da França, Itália e Espanha: Marchais, Berlinguer e Santiago Carrilho. Um dos seus marcos fundadores foi o polêmico discurso pronunciado por Enrico Berlinguer em Moscou, durante as solenidades comemorativas aos 60 anos da Revolução de Outubro. O dirigente comunista italiano afirmou: "A democracia é hoje não apenas o terreno no qual o adversário de classe é obrigado a retroceder, mas também um valor historicamente universal sobre o qual devemos fundar uma original sociedade socialista". Quartim de Moraes (2001) explica que o eurocomunismo apresenta-se como uma alternativa entre o comunismo soviético e a social-democracia, como sendo uma terceira via para o socialismo.

somente a uma determinação política, ou seja, ao liberalismo, podendo estar a serviço, não somente dos interesses burgueses, mas encontrando espaço numa concepção marxista. Assim, propaga a tese de que a libertação do proletariado deve se fazer mediante a criação de uma "democracia de massas", como expressão da hegemonia dos trabalhadores. Nesse sentido, a democracia socialista superaria dialeticamente a democracia liberal, pois "elimina, conserva e eleva a nível superior as conquistas da segunda" (COUTINHO, 1979, p. 40).

Destaca-se nestas afirmações o papel dado à democracia política, como sendo uma tarefa urgente e prioritária no Brasil, considerando o regime ditador no pós-1964. A questão da democracia tornar-se-ia uma questão decisiva para assegurar as liberdades fundamentais e intervir e reverter a tendência elitista da política brasileira, eliminando suas consequências nas várias esferas do ser social brasileiro. Essa renovação democrática aparece como alternativa histórica à "via prussiana", como modo de realizar "em condições novas, as tarefas que a ausência de uma revolução democrático-brasileira deixou abertas em nosso País" (COUTINHO, 1979, p. 42); a democracia aparece então como um pressuposto que deverá ser "*reposto* – conservado e ao mesmo tempo aprofundado – em cada etapa da luta pela completa realização dos objetivos finais das correntes socialistas" (COUTINHO, 1979, p. 43).

Para tecer uma análise crítica aos posicionamentos de Netto e Coutinho, fundamenta-se nas contribuições de Quartim de Moraes, Ivo Tonet e Décio Saes.

Quartim de Moraes, no seu texto, "Contra a canonização da democracia" (2001) emite crítica à visão de Coutinho que coloca que a doutrina do valor universal da democracia constitui um "desdobramento teórico" exigido pela "evolução histórica", "do patrimônio categorial do marxismo".

Para Quartim de Moraes (2001) o marxismo não recusa, em princípio a ideia da transição do capitalismo ao socialismo pela via democrática. No entanto, a política está condicionada ao econômico e, sendo assim, as formas do Estado se assentam na base econômica da sociedade. Portanto, "*sobre a base das relações capitalistas de produção*, a democracia será sempre a forma política da dominação de classe da burguesia. Donde a necessidade objetiva de *ruptura* abrindo via para a passagem da ordem do capital à ordem socialista" (MORAES, 2001, p. 23). Se o socialismo supõe a supressão da relação social fundamental do capitalismo, que opõe a apropriação privada dos meios sociais de produção aos produtores reduzidos

à condição de vendedores de força de trabalho, então, isso significa que, para superar o capitalismo e chegar ao socialismo, traz como requisito fundamental a superação da propriedade privada e do trabalho assalariado. Então pergunta-se, de que forma uma “democracia de massas” e um poder estatal atuam para a plena socialização das forças produtivas?

Se o Estado, como reafirmou Engels em 1891, “nada mais é do que uma máquina para a opressão de uma classe por outra e isso, bem entendido, não menos numa república democrática do que na monarquia (...)” (ENGELS, 2011, p. 197), como afirmar então de que a via democrática e institucional é condição essencial para a superação da ordem capitalista? Como bem evidenciou Quartim de Moraes (2001, p. 37-38), referindo-se a Engels (no prefácio à Guerra Civil na França de Marx), cria-se “um terror sagrado diante da expressão ditadura do proletariado” dirigindo-se à “canonização da revolução pacifica que vem junto com a diabolização das concepções 'explosivas' da revolução, boas apenas para os 'orientais' e com a desqualificação política de Lênin, apresentado como um apologista obsessivo da 'via violenta' ou de coisa pior”. E continua a problematizar: “o que os partidários da 'via institucional' para o 'socialismo' não veem, e quando veem, não encaram, é que a 'pacífica' colaboração de classes nas 'sociedades ocidentais' foi paga com o sangue, suor e lágrimas dos povos oprimidos” (MORAES, 2001, p. 39). Assim, conclui o autor que, como afirmação da igualdade universal de direitos e do princípio da soberania popular, a democracia integra o programa histórico do socialismo, mas “como forma política de Estado, ela é inseparável dos interesses dominantes. Enquanto houver imperialismo, não haverá liberdade, igualdade e fraternidade entre os povos, e a universalidade da democracia permanecerá uma frase oca na Carta da ONU” (MORAES, 2001, p. 39). Ocorre, desta forma, um “amansamento” dos postulados de Marx, Engels e Lênin sobre a revolução proletária.

Lênin, discorrendo sobre a democracia burguesa e democracia proletária faz problematizações muito pertinentes. Diz o autor:

> a não ser para troçar do senso comum e da história, é claro que não se pode falar de “democracia pura” enquanto existirem classes diferentes, pode-se falar apenas de democracia de classe. (...) A “democracia pura” é uma frase mentirosa de liberal que procura enganar os operários. (...) A democracia burguesa, sendo um grande progresso histórico em comparação com a Idade Média, continua a ser – e não pode deixar de continuar a se sob o capitalismo – estreita, amputada, falsa, hipócrita, paraíso para os ricos, uma armadilha e um engano para os explorados, para

> os pobres. (...) Não há Estado, nem mesmo o mais democrático, onde não haja escapatórias ou reservas nas constituições que assegurem à burguesia a possibilidade de lançar as tropas contra os operários, declarar o estado de guerra, etc. (...) No mais democrático Estado burguês, as massas oprimidas deparam a cada passo com a contradição flagrante entre a igualdade formal, que a democracia dos capitalistas proclama, e os milhares de limitações e subterfúgios reais que fazem dos proletários escravas assalariados (LÊNIN, s/d, p. 01-07).

Ao propagar-se a ideia que de a democracia seria **o** caminho para o socialismo, refutando o "marxismo-leninismo" considerado como inviável para os dias contemporâneos, afasta-se da teoria social crítica de Marx, ao apostar que, considerando o fracasso do socialismo real, o caminho possível seria se apoderar/apropriar do Estado, colocando-o a serviço da classe trabalhadora. Esse revisionismo, que contou fundamentalmente com os posicionamentos de Kaustky e Bernstein[62], é reeditado e impregna, como veremos, as construções teóricas e ideo-politicas no Serviço Social brasileiro.

Ivo Tonet (2002a) ajuda na compreensão das questões abordadas. Colocando-se como um crítico da tese da democratização do Estado como o único caminho viável ao socialismo, o autor denomina os defensores e ideólogos da corrente eurocomunista e social-democrata no Brasil, como sendo uma "esquerda democrática". Afirma que esta esquerda democrática inverteu a equação posta por Marx que afirma que "a revolução socialista só pode ser uma revolução política com alma social" (2013, p. 75). Por isso, legitima-se a luta eleitoral/parlamentar, por meio do Estado, como caminho para a revolução, rejeitando o conceito de Estado de Marx e Lênin, considerado restrito. Não é a toa que o pensamento de Gramsci teve uma repercussão muito significativa no Brasil (no pensamento social e no Serviço Social), a partir de 1960, através do conceito de Estado ampliado e intelectual orgânico.

Mas, no que consiste uma revolução política com alma social? Primeiramente, é preciso ter clareza de que, para Marx, o sujeito fundamental da

---

[62] Karl Kautsky (1854-1934) foi um economista, historiador e social-democrata alemão. Um dos dirigentes da social-democrada alemã e da II Internacional. Eduard Bernstein 1850-1932 era um escritor social-democrata alemão. Berstein criticou o marxismo e sustentou que era possível chegar ao socialismo sem revolução através de conquistas irreversíveis da classe operaria resultantes de reformas do capitalismo. Conforme Miguel Urbano Rodrigues (2015) na social-democracia alemã, as teses do chamado "socialismo evolutivo" de Bernstein semearam confusão, mas não contaram inicialmente com o apoio de Kautsky. O líder do Partido Social Democrata - SPD só mudou de posição nas vésperas da I Guerra Mundial. Partido mais votado nas eleições de 1912, o SPD deu uma brusca guinada à direita. Kautsky defendeu então o apoio à burguesia alemã ao começar a guerra imperialista. Foi alvo de uma crítica devastadora de Lenin. O revolucionário russo, que o tinha admirado na juventude, qualificou-o então de renegado.

revolução socialista é o proletariado; assim, abandonar esse sujeito social da transformação revolucionária é extirpar o caráter revolucionário da própria "revolução". Dito isto, é preciso compreender também que, a revolução socialista implica numa revolução política à medida que há a necessidade de supressão do Estado. Assim, "a derrocada do poder existente e a dissolução das velhas relações – é um ato político" (MARX, 1844, p. 17). Essa revolução política que se dará pelo definhamento do Estado (derrubando o velho poder), será alimentada por uma alma social, no sentido de que, é preciso dissolver e superar as relações capitalistas de produção, construindo novas relações. Nesse sentido, "logo que apareça o seu próprio objetivo, a sua alma, então o socialismo se desembaraça do seu revestimento político" (1844, p. 17).

Através destas afirmações pode-se compreender que a revolução ancora-se numa transformação radical de toda a sociedade e não se restringe a uma revolução política, de forma parcial, pois, se assim fosse, a estrutura que edifica o processo de exploração de uma classe em relação à outra e que legitima a propriedade privada continuaria intacta. O elemento fundamental é a superação da luta de classes. Assim, a dimensão política está condicionada à dimensão econômica e não o contrário. Como tarefa inicial, a forma política aparece como condição do proletariado tomar o poder de Estado, suprimindo-o enquanto Estado, por uma "força especial para a repressão da burguesia pelo proletariado (a ditadura do proletariado)" (LENIN,1986, p. 234), substituindo uma força especial por outra. Assim, sob a forma de Estado proletário, não ocorrerá de fato, a supressão do Estado, pois este será um momento político de transição; portanto, após a revolução socialista, este Estado proletário, ou melhor, os seus resíduos, serão extintos e, assim, o Estado será, de fato, suprimido. Esta é a tarefa inicial da revolução socialista que será construída por um processo de desenvolvimento de novas condições sociais e econômicas, pois como alertou Mészáros (2011, p. 576): "a dominação do capital sobre o trabalho é de caráter fundamentalmente econômico, não político. (...) Consequentemente, a dominação do capital não pode ser quebrada no nível da política, mas apenas as garantias de sua organização formal". Para romper com a dominação do capital sobre o trabalho é tarefa imprescindível, a emancipação econômica do trabalho, que se exprime por "uma nova organização da produção, ou melhor, a libertação das formas sociais de produção do trabalho organizado atual (criado pela indústria atual)" (MARX, 2011, p. 171).

Ivo Tonet (2002a) continua a trazer seus argumentos, afirmando que a “esquerda democrática” pensa que a revolução nunca teve êxito porque se menosprezou a democracia. Concorda-se com o autor quando afirma que isso é um equívoco, pois o fracasso se deveu, essencialmente,

> ao fato de que, onde as tentativas se deram, sequer era possível instaurar a democracia, porque não havia condições materiais para realizar as transformações sociais capazes de permitir a ultrapassagem da democracia e a construção da autêntica comunidade humana (TONET, 2002a, p. 71).

Este argumento falível tornou-se a grande defesa da proposta de revolução democrática, atribuindo “ao Estado a tarefa de suprimir os seus próprios fundamentos, a razão mesma da sua existência” (TONET, 2002a, p. 71).

Concorda-se com Tonet (2002a) de que a democracia é um instrumento tático, a ser suprimido com a tomada do poder pelo proletariado e não um valor universal para o caminho revolucionário. O Estado democrático é uma forma de dominação de classe burguesa, sendo a categoria fundamental na definição do socialismo, a liberdade.

A liberdade como categoria fundamental, nada tem a ver com a liberdade burguesa, que é um produto específico do modo de produção capitalista, onde não são livres os indivíduos, mas sim o capital. A liberdade plena é o “desenvolvimento original e livre dos indivíduos”, só sendo possível no comunismo. Liberdade esta que significa autodeterminação dos indivíduos sociais, exigindo condições materiais de produção não mais baseadas na lei do valor, mas ao contrário, o trabalho do indivíduo como um trabalho social, como trabalho associado. Importante esclarecer que trabalho associado implica num grande desenvolvimento da capacidade de produção para todos, donde a riqueza socialmente e coletivamente produzida servirá para satisfazer as necessidades humanas, plenamente; a riqueza material produzida terá como pressuposto o valor de uso e não como valor de troca. Assim, como destaca Tonet (2013; 2014a), o trabalho associado é livre, consciente, coletivo e universal.

Na esteira dessas discussões, reafirma Tonet (2002a) que se este patamar não for atingido, os indivíduos sociais não serão efetivamente livres. A liberdade possível, sob a égide do capital, é uma liberdade restrita, expressa pela democracia e pela cidadania (emancipação política).

> Sob a forma democrática, a liberdade, por mais ampliada que seja, sempre terá um limite inultrapassável, constituído por algo que procedeu do homem, mas se tornou estranho a ele, o capital. Precisamente isto anula a possibilidade de uma radical autodeterminação humana (TONET, 2002a, p. 78).

A liberdade plena só será possível com a superação do modo de produção capitalista, ou seja, com a emancipação humana. É oportuno resgatar, mesmo que brevemente, as discussões de Marx, na sua obra, “A questão Judaica”, escrita em 1843 como resposta à obra homônima de Bruno Bauer, sobre a emancipação política e a emancipação humana.

Para Marx (1969) no Estado livre o homem emancipa-se politicamente e se constitui livremente de forma *abstrata, estreita e parcial,* pois o Estado deixa que a propriedade privada atue de seu modo, de forma naturalizada, anulando as diferenças de nascimento, de *status* social, de cultura e de ocupação, declarando-as como diferenças *não-políticas*. Pontua Marx que longe de acabar com essas diferenças o Estado só existe sobre tais premissas. Desta forma, o Estado constitui-se como generalidade. “O Estado político acabado é, pela própria essência, a *vida genérica* do homem em *oposição* a sua vida material. Todas as premissas desta vida egoísta permanecem de pé *à margem* da esfera estatal, na *sociedade civil*, porém, como qualidade desta” (MARX, 1969, p. 26). Através de cisão, o homem leva uma vida dupla: uma celestial e um terrena, a vida na comunidade política e a vida na sociedade civil. Assim, a religião, a propriedade privada e os demais elementos particularistas da vida real material compõe a esfera egoísta da sociedade civil-burguesa, em que o homem privado (*bourgeois*) é separado do homem genérico (*citoyen*). Reafirma Marx (1969, p. 29) que esta cisão “não constitui uma fase, mas a *consagração* da emancipação política, a qual, por isso mesmo, não suprime nem tem por objetivo suprimir a religiosidade *real* do homem”. A emancipação política em relação à religião a edifica, ainda que não se trata de uma religião privilegiada. Assim, diz Marx (1969, p. 37) “que a emancipação do Estado em relação à religião não é a emancipação do homem real em relação a esta”.

Através do exposto, compreende-se que, segundo Marx (1969), a emancipação política não é a última etapa da emancipação humana, ou seja, não implica em emancipação humana. Não que isso signifique o desprezo aos progressos representados pela emancipação política, através do reconhecimento dos direitos de cidadania dentro do Estado. O privilégio da fé um direito humano

geral, ou melhor, os direitos humanos proclamam o direito de ser religioso. Enquanto membro da sociedade burguesa, o homem têm direitos (direito civil), enquanto homem egoísta, separado da comunidade. Assim, a liberdade é o direito do homem a dissociar-se, separando-o de seu semelhante. A proclamação do direito humano, enquanto membro da sociedade burguesa, consiste no direito de desfrutar de seu patrimônio e dele dispor arbitrariamente, ou seja, o direito humano à propriedade privada, reafirma a liberdade individual.

O que Marx (1969) demonstra é que os direitos humanos proclamados pelo Estado político, não ultrapassam o egoísmo do homem, do indivíduo voltado a si mesmo, dos seus interesses particulares. Assim, não concebem o homem como ser genérico, mas enfatiza a conservação de suas propriedades e de suas individualidades egoístas. O homem cidadão, nesse argumento, é o homem enquanto burguês, e a vida política se declara como simples meio, cujo fim é a vida da sociedade burguesa. Sendo assim, "a constituição do Estado político e a dissolução da sociedade burguesa nos *indivíduos* independentes, se processa *num só e mesmo ato*. O homem enquanto membro da sociedade civil, isto é, o homem *não-político*, surge como homem *natural*" (MARX, 1969, p. 50). O que ocorre é um processo de naturalização das desigualdades sociais, não estabelecendo, desta forma, uma crítica à sociedade burguesa e aos seus fundamentos. Sob o discurso dos direitos humanos, da liberdade e da igualdade, o homem real só é reconhecido sob a forma de indivíduo egoísta, do *cytoyen abstrato*, ficando a emancipação reduzida ao próprio homem. Anuncia Marx que "a emancipação política é a redução do homem, de um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo *egoísta independente* e, de outro, *a cidadão do Estado*, a pessoa moral" (MARX, 1969, p. 51).

Apresentando os limites da emancipação política, denunciando seu caráter formal e abstrato, o dualismo entre a vida genérica e a vida individual, e a mera identificação dos indivíduos enquanto membros do Estado político e, desta forma, membros da sociedade civil burguesa, Marx (1969) concebe a emancipação humana como condição para a reabsorção da vida genérica no e pelo indivíduo concreto. Aponta Marx (1969, p. 52) que "somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas forças próprias como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana". Esta concepção remete então, à

supressão da propriedade privada, da exploração da mais valia e da dominação do mundo capitalista.

A emancipação humana pressupõe a crítica e a eliminação positiva da propriedade privada, pois esta se edifica através da alienação humana, desapropriando o homem de sua essência humana, como ser social. Para Marx (2002, p. 42) “a superação da propriedade privada constitui, deste modo, a emancipação de todos os sentidos e qualidades humanas”. Mas, só é esta emancipação porque os referidos sentidos e propriedades se tornam humanos, tanto do ponto de vista subjetivo como objetivo. “(…) A necessidade ou o prazer perderam, portanto, o caráter egoísta e a natureza perdeu a sua mera utilidade, na medida em que sua utilização se tornou utilização humana” (MARX, 2002, p. 142). Esta emancipação estabelece uma nova relação do homem com a natureza e consigo, ou seja, o homem deixa de ser visto meramente como um instrumento de produção, uma ferramenta do processo produtivo e a natureza passa a ser concebida como elemento essencial à essencialidade humana e não meramente na perspectiva de utilidade, de valor de troca. A emancipação humana direciona-se à libertação do homem, no sentido de recuperar sua essência humana extraída pelo trabalho estranhado que o coisifica e o desrealiza, tornando o produto de seu trabalho um objeto estranho. Esclarece Marx (2002, p. 112) que “quanto mais o trabalhador se esgota a si mesmo, mais poderoso se torna o mundo dos objetos, que ele cria diante de si, mais pobre ele fica na sua vida interior, menos pertence a si próprio”. Desta forma, o homem sente-se livre nas suas funções animais (comer, beber, procriar) enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. Adverte o autor que “a propriedade privada, constitui-se, assim, o produto, o resultado, a consequência necessária ao trabalho alienado (...) ela é produto do trabalho alienado e o meio pela qual o trabalho se aliena” (MARX, 2002, p. 120).

A emancipação humana coloca em questionamento os direitos humanos burgueses, instituídos pela emancipação política, pois são limitados a uma classe da sociedade burguesa. Apregoa-se, nesse cenário, uma concepção de liberdade individual e que não explicita as contradições da sociedade capitalista, ao contrário, ocorre uma sobreposição dos interesses individuais em relação aos interesses sociais e coletivos.

Revestido da ideia de liberdade, o homem (cidadão na ótica burguesa) continua sendo explorado e não livre, pois é mero instrumento de produção e de

consumo, desumanizando-se, pois não se reconhece em sua produção, reduzindo-se a uma mercadoria e perdendo sua “humanidade”.

Grosso modo, a emancipação política, expressa pela cidadania e pela democracia, é uma forma de liberdade superior à liberdade existente no feudalismo, mas ela é essencialmente limitada, por não tocar na raiz da desigualdade social. Como afirmou Marx (1969, p. 16), “por mais parcial que seja uma revolta industrial, ela encerra em si uma alma universal; e por mais universal que seja a revolta política, ela esconde sob as formas mais colossais, um espírito estreito”.

Munidos desta compreensão é que refuta-se a defesa da democracia, e de seu desdobramento político como a cidadania (direitos sociais) como condição preliminar para a emancipação humana, pois como evidenciou Tonet (2002a, p. 78) a emancipação política (democracia/cidadania) constitui uma forma particular de liberdade – de grande importância na trajetória da humanidade – “que tem como ato fundante a compra e venda da força de trabalho”, por isso de sua natureza limitada, apesar do seu caráter progressista.

Qualificar a democracia, bem como a cidadania, de adjetivos progressistas, como uma “cidadania plena” e uma “democracia de massas” não significa dar a elas um caráter revolucionário, pois continuarão a situar-se no campo das reformas sociais.

A crítica feita por Tragtenberg (2006, p. 86-87) também é elucidativa ao denunciar que para os eurocomunistas o Estado é “neutro”, pairando acima das classes e, “defensor da propriedade e o capital, tornar-se-á o coveiro da propriedade e do próprio capital, pois tal vontade se imporá através do sufrágio eleitoral majoritário”. Insiste-se, desta forma, no “gradualismo como estratégia operária ante o capital e supervaloriza o jogo eleitoral, com a crença cândida de que este é o grande instrumento para a transição pacífica ao socialismo” (TRAGTENBERG, 2006, p. 87). E propõe um desafio: “estamos à procura de um exemplo na história em que uma classe dominante abriu mão de seu poder econômico, político, militar e burocrático porque uma assembleia votou majoritariamente tais medidas” (TRAGTENBERG, 2006, p. 87).

Como lembra Saes (2003, p. 27), “a participação do povo no exercício do poder político não se concretizou nem mesmo nas democracias onde a esquerda chegou ao governo”; na verdade, “esses governos de esquerda tiveram de se adaptar ao poder político da classe capitalista, gerindo a economia dentro dos limites

fixados pelos interesses econômicos e políticos dessa classe social", ou seja, esses governos adotaram medidas reformistas (expansão do setor público, criação de leis sociais ou adoção de políticas tributárias de inspiração redistributivista), mas o "poder político continuou nas mãos dos grandes bancos, das sociedades financeiras e das grandes empresas industriais" (SAES, 2003, p. 27).

Assim, por mais aperfeiçoada que se construa a democracia, e os diferentes espaços democráticos, instigando uma participação dos indivíduos sociais, ela continuará sendo, "um instrumento de ventilação" do aparelho de Estado capitalista, promovendo uma rotação mais rápida dos diferentes "cliques" de uma mesma fração capitalista pelo aparelho de Estado. "(..) o regime democrático instaura apenas, a democracia dentro de uma fração capitalista específica" (POULANTZAS, 1978, apud SAES, 2003, p. 30). Alerta Saes (2003) que só haverá igualdade política, quando a igualdade econômica for alcançada e "a concretização da participação política da maioria social implica a superação do modo capitalista de sociedade" (SAES, 2003, p. 38).

E como esta orientação democrático-popular rebate no Serviço Social?

Como constatou-se num trecho retirado da introdução do Código de Ética de 1993, a democracia é tida como sendo a "única organização político-social capaz de assegurar a explicitação dos valores essenciais da liberdade e da equidade". Esta afirmação é recuperada e fortalecida por autores com grande expressividade na produção intelectual do Serviço Social brasileiro.

Em um texto de referência sobre o projeto ético-político[63], Netto (1999, p. 16) diz que o projeto profissional "se declara radicalmente democrático", considerando a "democratização como socialização da participação política e socialização da riqueza socialmente produzida". Ele afirma, ainda, que "a construção deste projeto profissional acompanhou a curva ascendente do movimento democrático e popular, progressista e positivamente, tensionou a sociedade brasileira entre a ditadura e a promulgação da Constituição de 1988" – um movimento democrático e popular que, inclusive apresentando-se como alternativa nacional de governo nas eleições presidenciais de 1989, forçou uma rápida

[63] Trata-se do texto intitulado "A construção do projeto ético-político do Serviço Social". Este texto, redigido em 1999 e originalmente publicado no módulo 1 de Capacitação em Serviço Social e Política Social (CFESS/ABEPSS/CEAD/UnB, 1999), constituiu um dos primeiros materiais para a discussão acerca do "projeto ético-político do Serviço Social brasileiro", sendo posteriormente reeditado em Portugal (HENRÍQUEZ, 2001) e difundido também na América Latina (BORGIANNI; GUERRA; MONTAÑO, 2003)

redefinição do projeto democrático das classes proprietárias (Netto, 1999, p. 18).

Barroco et al (1996) em artigo publicado no livro “Serviço Social e Ética: convite a uma nova práxis”[64], explicitam que a mudança do código esteve articulada entre as exigências da normatização e a prática do assistente social, bem como em “um redimensionamento da capacidade e do direito de opção e decisão dos profissionais, nos marcos de uma ação crítica e democrática” (BARROCO et al, 1996, p. 161); proclamam que “o pleno aprofundamento da democracia, impulsionada para além desses limites, colide com a dominação capitalista e, ao mesmo tempo, coloca na ordem do dia a atualidade do socialismo” (BARROCO et al, 1996, p. 163). Nesse sentido, os assistentes sociais coerentes com o projeto profissional que vinha sendo construído, somaram-se ao movimento de constituição de novos valores éticos, como a liberdade e a equidade, pelo processo de ampliação da democracia e da construção de um novo projeto societário. Estes autores reafirmam o que está posto na introdução do Código de 1993, declarando que “a democracia torna-se, portanto, valor ético-político central na medida em que é o único padrão de organização política capaz de promover e assegurar a explicitação de valores essenciais como liberdade e equidade” (BARROCO et al, 1996, p. 163).

Barroco e Terra (2012, p. 58) em um texto mais contemporâneo, comentando o Código de Ética de 1993, retomam os princípios orientadores, defendendo que

> a liberdade (autonomia) e a democracia (não autoritarismo, autogestão), articulam-se entre si e em relação aos demais valores, sendo que todos os princípios estão conectados à lógica interna e à concepção ética que os fundamentam histórica e ontologicamente.

No mesmo sentido de análise, as autoras afirmam que a

[64] Este livro foi fruto de um documento produzido pela Comissão Técnica Nacional de Reformulação do Código de Ética Profissional do Assistente Social de 1993, trazendo as discussões realizadas entre 1991 e 1993 sobre a dimensão ética da profissão. O livro reúne conferências e comunicações realizadas no processo de discussão que subsidiou a elaboração do Código de Ética em vigor. Os textos foram agrupados em cinco partes. A primeira centra-se na fundamentação crítico-analítica do momento conjuntural; a segunda parte explora o debate sobre a ética das profissões; a terceira parte contém a conferência proferida pela professora Marilda Iamamoto, apresentada originalmente no XXI Encontro CFESS/CRESS, realizado em Salvador- BA; nesta terceira parte também são apresentadas algumas comunicações debatidas no 7º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, que foi o primeiro congresso a organizar um painel temático sobre Ética. A quarta parte reproduz o empenho do CFESS em reformular o Código de Ética, expresso na palestra da professora Marlise Vinagre Silva, na época presidente da entidade. A última parte apresenta o Código de Ética Profissional do Assistente Social, aprovado em 13 de março de 1993, precedido de dois textos

> emancipação é o valor de caráter humano-genérico mais central do CE, indicando sua finalidade ético-política mais genérica. Os demais princípios (valores) essenciais: a liberdade, a justiça social, a equidade e a democracia são simultaneamente valores e formas de viabilização da emancipação humana (BARROCO; TERRA, 2012, p. 58).

As autoras reafirmam também que a concepção de democracia a ser legitimada é a que "supõe a ultrapassagem da ordem burguesa, ou seja, que difere da concepção liberal burguesa, pois se refere à socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida" (BARROCO e TERRA, 2012, p. 59); pontuam que em face dos limites na sociedade burguesa, o "CE apresenta uma visão que leva em conta que o desenvolvimento pleno da cidadania supõe a superação dos seus limites burgueses" (BARROCO e TERRA, 2012, p. 61).

Por isso a cidadania é articulada à democracia, como forma política de favorecer a ultrapassagem destas limitações. Destacam nessa argumentação que é preciso considerar o significado contraditório dos Direitos Humanos – DH, como objeto de ação profissional, pois reconhecer os seus limites na sociedade burguesa não deve levar a sua negação: "entendidos como conquistas dos trabalhadores e grupos sociais discriminados, os DH podem ser tratados como *estratégia de resistência*" (BARROCO e TERRA, 2012, p. 66). Desta forma, pontuam que é preciso estar atento a alguns equívocos quando se pensa na articulação entre projeto emancipatório e projeto profissional: "entre eles, o que entende haver uma incompatibilidade absoluta nessa articulação, pois parte do suposto de que a realização de qualquer atividade profissional no capitalismo só pode reproduzir a desigualdade e a dominação, ou seja, o capital" (BARROCO e TERRA , 2012, p. 67). As autoras retomam a tese de Iamamoto[65], ao declarar que "o assistente social reproduz simultânea e contraditoriamente os interesses e as necessidades do capital e do trabalho" (BARROCO e TERRA , 2012, p. 67). Por isso, por causa da sua

[65] Iamamoto e Carvalho no livro clássico "Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação teórico-metodológica", publicado originalmente em 1982, fruto de uma pesquisa apresentada ao CELATS em 1979, discorrem sobre o Serviço Social, pontuando na primeira parte escrita por Iamamoto, sobre a concepção teórica da reprodução das relações sociais e o Serviço Social no processo de reprodução das relações sociais; na segunda parte, escrita por Raul de Carvalho, apresentam os aspectos da história do Serviço Social no Brasil. Iamamoto ao argumentar sobre o significado social da profissão na sociedade capitalista, apresenta teses que serão reafirmadas nas produções de pesquisadores da área do Serviço Social. Dentre estas teses, destacamos a de que o Serviço Social possui um caráter contraditório. Para Iamamoto (2009, p. 75), a atuação do assistente social é polarizada pelos interesses das classes sociais fundamentais (capitalistas e proletários), sendo que "participa tanto dos mecanismos de dominação e exploração como, ao mesmo tempo e pela mesma atividade, da resposta às necessidades de sobrevivência da classe trabalhadora e da reprodução do antagonismo nesses interesses sociais".

opção política “pode colocar-se a serviço de uma delas, optando por fortalecer a classe trabalhadora por meio de seus serviços” (BARROCO e TERRA , 2012, p. 67).

O texto de Iamamoto (1996), publicado no livro já referenciado sobre Ética e Serviço Social, também contribui para a compreensão da direção social dada à profissão. Discorrendo sobre o Código de 1993, ressalta que o mesmo “preconiza a defesa do aprofundamento da *democracia, enquanto socialização da participação e do poder político e da riqueza socialmente produzida*”, implicando a “defesa intransigente da cidadania, capaz de estender-se tanto àqueles que criam a riqueza e dela não se apropriam, quanto aos excluídos do mercado de trabalho, preservando e ampliando os direitos civis, sociais e políticos do conjunto dos trabalhadores” (IAMAMOTO, 1996, p. 103). A autora legitima o código de 1993, situando o projeto profissional “em um horizonte solidário com a constituição histórica de indivíduos sociais livres”, donde proclama uma nova ética na profissão e na sociedade, “articulada à luta pela construção de uma nova hegemonia na cena social” (IAMAMOTO, 1996, p. 103-104). Finaliza o texto apontando os compromissos éticos do Serviço Social na construção de propostas coletivas alternativas à crise da sociedade brasileira (ofensiva neoliberal):

> Enquanto categoria profissional temos a responsabilidade cívica e política de nos somarmos a outras entidades da sociedade civil, a outros profissionais na direção indicada, de maneira que o anúncio de valores éticos que regem a prática profissional não se transforme apenas em declaração de belas intenções. Sendo aqueles valores fundamentais, eles devem se traduzir em propostas e ações acadêmico-profissionais e políticas voltadas para o conhecimento da “questão social” hoje, tal como se mostra em suas particularidades na sociedade brasileira do presente, construindo, aí, as perspectivas do futuro (IAMAMOTO, 1996, p. 104).

Diante de tais exposições, passa-se à análise das mesmas. O que se infere dos posicionamentos citados é que os mesmos, ao passo em que se colocam como subsidiados pela teoria social de Marx, declarando-se vinculados à filiação marxista, percorrem o caminho de sua negação ao postular, dentre outras questões, a serem apresentadas.

Questão 1: *A democracia, constitui-se como, a única organização político-social capaz de assegurar a liberdade, ou seja, a emancipação humana*. Nessa afirmação, a democracia é compreendida como pleiteou Coutinho, influenciado pela corrente eurocomunista, como sendo o *valor universal*. Assim, ela é entendida como sendo “**o** instrumento, **a** via, **o** caminho” para a revolução socialista, capaz de colidir

com a dominação capitalista e, assim, supor a ultrapassagem da ordem burguesa. Netto (1999, p.16) chega a afirmar que *"a democratização significa a socialização da riqueza socialmente produzida"* o que implica uma segunda afirmação: Se for construído um desenvolvido e aprimorado sistema político-democrático, bem como de suas instituições, ocorrerá, assim, uma apropriação coletiva e não mais privada, da riqueza socialmente produzida. O que é isto se não, a forma mais "evoluída" do reformismo e uma traição frontal aos postulados de Marx? Como buscamos explicitar até o momento, a socialização da riqueza socialmente produzida, para Marx, se dará pela superação da ordem do capital, alterando radicalmente, a forma e as relações de produção, ou seja, pela emancipação econômica e não política.

Questão 2: *O Serviço Social possui uma dimensão ética e política, traduzida no projeto ético-político da profissão.* Essa afirmação, muito difundida e aceita pela categoria profissional, ao passo em que busca criticar a neutralidade profissional, reposicionando a profissão no sentido de estar vinculada aos interesses dos trabalhadores, não escapa de apresentar problemas.

Parte-se da afirmação feita por Lessa (2005) de que, no horizonte marxiano, "não há ação política que seja ética". Nas páginas anteriores consta a concepção de Marx sobre a revolução socialista, destacando o papel e a função da revolução política, ou seja, da ação política pela tomada do poder do Estado, e da revolução social, com a superação das formas de produção capitalista, construindo, assim, uma nova sociabilidade desencadeada pelo trabalho associado e livre. Pois bem, entende-se, pelo exposto, que a política, ou melhor, a ação política, tem um caráter limitado e situado historicamente: constitui-se como sendo uma relação de poder, através da dominação de uma classe em relação à outra.

Para tecer indagações sobre o sentido dado ao político, é necessário recuperar as problematizações de Sérgio Lessa (2005, p. 08), o qual apresenta a concepção de política como sendo "uma forma de relacionamento entre os homens através da qual os conflitos sociais são resolvidos pela força, através da dominação de classe". Continua a conceituação, afirmando que "a política é o exercício, pela mediação do Estado, do poder do 'ter' de um indivíduo sobre outro indivíduo" e que somente "nas sociedades de classe encontramos contradições sociais que possibilitam e, ao mesmo tempo, requerem, tal forma de poder do homem sobre o homem" (LESSA, 2005, p. 08).

O que queremos mostrar é que o significado de "político" ou de "ação

política", numa abordagem marxiana, nada tem a ver com o significado que esse conceito acabou tendo no Serviço Social, principalmente, pelas vanguardas que estiveram à frente da discussão e da construção do então denominado "Projeto ético-político".

Primeira observação: o conceito de política foi reduzido ao plano da vontade, da evocação e de um postulado compromisso com a classe trabalhadora, como se o assistente social pudesse "optar" pelo lado dos oprimidos, subalternos e explorados. É como se a política decorresse da subjetividade, das preferências pessoais, e não da sua existência concreta no desenvolvimento histórico. Se a ação política pressupõe a dominação de uma classe em relação à outra, como então atrelar a uma profissão essa tarefa política? Foi exposto que essa tarefa política cabe ao proletariado, considerado o sujeito revolucionário por natureza histórico-social. Concorda-se com Colmán Duarte[66] (2012) quando indaga o papel de sujeito do projeto político dado à categoria profissional – nela incluindo as instituições como as escolas, o CFESS/CRESS, afastando-se, assim, do que Marx e Engels postularam como o sujeito da revolução socialista: o proletariado ou a classe operária. Deste equívoco decorre a afirmação de que, "pela dimensão política que é constitutiva do projeto profissional, e a ele imanente, somente adquire materialidade e concretude nos diferentes planos do exercício profissional, o qual, como ato político, recebe e produz impactos societários" (MARTINELLI, 2009, p. 152). Dá-se um poder político ao projeto profissional e, como desdobramento, ao exercício profissional, o que acredita-se não ser possível: o de impactar socialmente, o de gerar transformações sociais, inserindo a profissão na luta pela construção de uma nova hegemonia.

Segunda observação: como consequência desta dimensão política, a profissão teria uma dimensão ética. O que estamos entendendo por ética? Muitas são as intepretações e construções conceituais sobre Ética. Partiremos da concepção de que Ética é práxis, consistindo em "uma atividade na qual o indivíduo coloca uma finalidade antes de executá-la, ou seja, é uma ação teleológica consciente" (VIANA, 2015, s/p). Para Viana (2015), na práxis há uma unidade entre

[66] Os textos do Professor Evaristo Colmán Duarte citados nesta tese situam-se como os únicos encontrados que apresentaram uma análise crítica sobre a direção social do Projeto Profissional. O professor foi coordenador de um projeto de pesquisa sobre a orientação política do projeto ético-político do Serviço Social e atualmente coordena o projeto de pesquisa intitulado "Organizações políticas contra a ditadura militar e o projeto profissional do Serviço Social", desenvolvido no Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual de Londrina-UEL-PR.

projeto e ação, entre querer e fazer, sendo este fazer construído socialmente. Desta forma, a ética é dirigida por valores fundamentais para um indivíduo que os elabora conscientemente. Afirma Viana (2000) que a ética deve ser compreendida como um verdadeiro *ethos*, como um "modo de ser". No entanto, para não cair num relativismo ético, é preciso ultrapassar as "éticas particularistas" que representariam interesses individuais e não a natureza humana. Assim, Viana (2015) argumenta sobre uma ética universal, uma ética libertária que só pode ser concretizada numa sociedade humanizada que não seja fundamentada na alienação. Essa ética considera o interesse de todos os indivíduos sociais, ou seja, pressupõe emancipação humana e, para tanto, a abolição efetiva da sociedade de classes.

Recorre-se, novamente, a Marx que, ao construir uma teoria social que teve como ponto de partida de análise o modo de produção capitalista, ou seja, a econômica política, denunciou os limites dessa sociabilidade burguesa no sentido desta se constituir pelo mecanismo de troca, sustentado da lei do valor, onde as relações são estabelecidas como mediação das coisas, donde a mercadoria como produto do trabalho humano, passa a ter vida própria, passando a dominar seu criador. Nesta sociabilidade, o homem não é o verdadeiro sujeito, pois "o sujeito é o capital, e o movimento do capital emerge como auto-reflexivo: o movimento tem fim em si mesmo, é, em última análise, valorização do próprio capital" (OLIVEIRA, 1993, p. 274). Contrapondo-se a esta sociabilidade capitalista, Marx (2013) aponta uma nova sociabilidade, que não advinha das suas vontades pessoais, de suas fantasias, mas na necessidade concreta do real, como uma necessidade histórica. Nesta nova sociabilidade – a ser construída numa sociedade comunista, os indivíduos sociais seriam postos como sujeitos, se autodeterminariam e seriam, efetivamente, livres. Já foi apresentado o significado de liberdade para Marx, não cabendo retomá-lo aqui. Nessa perspectiva, ter-se-á a elevação dos indivíduos à substância humano-genérica, ou seja, "a realização pessoal tem por condição *sine qua non* a realização de todos os humanos" (LESSA, 2005 p. 10).

Diante disso, pode-se inferir que a realização plena do ideal ético (a liberdade plena) só se faz possível numa sociedade comunista, pois é incompatível eticamente com propriedade privada. Argumenta Lessa (2005, p. 16) que

> a função social da ética é elevar os indivíduos às necessidades e possibilidades históricas genéricas. Sem a superação da sociedade capitalista, contudo, essa função social da ética apenas pode se efetivar

> como manifestação de carências. (...) não tendo a menor possibilidade de atender estas carências, nem sequer parcialmente, sob a regência do capital.

Sem estes esclarecimentos, a ética seria remetida a um lugar a-histórico, reduzindo-a a um ato idealístico, como um dever-ser, não comparecendo efetivamente na vida cotidiana. Retomando: “a ética é o complexo valorativo voltado à elevação dos indivíduos às necessidades humanas – as mais genéricas – a partir das possibilidades históricas – as mais universais” (LESSA, 2005, p. 17). Conclui-se então que: a ética, traduzida em relações sociais éticas, requer uma sociedade verdadeiramente livre; livre da propriedade privada, do trabalho assalariado, da regência da lei do valor e do Estado. Sendo assim, livre da política, uma vez que não haverá mais a dominação de uma classe em relação à outra no comunismo. Porém, é preciso ter cuidado para não sobrepor os valores éticos – enquanto oriundos de relações sociais construídas em uma nova sociabilidade – da base fundante do modo de produção comunista, ou seja, o trabalho emancipado dos trabalhadores livremente associados. Assim, não é suficiente proclamar e defender valores emancipadores (como a liberdade e a emancipação humana), como faz o Código de Ética de 1993, pois estes valores são consequência, portanto, de desdobramentos, de uma nova forma de produção e de trabalho, de uma sociabilidade radicalmente diferente. É preciso atentar, para o que Lessa (2005, p. 18) adverte: não “definir a transição ao comunismo como uma 'revolução ética'. A revolução é um ato político que, como todo ato político, nada tem de ético”. Para além da revolução política, não esqueçamos da “alma social”, onde o Estado e a política serão desnecessários.

> A revolução, portanto, não é ética. Ela é política. Mas seu objetivo é a passagem de um modo de produção que é o fundamento do individualismo burguês a um outro modo de produção que será o solo histórico que tornará imprescindível a qualidade ética da vida cotidiana. A transição para o comunismo será também (realço: também) a passagem de um modo de produção que é absolutamente impermeável à ética (o capitalismo) a um outro modo de produção que é absolutamente mediado pela ética (o comunismo) (LESSA, 2005, p. 18).

Os elementos estão postos para que se questione, de forma aberta e com um amplo debate, esta vinculação da ética à política; da defesa de um projeto político, ao mesmo tempo que é ético. Então, lançamos as perguntas: é possível, pela via profissional, lançar mão de um projeto desse cariz? Um projeto profissional estaria imbricado de um projeto societário (entendendo aqui o capitalismo ou o

comunismo)? Seria a via profissional (institucional) – adjetivada como política –, um espaço de luta entre esses projetos distintos? A adesão a determinados valores sociopolíticos e, desta forma, a vinculação da profissão a um ideário socialista, implica, necessariamente, participar de uma disputa política? Como tornar esses valores concretos, pela via profissional (no âmbito do Estado, das instituições)? A ética é componente básico de uma profissão, ou melhor, de um projeto profissional? A construção de uma nova sociabilidade decorre dos compromissos firmados entre os profissionais? O Serviço Social seria, então, práxis social? Os assistentes sociais seriam os sujeitos protagonistas da revolução?

Acredita-se que os elementos para buscar estas respostas foram lançados e que esse debate é uma tarefa necessária e urgente.

Questão 3: O*s direitos sociais, as políticas sociais, bem como o próprio Serviço Social, possuem um caráter/significado contraditório.*

Outra questão explicitada nos posicionamentos apontados em defesa de uma direção social à profissão (relembrando: do compromisso com valores éticos emancipadores na perspectiva da defesa dos interesses da classe trabalhadora) gira em torno dos direitos sociais.

Novamente, a defesa de que é possível apropriar-se do Estado para que este sirva, também, aos interesses dos trabalhadores, pleiteia-se uma ressignificação do Direito, não visto somente pelo seu caráter coercitivo e ideológico em favor da burguesia, mas que se constitua, tendo em vista sua dimensão contraditória, como um campo-instrumento de atender às reivindicações da classe trabalhadora. E, desta forma, é considerado como um campo de luta política e de disputa de interesses antagônicos.

A polêmica entre os marxistas sobre o Direito e Socialismo, sobre a natureza e os limites do Direito e da possibilidade da existência ou não de um Direito Proletário, estende-se de longa data. Destaca-se aqui as produções de dois autores vinculados à Revolução Bolchevique de 1917, Piotr Sutchka e Evgeni Pachukanis. O primeiro defendia um Direito proletário o segundo, opunha-se a esta proposta de construção de um direito proletário reafirmando as proposições de Marx e Engels sobre a necessidade de extinguir toda e qualquer forma jurídica juntamente com a extinção do Estado.

Serão recuperadas aqui, sucintamente, passagens nos escritos de Marx e Engels sobre o Direito, ou melhor, sobre suas críticas ao Direito. Imbuídos do

pressuposto de que o Estado é um produto da sociedade, num determinado grau de desenvolvimento desta e que, portanto, nasce na luta das classes e representa os interesses da classe que domina economicamente (domínio dos meios de produção), é por meio dele (do Estado) que a classe dominante adquire também os instrumentos da dominação política, criando uma determinada ordem que consolida a submissão de uma classe por outra. Como evidenciou Alapanian (2005, p. 17), Marx e Engels nos apresentaram a tese do Direito como um "reflexo das concepções, das necessidades e dos interesses da classe social dominante". Nesse sentido, o direito é uma construção social e histórica e, portanto, "é necessariamente um direito de classe: um sistema ordenador para a sociedade que corresponde aos interesses e ao poder da classe dominante", reforça Lukács (2013, p. 233).

Em "Crítica do Programa de Gotha" escrita em 1875, Marx apresenta um conjunto de notas sobre o texto do projeto de unificação dos partidos socialistas alemães numa única agremiação operária. Marx observa que o documento apresentado (o Programa de Gotha) possuía um recuo liberal na sua plataforma, subtendendo-se, assim, a um revisionismo. Selecionaremos as observações feitas por Marx, especialmente sobre a nota "*A libertação do trabalho requer a elevação dos meios de trabalho a patrimônio comum da sociedade e a regulação cooperativa do trabalho total, com distribuição justa do fruto do trabalho"*. Opondo-se a esta afirmação, Marx (2012, p. 31) mostra que é impossível um igual direito onde o trabalho é desigual. "O direito, por sua natureza, só pode consistir na aplicação de um padrão igual de medida; mas os indivíduos desiguais só podem ser medidos segundo um padrão igual de medida quando observados do mesmo ponto de vista". Explica que na fase de transição (o socialismo) estas distorções são inevitáveis, portanto, "o direito nunca pode ultrapassar a forma econômica e o desenvolvimento cultural, por ela condicionado, da sociedade" (MARX, 2012, p. 31). Sistematiza sua observação da seguinte forma:

> numa fase superior da sociedade comunista, quando tiver sido eliminada a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre trabalho intelectual e manual; quando o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital; quando, juntamente com o desenvolvimento multifacetado dos indivíduos, suas forças produtivas tiverem crescido e todas as fontes da riqueza coletiva jorrarem em abundância, apenas então o estreito horizonte jurídico burguês poderá ser plenamente superado e a sociedade poderá escrever em sua bandeira: "de cada um segundo suas capacidades, a cada

> um segundo suas necessidades" (MARX, 2012, p. 32).

Pelo exposto, evidencia-se que, para Marx, o Estado deverá ser suprimido assim que ocorrer a transitoriedade do momento de sua apropriação pelo proletariado (Estado Proletário), para uma sociedade sem classes, pois a desigualdade social não será mais a base de sustentação, não havendo mais razão para a existência do poder político. Assim, sem desigualdade social, pressupõe-se que não haveria mais lugar para o direito, pois as relações econômicas capitalistas não estariam ditando as relações jurídicas, uma vez que existe uma vinculação intrínseca entre o sistema econômico baseado na propriedade privada e a forma jurídica. Pela via do direito, tendo o solo do capital como estrutura, a igualdade é aparente, é formal-abstrata, é ilusória e fetichizada, pois como bem evidenciou Engels (2015, p. 137) "a igualdade não deve ser apenas aparente, não só no âmbito do Estado, mas deve ser realizada realmente, também no âmbito social e econômico". Ou seja, "o conteúdo real da exigência proletária de igualdade é a exigência da *abolição das classes*" (ENGELS, 2015, p. 138).

Para Pachukanis (1977, p. 34) a forma jurídica não se constitui em um simples reflexo ideológico pois "na sociedade de produção mercantil, as relações de produção e a reprodução social se estabelecem através de contratos jurídicos privados, este é o objetivo da mediação jurídica". Pachukanis (1977) refuta a tarefa de uma teoria marxista do Direito, pois o fundamental para a apreensão do Direito é considerá-lo como uma categoria histórica, e não como um atributo da sociedade humana abstrata. Assim, torna-se incoerente propor a legitimidade histórica de um suposto "direito proletário", pois o Direito é uma relação social específica, qual seja: a relação de troca de mercadorias, onde o sujeito aparece nessas relações essencialmente como o proprietário de mercadoria. Por mais que o Direito já existisse anteriormente à sociedade capitalista, atingiu o seu apogeu como forma desenvolvida apenas no capitalismo.

Concordamos com Tonet (2002b, p. 13) de que ao se instaurar uma forma de sociabilidade efetivamente comunista já não haverá direito à propriedade, muito menos à propriedade privada, como também não haverá direito à liberdade, à vida, à segurança, ao trabalho, à saúde, à educação, etc. E por que?

> Onde todos podem apropriar-se da riqueza universal- porque ela existe em abundância e sob forma adequada a uma vida humana, historicamente

> falando, digna- esta apropriação já não necessita de nenhuma garantia jurídico-política. Deixa de existir o direito à propriedade para existir simplesmente o acesso à riqueza. (...). Numa sociedade plenamente emancipada, onde foi suprimida radicalmente a desigualdade social, onde os homens são efetivamente e iguais, onde os indivíduos podem, de fato, construir-se como indivíduos plenamente humanos porque têm acesso ao patrimônio genérico comum, não faz sentido a existência de qualquer tipo de poder político e de direito (TONET, 2002b, p. 13).

Procura-se mostrar, através destas aproximações, que o Direito tem um caráter essencialmente limitado por não ser suficiente e capaz de superar a desigualdade social como condição estruturante do capital. Isso não significa um desprezo pelo mesmo. Como já foi enfatizado, recorrendo à Marx, sobre a emancipação política e a emancipação humana, a cidadania, a democracia, os direitos humanos são construções históricas que desempenham um lugar significativo nas sociedades, principalmente na conjuntura atual de ofensiva neoliberal, onde os parcos direitos sociais são ameaçados e reduzidos, complexificando, ainda mais, a condição de exploração da classe trabalhadora. Se, de um lado, os direitos sociais são instrumentos por meio das quais as classes trabalhadoras reproduzem a sua capacidade de trabalho, portanto, funcionais ao capital, é possível, como esclarece Saes (2003, p. 24) “imaginar períodos e desqualificação relativa de grande parte das classes trabalhadoras e de consequente regressão nas suas condições de vida”, pois as sociedades capitalistas podem, portanto, “passar por períodos ou situações onde os direitos sociais estejam declinantes ou mesmo ausentes” (SAES, 2003, p. 25). Considera-se que, por mais que os direitos sociais sejam funcionais ao capital, os mesmos serão disputados pela classe trabalhadora. O que isso significa? Que apesar de não romperem com a estrutura da desigualdade social, os direitos sociais podem proporcionar o acesso desta classe (trabalhadora) aos serviços sociais, mediatizados pelas políticas sociais. Sendo assim, não se pode abrir mão da defesa de políticas sociais universalizantes, por mais restrito que seja seu impacto nas condições objetivas de vida da classe trabalhadora. Entretanto, esta defesa não significa remeter à esfera dos direitos sociais e das políticas sociais o caminho de superação da sociabilidade burguesa.

Se o Estado é chamado a operar, através das políticas sociais, sustentando uma ideologia de compromisso social, de aliança entre trabalhadores e capitalistas, para a legitimação e reprodução da ordem social vigente, não podemos

desconsiderar o movimento da classe operária, através de seus protestos, reivindicações, manifestações e embates que acabam por exigir do Estado que dê respostas (que serão parciais e insuficientes) às necessidades dos trabalhadores (necessidades estas pontuais, de sobrevivência). Respostas estas que serão superficiais, seletivas, focalizadas, que não colocarão em xeque o modelo de produção capitalista (por não ser possível por meio do Estado e das políticas sociais) passando assim, uma ilusão de participação, de conquista de direitos sociais que são constantemente ameaçados, esvaziados e mercadorizados. Por isso, cabe analisar de forma mais crítica o discurso do teor "emancipatório" das políticas sociais, pois este inexiste nesse sistema capitalista (enquanto emancipação humana). Se recuperarmos a concepção de Estado para Marx, não é possível falar em políticas sociais e emancipação humana, pois a primeira surge como estratégia de manutenção de poder da burguesia, com a intervenção estatal, amortecendo os impactos da exploração e reabastecendo as forças produtivas e o exército de reserva necessários ao capital. Não se configuram como respostas revolucionárias, mas reformistas[67].

Nesse sentido, acredita-se que a luta por direitos não é uma luta, efetivamente, revolucionária. Entretanto, ela não pode ser descartada, pois pode se constituir como um elemento e não a estratégia para fomentar a organização da classe trabalhadora nas suas reivindicações. Porém, esta luta fragmentada é insuficiente (pois tem como horizonte máximo uma proposta reformista), pois precisa estar articulada com as lutas sociais de caráter anticapitalista, ou seja, que tenham como seu eixo norteador o viés revolucionário, expressando-se fora do Estado e fora do parlamento. A luta revolucionária é aquela que luta contra o capital e contra o Estado e não o contrário, "com o capital e com o Estado no sentido de obter ganhos pontuais ou de defender direitos anteriormente conquistados" (TONET, 2002b, p. 04).

Entretanto, por mais limitadas que sejam as lutas sociais na esfera do

[67] O debate sobre reforma e revolução ocorreu no âmbito da II Internacional, organização que reuniu os principais partidos da socialdemocracia de orientação marxista, no fim do século XIX e início do XX. Através da decisão de adesão à Primeira Guerra Mundial, por parte do Partido Social Democrata Alemão e com o advento da Revolução Russa de 1917, houve uma divisão entre sociais democratas e comunistas. Enquanto os reformistas argumentavam que era possível chegar ao socialismo gradativamente, sem revoluções, através de algumas conquistas como a redução da jornada de trabalho e o voto universal, os revolucionários sustentavam que para fazer o socialismo era preciso derrotar a burguesia, fazendo uma revolução, isto é, tirando-lhe o poder para que fosse assumido pela classe operária, através da ditadura do proletariado.

Estado e do Parlamento, elas não devem ser rejeitadas; da mesma maneira que, a atuação no âmbito dos direitos (seja na sua defesa e de sua mediação através da prestação de serviços sociais) esbarre no limite na reprodução do capital, ela se faz necessária numa conjuntura de retrocessos de direitos, de mercadorização dos mesmos e de sucateamento das próprias políticas sociais (seletiva, focalista, residual e com forte traço de assistencialização). Concorda-se com Silva (2013) que estes espaços devam ser ocupados e potencializados pelos assistentes sociais e que a luta não pode deixar de ocupar espaços oficiais e institucionais, ainda que sejam instâncias insuficientes, pois, caso contrário, “é melhor deixar que os 'urubus cuidem do jantar' e demonstrem, com suas *forces propres*, seus objetivos e intenções” (SILVA, 2008, apud SILVA, 2013, p. 219).

Nessa perspectiva compreende-se que a democracia, os direitos sociais e o próprio Serviço Social, pela sua natureza, - ou seja, pelas suas *determinações ontológicas*, reais e concretas – não se constituem como campos de luta de classes, como instâncias contra-hegemônicas, porque não se edificam como espaços de luta pelo poder político, de luta revolucionária, de práxis social. Esta constituição não depende simplesmente de uma opção profissional, em estar do lado dos exploradores ou dos explorados. Ser solidário aos interesses das classes trabalhadoras, tendo a liberdade como horizonte, assim com outros valores sociopolíticos emancipadores, não implica em atender, de fato e, concretamente, os interesses desta classe. Pois qual seria o legítimo interesse da classe trabalhadora, ou melhor, do proletariado? É deixar de ser classe explorada, apropriar-se da riqueza socialmente produzida pela humanidade, ser livre.

Nessa perspectiva, discorda-se da afirmação de Iamamoto em seu depoimento (entrevista) dado à pesquisa de José Fernando Siqueira da Silva (2013)[68] de que “o aprofundamento dos direitos leva <u>*contraditoriamente*</u> ao processo de criação de uma sociabilidade democrática que, para se constituir, impulsiona a ruptura e os limites e barreiras que impedem isso (...)” gerando assim “a acumulação de forças na direção de ruptura, de outra ordem social” (IAMAMOTO apud SILVA, 2013, p. 187). Parece que esta afirmação reforça a tese reformista (democrático-

[68] Os depoimentos trazidos no decorrer deste texto pertencem à pesquisa realizada por José Fernando Siqueira da Silva, publicada em formato de livro em 2013, “Serviço Social: resistência e emancipação?”, sendo originalmente organizado na forma de uma tese de livre-docência. O objetivo da pesquisa desenvolvida por José Fernando foi o de analisar o debate entre Serviço Social, Marx e parte de sua tradição, polemizando as potencialidades e os problemas advindos deste debate.

popular) da construção da revolução.

Outro depoimento dado à mesma pesquisa, o da professora Ozanira Silva e Silva (2013) merece ser destacado. A professora afirma, inicialmente, que não se pode confundir a profissão com ação político-partidária. Em seguida, enfatiza que, ao mesmo tempo, a profissão tem uma dimensão política e que isso não pode ser esquecido. Explica que esta dimensão política materializa-se no desenvolvimento de "uma prática crítica, se contrapondo a uma prática reiterativa de só implementar os programas de forma que vem nos manuais, do jeito que vem as receitas" (SILVA e SILVA, apud SILVA, 2013, p. 188). Aponta essa ação/direção como sendo a grande contribuição da profissão. Busca, para tal, recurso em Gramsci, enfatizando o que ele escreveu sobre a guerra de posição e a guerra de movimento, como dois movimentos necessários para a transformação da sociedade. Coloca o Serviço Social como uma prática profissional capaz de intervir na formação da consciência política (pela guerra de posição), contribuindo com a mudança de mentalidade e, desta forma, para a emancipação humana. Justifica seu posicionamento declarando que somente uma sociedade consciente e organizada poderá emancipar-se.

Em que pese a afirmação feita pela autora no final de seu depoimento de que, somente quando uma sociedade, ou de forma mais clara e coerente com o pensamento marxiano, a classe operária estiver conscientemente organizada pela e na direção da luta revolucionária é que poderá se chegar à emancipação humana. É preciso sublinhar que não será pela prática profissional que esta formação de consciência e organização ocorrerão. Esta é uma tarefa da práxis social. A redução "do político", como sendo uma dimensão constitutiva da profissão, é de um idealismo sem proporções.

Isso não implica em desconsiderar o movimento que pode ser travado pelos assistentes sociais, numa *perspectiva crítico-progressista*[69], de atuação no campo das políticas sociais de forma a buscar compor forças para a sua ampliação e universalização, numa perspectiva de reafirmação de direitos sociais. Portanto, essa afirmação não implica que a profissão tenha condições de viabilizar e garantir

[69] Sabe-se do risco que se corre em utilizar tal expressão, mas o sentido dado à mesma é de que é possível uma intervenção profissional munida de uma análise crítica da realidade social, pautada numa perspectiva anticapitalista (e não de um Serviço Social anticapitalista); o termo progressista pressupõe um exercício profissional ancorado na defesa e ampliação de políticas sociais universais, na reafirmação dos direitos sociais, na construção de uma relação entre usuário e profissional baseada no respeito, na não discriminação e no não autoritarismo, no fomento à participação e ao sigilo profissional.

direitos. Uma profissão não garante direitos. A defesa de direitos é uma tarefa nada simples e corriqueira. Defender direitos, ou mediar a atuação nesta defesa pressupõe enfrentamentos, mobilização, ação coletiva, uma crítica contundente das próprias políticas sociais e das instituições nas quais nos inserimos e trabalhamos. E o alcance desta tarefa fica comprometido se forem consideradas as condições objetivas de trabalho em que se encontram os assistentes sociais, seja pela precarização das relações de trabalho, das condições de infraestrutura nos espaços sócio ocupacionais, seja pelos limites institucionais e pelas limitações das próprias políticas sociais que, se não bastasse a sua limitação estrutural, ainda são extremamente focalizadas e residuais; a própria ação meramente instrumental e burocrática, seja administrando os parcos recursos existentes e gerindo a "miséria", seja no atendimento cada vez mais individualizado e restrito em que se encontra o exercício profissional, trazem impeditivos para que a perspectiva da defesa dos direitos encontre fertilidade no âmbito profissional, não por uma questão de vontade e de não comprometimento, mas pelas condições reais e concretas. E olha que está se tratando da esfera da emancipação política, o que considera-se ser o limite possível de atuação profissional. Isso não é pessimismo, mas um realismo (marxista), diga-se de passagem, pois Lenin ensinou que para se analisar a realidade na perspectiva da totalidade, deve-se partir de uma "análise concreta de situações concretas".

Assim, discorda-se de Guerra (2015, p. 67)[70] que defende que a profissão, por meio de seu projeto profissional e de seus profissionais, estaria orientada pela "perspectiva do proletariado", justificando-se, dessa maneira, a "opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero" como horizonte da profissão. A autora, entendendo a revolução como força motriz da

[70] Yolanda Guerra no texto publicado em 2015, na Coletânea Nova de Serviço Social, sob o título "Sobre a possibilidade histórica do projeto ético-político profissional: a apreciação crítica que se faz necessária", apresenta uma reflexão sobre a natureza, os rumos, alcances e possibilidades do projeto ético-político-PEP. Primeiramente a autora aborda sobre as determinações históricas do PEP resgatando os acontecimentos que propiciaram a construção teórica e ético-política do PEP; posteriormente a autora apresenta duas concepções que servem à interpretação do projeto profissional, quais sejam: a idealista e formal-abstrata e a razão crítico-dialética que Guerra aponta como sendo a concepção que a norteia. Como último elemento do texto, Guerra traz a discussão sobre o PEP enquanto mirante para a prática profissional e os desafios para sua materialização. Enfatiza que o PEP se constitui como horizonte e que este pressupõe estarmos orientados pela perspectiva do proletariado no sentido de articular as lutas da profissão à luta geral dos trabalhadores. E, portanto, o PEP, no seu modo de ser, é revolucionário.

história, e não a crítica, proclama que os assistentes sociais precisam, através de um projeto de ruptura não somente fazer a crítica à sociedade capitalista, mas devem orientar esse projeto profissional pela perspectiva revolucionária, "não como um mero adjetivo, mas a sua própria substância". Pautada nessa defesa, Guerra afirma que "esse projeto, no seu modo de ser, é revolucionário" (GUERRA, 2015, p. 68). E por ser revolucionário, "é mais do que mera opção; é, verdadeiramente, uma exigência para a sua realização" (GUERRA, 2015, p. 68).

Barroco (2009)[71] também tece considerações sobre a questão problematizada. Justificando a discussão ética e política para o campo do Serviço Social, tendo as lutas sociais emancipatórias como horizonte, a autora traz para a profissão um papel que ela, pela sua natureza, não pode cumprir: o de ser uma práxis política e identificando esta com a luta de classes. Afirma então que "a ética e a política são dimensões inerentes à profissão" (BARROCO, 2009, p. 38), sendo a "política o espaço de objetivação do projeto profissional, com suas estratégias de ação, seus programas, seus valores, intenções, etc.". Continua afirmando que "no âmbito da política, que é o campo de luta pelo poder e da luta pela hegemonia, os projetos profissionais, buscam ganhar suas posições e propostas" (BARROCO, 2009, p. 38). E para coroar esse posicionamento e essa direção social, ratifica:

> A práxis do Serviço Social – por sua opção político-ideológica- através do seu engajamento nas lutas e reivindicações emancipatórias, na defesa dos direitos humanos, na viabilização de programas e políticas sociais, na objetivação das necessidades dos usuários- é o espaço da luta ideológica, o campo da coexistência e de confronto entre as éticas e as políticas de classe (BARROCO, 2009, p. 38)

Diante do exposto, considera-se que o projeto profissional *proclama/reinvindica* a vinculação com a transformação revolucionária, colocando a liberdade como valor ético central, no entanto, esta proclamação não se concretiza, por dois grandes pressupostos: 1) a vinculação com a transformação revolucionária não é tarefa de uma profissão, mas tem a centralidade política no proletariado,

[71] A professora Maria Lúcia Silvia Barroco é reconhecida por sua produção sobre Ética e Serviço Social. Sua tese de doutoramento, "Ontologia Social e reflexão ética", defendida em 1997 no Programa de Estudos Pós Graduados em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo constituiu-se como um trabalho pioneiro sobre o debate entre Ética e Serviço Social numa perspectiva teórico-metodológica marxiana. Como desdobramento de sua tese, publicará o livro "Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos", que encontra imensa expressividade nos debates e produções do Serviço Social. Barroco é autora de uma série de artigos/textos sobre a temática em questão.

enquanto sujeito da revolução (e as classes trabalhadoras como aliadas neste processo) ; 2) a transformação revolucionária não se legitimará, necessariamente e como condição primordial, pela via democrático-popular, pelo aprimoramento da cidadania e da democracia, mas pela ditadura do proletariado.

Ao mesmo tempo em que a *perspectiva reformista* espraia-se, vigorosamente, no Serviço Social, abre-se espaço para um hibridismo. Colocam-se valores não correspondentes, não complementares e até antagônicos, como sendo uniformes e consensuais, como: liberdade, justiça social, emancipação humana, democracia, emancipação política, cidadania, direitos sociais. Nos princípios proclamados no código de ética profissional dos assistentes sociais comparecem, de um lado, valores liberais burgueses como a cidadania, direitos e democracia se entrecruzando com valores que pressupõem a superação da sociabilidade burguesa, como a liberdade (no sentido marxiano) e a emancipação humana.

Tendo discorrido sobre a direção social que fundamenta o projeto profissional, passa-se à apresentação das narrativas dos assistentes sociais entrevistados, enfatizando a concepção que mesmos têm da profissão e da direção social impressa à mesma.

3.3 O QUE DIZEM OS ASSISTENTES SOCIAIS DOCENTES SOBRE A PROFISSÃO: SERVIÇO SOCIAL, QUE PROFISSÃO É ESSA?

Para que se possa evidenciar a compreensão que os docentes entrevistados têm sobre a direção social, que vem orientando a profissão a partir da década de 1980 e se tornando hegemônica (do ponto de vista do discurso/ produções/direção das entidades representativas da profissão e da vanguarda profissional) na década de 1990, apresenta-se a concepção que os mesmos têm da profissão: ***Serviço Social, que profissão é essa?***[72]

O interesse por tal questão justifica-se pelo fato de considerar-se que, para se analisar a direção social que fundamenta o projeto profissional e que terá implicações na concepção de formação profissional, é necessário partir da concepção que se tem da própria profissão, pois dependendo da concepção

[72] É preciso dizer que esta pergunta causou um certo desconforto nos dez docentes entrevistados que demonstraram a dificuldade em responde-la. Alguns riram, outros expressaram um tipo de "espanto" pela pergunta, alguns pediram para pensar um pouco antes de responder.

construída sobre o Serviço Social é que será possível compreender como os assistentes sociais docentes interpretam a direção social orientadora do projeto profissional.

Através das narrativas dos docentes, foi possível identificar elementos que explicitam a compreensão dos mesmos sobre a profissão, evidenciando-se uma certa heterogeneidade nas respostas. Como primeiro elemento destaca-se a compreensão de que a profissão é determinada pelas condições sócio-históricas.

> *O serviço social, eu vejo como uma profissão, como discurso já pronto, inscrita da divisão sócio técnica do trabalho(...) que a gente reproduz (Docente 1).*
>
> *(...) o serviço social é uma profissão (usando aqueles "chavões") inserida na divisão sócio-técnica do trabalho. (...) Ela é uma profissão necessária na ótica do capitalismo, extremamente necessária (...) (Docente 3)*
>
> *Eu não tenho dúvida nenhuma de que o serviço social é uma profissão que veio para atender uma necessidade do sistema capitalista e que no decorrer do seu processo histórico, essa necessidade de atender o sistema capitalista permaneceu. Então desde a origem do serviço social, até nos dias atuais, a profissão perpassa essa questão de manter a sociedade capitalista viva. Mas, isso não significa que nós, no nosso cotidiano, nós não tenhamos possibilidades de ir além daquilo que nos é posto (Docente 10)*

Dos dez docentes entrevistados, três buscaram situar a profissão nas relações sociais mais amplas, como uma profissão nascente das necessidades postas pelo capital. Utilizando-se da expressão "inscrita na divisão social e técnica do trabalho" remeteram à profissão como sendo uma necessidade criada pelo capital para atender determinadas finalidades deste.

Outro elemento que comparece nas narrativas é de o Serviço Social é uma profissão que atua na relação contraditória entre capital e trabalho.

> *(...) é uma profissão extremamente necessária do ponto de vista da luta (...) eu vejo que é dentro desse conflito capital/trabalho, não é outro conflito; que posição que a gente tem que ter aí? (...) Ou você está lutando a favor do capital ou a favor da classe trabalhadora. Mas aí eu questiono: será que estamos mesmo do lado da classe trabalhadora? Sendo que estamos imersos no sistema de produção capitalista, onde tudo gira em torno desse objetivo, dos objetivos do capitalismo. (...) E aí eu fico pensando: pra quem que a gente está produzindo? E pra quem a gente está formando? (Docente 5)*
>
> *(...) mas que está posta essa relação de contradição entre o capital e os trabalhadores em que a gente busca uma direção e perspectiva de vencer essas injustiças sociais mesmo com alguns limites que a gente se encontra, alguns não, vários limites que a gente se encontra (Docente 1)*

Parece que esta afirmação, como já discutido e problematizado em capítulos anteriores, carece de um maior aprofundamento. Colocar a profissão numa "encruzilhada" em que a mesma precisa decidir se está ao lado dos trabalhadores ou ao lado do capital, carrega alguns equívocos. A profissão de Serviço Social, tem seu fundamento determinado pelas relações sociais capitalistas, sendo criada para atender aos dispositivos do Estado e do mercado de trabalho, donde os assistentes sociais seriam os agentes executores de serviços sociais, ocupando então, um determinado lugar na divisão social e técnica do trabalho, constituindo-se como trabalhadores assalariados. A inserção dos profissionais de Serviço Social no mercado de trabalho é determinada (como elemento fundante) pela lógica econômico-social que impõe certos papéis à profissão, cuja dinâmica, organização, recursos e objetivos são determinados para além do controle dos profissionais.

Sendo assim, não se concorda que seja possível que os assistentes sociais consigam "optar" pelo lado dos dominantes ou dos dominados enquanto gestores ou prestadores de serviços sociais. Não se constitui numa questão de opção, de escolha e de posicionamento, mas de condições concretas/objetivas/reais para isso. Uma profissão não é capaz de atuar na esfera da política, entendida aqui como "o conjunto de relações sociais que manifestam as lutas de classes" (VIANA, 2003, p. 09), pois não se encontra num patamar de disputa pelo poder político. Essa disputa não se dá no e pelo Estado, mas contra o Estado, tendo o proletariado como o sujeito revolucionário.

Outro desdobramento dessa afirmação é de que os assistentes sociais intervêm para atender aos interesses da classe trabalhadora, dada a natureza contraditória da profissão. Já foi exposto sobre essa tese em capítulo anterior, da qual discorda-se, e aqui retoma-se a discussão para um melhor esclarecimento.

Considerar que a profissão (Serviço Social) atua de modo contraditório é, ao mesmo tempo, considerar que o Estado e as políticas sociais atuam também, contraditoriamente. Significa postular que através dele (Estado) e delas (profissão e políticas sociais) tudo é possível, a depender da mediação a ser empregada. Concordamos com Lessa (2013) quando se refere a esta afirmação no âmbito do Estado e das políticas sociais e aqui relacionaremos também à profissão, que advogar em torno desta tese significa perder "o fundamento ontológico, genético, do Estado" (LESSA, 2013, p. 204), ficando na esfera das elucubrações teóricas, manipulando a forma que se deseja ser e não, de fato o que é.

Cria-se, assim, nas palavras de Lessa (2013) um mito sobre o Estado (se referindo ao mito do Estado de Bem-Estar), cancelando seu caráter de classe e convertendo-o em mediação para a superação da ordem burguesa. Da mesma forma procedemos quando colocamos o Serviço Social como uma profissão que seria capaz de servir tanto à burguesia quanto aos trabalhadores, a depender das circunstâncias e das mediações.

Atuar no âmbito das políticas sociais, da prestação e gestão dos serviços sociais, no atendimento das demandas institucionais, das demandas trazidas pelos usuários, não pode ser compreendido como atuação para atendimento (efetivo) aos interesses dos trabalhadores numa direção/perspectiva anticapitalista. Até porque é preciso se perguntar: defender e lutar por direitos implica em enfrentamento ao capital? Como essa luta e defesa pode se constituir como uma estratégia deste enfrentamento?

Se tiveram docentes que procuram situar a profissão nas suas determinações sócio-históricas, fez-se presente também uma compreensão messiânica/voluntarista por parte de outros docentes.

> *Acho que essa pergunta é mais difícil: serviço social, que profissão é essa? (...) Uma vez uma supervisora de estágio falou pra mim, como se a gente fosse, engenheiras sociais, como se a gente fosse uma engenharia, porque estuda a sociedade, a gente está nessa sociedade, nós não estamos fora dela, através da nossa prática a gente pode dar um novo olhar, uma nova direção para as pessoas que chegam até nós ou aonde nós vamos, porque que muitas vezes o usuário não vai vir até nós, muitas vezes nós que vamos a ele. (...) uma profissão que está ali junto com os usuários, não que eu precise estar na frente dele, mas de alguma forma ou de outra ele vai ser impactado pelas nossas discussões, pelas nossas conversas, pelas nossas posições, pelos nossos votos do Conselho. (Docente 4)*
>
> *Eu vou responder sem floreios, sem nada teórico. Eu acho assim, que ser assistente social é realmente ter aquele olhar diferenciado, é você enfrentar todo dia um desafio(...) É uma profissão essencial. Essencial porque é uma profissão necessária em todas as áreas, é necessário na escola, é necessário em prefeitura. Na verdade o serviço não funciona sem o nosso olhar, eu vejo que cada vez mais os outros profissionais buscam respaldo no que e a gente tem pra colocar em diversas situações; eles acionam o assistente social pra ver a nossa opinião, pra saber o nosso parecer, seja pra fazer um laudo, seja pra fazer um parecer, um relatório, eu vejo assim, que aonde a gente está, assim será solicitado, então em todos os conselhos é sempre o assistente social que deve estar à frente nessa situação de lutas, porque quando a gente fala em usuário, da população, na comunidade, sempre tem que estar o assistente social e em todos os locais; então somos fundamentais, sempre somos requisitados. (Docente 2)*
>
> *Então eu vejo o serviço social hoje, ele tem um fundamento, ele tem condições realmente de provocar essa transformação da realidade. Só que essa bandeira, desculpa eu não vejo ela interiorizada pela categoria pelos*

> *órgãos de representatividade, eu não vejo ele sendo consciente de que essas dificuldades são conhecidas pela luta coletiva e não individualizada, ter essa consciência enquanto profissional. Mas a gente não vai pra ação, na busca disso a gente fica sempre nas ações repetitivas, cumprindo normas, prazos, A Busca Pela transformação da sociedade mesmo, ainda não consigo perceber dentro do serviço social, a gente tem um discurso, a gente tem a teoria mas enquanto categoria, coletividade, eu ainda não consigo materializar isso (Docente 4)*

Aparece, nos depoimentos, que o Serviço Social é uma profissão que possibilita um "novo olhar", de que o serviço "não funciona sem o nosso olhar". Essa visão "voluntarista" da profissão precisa ser repensada, pois não somos os únicos profissionais que desempenham atividades, que realizam ações e que se direcionam na prestação e gestão dos serviços sociais, mediatizados pelas políticas sociais. Diferentes profissões inscrevem-se neste âmbito de atuação e que, de forma interdisciplinar e intersetorial, contribuem para a elaboração, implementação/implantação e avaliação das políticas sociais. Cabe aqui, buscar ter clareza do que cabe ao Serviço Social, qual sua particularidade e como construir um trabalho articulado com os demais profissionais.

Percebe-se também nos depoimentos que, com a intervenção profissional de assistentes sociais, os usuários serão impactados. De que impactos se trata? Como estamos considerando o alcance das ações profissionais? Outro depoimento enfatiza que o Serviço Social, coletivamente, teria condições de provocar uma transformação da realidade, embora não esteja conseguindo atingir tal finalidade para a docente.

Delegar à profissão a condição de transformação societária retoma o que serviu de alicerce ideo-político à profissão a partir do movimento de reconceituação com a aproximação (enviesada) ao marxismo. Aqui podemos destacar dois apontamentos: a) uma percepção equivocada da própria profissão, confundida com proto-partido; b) uma concepção não muito clara sobre o que seria transformação social.

Sobre o primeiro apontamento já se discorreu e argumentou-se no decorrer desta tese o que reforça (pelos depoimentos dos docentes) uma não compreensão do que seria esta profissão. Tivemos docentes que não conseguiram minimamente expressar a que se propõe a profissão de Serviço Social. A não compreensão ou uma compreensão não muito esclarecida acerca da profissão vem

se tornando uma realidade[73].

Pelos depoimentos dos docentes entrevistados pode-se identificar que eles também não têm claramente as respostas sobre a questão central: Serviço Social, que profissão é essa? evidenciando uma compreensão “ofuscada, distorcida e deturpada”. Colocar, nas mãos dos profissionais (mesmo que coletivamente - no âmbito da articulação das entidades representativas da profissão) a tarefa de superar as injustiças sociais e provocar uma transformação social indica que o debate sobre a profissão e sobre sua natureza não está encerrado. Chama-se a atenção para esta compreensão (ou não) da profissão por se tratarem de docentes que estão formando futuros assistentes sociais. Se os docentes não têm uma compreensão clara sobre a profissão, como esta concepção de profissão tem se traduzido nos formandos?

Sobre o segundo apontamento, é interessante mencionar que quando se delega à profissão o papel de transformação social, é preciso identificar a compreensão do que seria esta transformação social. Este conceito “transformação social” é difuso e pode transitar entre perspectivas teóricas diferenciadas, como já foi indicado nesta tese. Cita-se, como exemplo, o movimento de Teologia da Libertação[74], onde há uma apelação para uma sensibilização aos pobres, ao compromisso do cristão com as questões sociais. A temática da transformação social fazia-se presente e espraiava-se nos movimentos ligados à Igreja Católica no Brasil, como a Juventude Universitária Católica - JUC e posteriormente a Ação Popular - AP. Lembremos que a aproximação do Serviço Social com o marxismo nas décadas de 1960 e 1970 se deu, predominantemente, pela esquerda católica, em que tínhamos representantes da vanguarda profissional que participavam destes movimentos. Paulo Freire, educador que teve influência entre os assistentes sociais

[73] Acompanhando os estágios supervisionados, realizando capacitações profissionais, dialogando com os/as estudantes de Serviço Social, participando dos eventos na área do Serviço Social, conversando com os assistentes sociais docentes fica notório o quanto nós não temos ainda uma apropriação, clareza e segurança em pronunciar o que é esta profissão. Quando perguntamos aos assistentes sociais (supervisores de campo) quais são as ações profissionais que realizam, os mesmos nos respondem que fazem visitas, realizam entrevistas, desenvolvem oficinas. Ou seja, tomam os instrumentos técnico-operativos como atribuições profissionais.

[74] Explica Pinheiro (2010) que a Teologia da Libertação surge simbolicamente na sequência de uma ação histórica que se desenvolve dentro da Igreja, a partir dos movimentos de leigos que foram criados pela Ação Católica Brasileira. A libertação seria um processo que considera a realidade dos povos oprimidos da América Latina, significando um processo de libertação do homem em todas as dimensões. Esse suposto conduziria a uma revolução cultural permanente na construção de um homem novo e diferente. Essa libertação é o fundamento de toda fraternidade humana e permite ao homem viver em comunhão com o Cristo.

também pronunciava sobre a “transformação social”. A afirmação da “transformação social” também perpassou a proposta apresentada pela professora Ana Augusta de Almeida, na aproximação que construiu entre o Serviço Social e a fenomenologia. Na aproximação do Serviço Social com o marxismo, a questão da “transformação social” também comparece, de forma pouca compreendida, uma vez que, para Marx, a real transformação da sociedade, ou seja, a superação das relações sociais capitalistas, a superação da exploração de uma classe em relação à outra, a eliminação da propriedade privada se darão por uma revolução, categoria esta que exprime com maior profundidade esta transformação radical.

Discorrido sobre os elementos que tangenciam a natureza profissional, destacamos a apreensão que os docentes constroem sobre o campo de atuação do Serviço Social, referindo-se primeiramente sobre a atuação profissional no âmbito das políticas sociais e dos direitos.

> *Você entra no Serviço Social sem saber o que é e sai sem saber dizer o que é, né, especificamente de uma forma clara e eu falei “é verdade né”. Hoje a gente tem uma concepção do Serviço Social muito mais vinculado com a defesa dos direitos né, já virou uma frase feita no Serviço Social “profissão que defende os direitos sociais”, mas eu não sei se é só isso, as vezes eu fico me questionando. Eu ainda não tenho ainda uma forma exata de te dizer isso, mas as vezes eu acho que a profissão é muito mais que isso, mas a gente não dá conta de entender essa complexidade e até porque a forma que se dá a formação leva a gente ser mesmo só um defensor de direitos ainda de uma forma muito desqualificada, eu penso, e a gente fica só nisso mesmo, então a gente é uma profissão que hoje para atender o mercado de trabalho, vamos dizer assim, dá conta muito mal ainda disso (Docente 8).*
>
> *Assim, ela se ancora na perspectiva dos direitos sociais, na ampliação desses direitos sociais, mas no tempo em que nós vivemos isso é muito difícil de se garantir. Está lá na lei, está lá na Constituição, nós lutamos também pela ampliação destes direitos, além do que está na Constituição. Nós sabemos que o momento histórico em que nos situamos é um momento adverso para o ponto dos direitos sociais, o contexto do neoliberalismo, o contexto que é extremamente adverso nas políticas sociais que onde a gente atua (Docente 3).*
>
> *(...) quando a gente fala assim que o serviço social luta pela garantia de direitos, é muito bonita de falar isso, só que uma coisa que na prática não acontece; todos os dias a gente tem que brigar por alguma coisa, todos os dias a gente tem que lutar por algo, é muito fácil quando você pega uma frase bonita e fala que serviço social é uma profissão, uma prática interventiva e tal, mas assim quando você está na realidade a gente tem que incorporar isso e não só falar (Docente 2).*
>
> *Uma profissão que irá atuar na perspectiva da emancipação, melhoramento da pessoa na perspectiva da garantia de direito de realmente ter acesso, temos uma cidadania muito de papel, desculpe o termo, mas é. A gente tem uma Constituição Federal jovem ainda, são 25 anos, mas se você parar pra*

> *pensar o que de fato a gente usufrui disso né, então eu acredito que o profissional, a profissão do serviço social ela é essencial nos dias de hoje pra que a gente realmente possa fazer esse exercício da Cidadania nessa perspectiva de você realmente poder ter acesso a serviços e não somente na perspectiva do acesso aos direitos, mas também dos deveres, se comportar como cidadão do Estado. Então pra mim serviço social é difícil de falar na questão da gente, resumir com poucas palavras mas seria isso uma profissão que vai diretamente na perspectiva e garantia de direito. (Docente 7).*

> *Mas eu vejo que o serviço social analisa o tempo histórico, é um analista do tempo histórico, nós temos essa possibilidade, temos que estar ligados com o tempo presente, analisar este tempo, e empoderar os nossos, vou até a utilizar um conceito que não é muito utilizado que é o de empoderamento no Serviço Social; "empoderar" os nossos usuários na Perspectiva desta ampliação de direitos (Docente 3).*

O que parece, num primeiro momento, como afirmação corrente, sem grandes problemáticas, tidas como "dadas" no âmbito profissional, carregam um conjunto de preocupações.

Uma das preocupações está no modo como o Direito está sendo compreendido. Os docentes, ao fazerem referência aos direitos sociais e destes com a profissão, não identificam o caráter de classe do Estado e, desta forma, dos direitos e das políticas sociais. A vinculação da profissão ao campo dos direitos, sobretudo os sociais, se dá de forma mecânica, no máximo questionam o alcance das políticas sociais na garantia dos direitos sociais e os imperativos da ofensiva neoliberal na viabilização e ampliação dos mesmos. Mas o que queremos problematizar é que os direitos sociais (mediados pelo Estado burguês) são, na verdade, formas de integração das classes exploradas no modo de produção capitalista; estes direitos (pela via das políticas sociais), são de interesse do capital, qual seja: reproduzir a força de trabalho. Desta questão poderia surgir a pergunta: e o papel da classe trabalhadora em pressionar o Estado para atender suas reivindicações, assegurando e ampliando os direitos sociais? Se esse papel for desconsiderado, não se teria uma perspectiva economicista e estruturalista?

Não há, aqui, tentativa de desqualificar o movimento da classe trabalhadora que, historicamente, se fez presente num processo de reivindicações. Entretanto, é preciso ter clareza de que "o papel social do estado burguês expressa os interesses do capital e convergem com as exigências das classes exploradas quando estas se limitam a reivindicações puramente reformistas e imediatas necessárias à sua reprodução" (VIANA, 2003, p. 31).

A luta por direitos não se constitui numa luta de fato, revolucionária. As

lutas fragmentadas, ou seja, desvinculadas de uma denúncia e crítica ao capital, não têm condições reais de se constituírem como enfrentamento concreto à ordem. É importante ressaltar que, quando estas lutas (por direitos) não tem como baliza explicitar as contradições estruturais da sociedade capitalista, refugiando-se exclusivamente a fragmentos como a questão de gênero e etnia, por exemplo, desvinculando-a da questão de classe, acabam por levar a uma fragmentação da classe trabalhadora, uma vez que a luta se restringe a um microterreno, no âmbito extra econômico, ao gosto do pós-modernismo. Carcanholo e Baruco (2009, p. 84) esclarecem essa posição:

> (...) o principal erro da postura pós-moderna, que afirma as lutas em favor das identidades extraeconômicas, ao mesmo tempo em que rejeita radicalmente a superação – no sentido dialético, que não pode ser confundido com supressão – dessas lutas em um projeto revolucionário anticapitalista, é a confusão que se faz entre várias formas fragmentadas de manifestação da desigualdade entre os seres humanos com o conteúdo capitalista dessas desigualdades, ou seja, o estranhamento/fetichismo e a exploração do trabalho. Pior, a exasperação dessa posição pós-moderna, hipostasiando as formas das desigualdades, separando-as de qualquer conteúdo capitalista – como se cada forma fosse um conteúdo em si -, leva à aceitação do capitalismo como sistema social indiscutível e à fragmentação da classe trabalhadora, sujeito que tem a possibilidade de ser revolucionário, o que decididamente não pode ser confundido com necessidade de ocorrência histórica.

Nesse sentido, atrelar esta luta a uma crítica ao capital faz-se necessário para que não se restrinja ao campo das reinvindicações por reformas no capitalismo, mesmo tendo ciência da limitação desta luta por direitos (uma vez que esta luta não cumprirá a tarefa revolucionária). Lutar por direitos numa perspectiva/orientação anticapitalista não é o mesmo que travar uma luta radical anticapitalista. Se não há clareza sobre este ponto, pode-se ocorrer um direcionamento para uma degeneração do significado de “luta de classes”, restringindo-a à luta por direitos. Esta pode compor uma luta mais ampla, mas não é expressão e pré-condição para se travar, efetivamente, a luta de classes. Retoma-se Marx e Engels, no Manifesto Comunista (1998), onde apontam que as lutas de classes são lutas políticas. E por que políticas? Porque tem por finalidade/tarefa o domínio político, a conquista do poder. Sendo assim, “o poder político é o poder organizado de uma classe para a opressão de outra” (MARX e ENGELS, 1998, p. 31). Esta é a tarefa da luta radicalmente anticapitalista. Rosa Luxemburgo (2011, p. 68) contribui para esta compreensão ao afirmar que “desde que existem as sociedades de classes, e a luta

de classes constituiu o conteúdo essencial de sua história, a conquista do poder político foi sempre tanto um objetivo de todas as classes ascendentes quanto o ponto de partida e de chegada de cada período histórico".

Assim, é preciso atentar para o fato de que as reinvindicações da classe trabalhadora serão "atendidas" (e quando forem sempre de forma parcial), somente quando estas não colocaram em xeque a hegemonia do capital, ou seja, quando estas não se constituírem em efetivas ameaças à acumulação capitalista. É importante compreender que "o estado é capaz de opor-se somente a frações da burguesia, mas nunca à burguesia como um todo. Opõe-se a interesses particulares de dados capitalistas privados, mas nunca aos interesses gerais da burguesia" (SANTOS, 2009, p. 18).

É preciso lutar não pelo aperfeiçoamento e fortalecimento do Estado, mas pela sua destruição. Uma coisa é o direito de reivindicar, outra é o poder de decidir. Assim, refuta-se a tese de que seria possível, pela luta social institucional (pela via legal) e pela defesa dos direitos sociais, "capturar" o Estado para atender aos interesses da classe trabalhadora. Parte-se do pressuposto marxiano de que o Estado é uma instituição de classe ou como bem expressou Engels, o "estado é o capitalista coletivo ideal" (MARX; ENGELS, 1998, p. 13).

Para reafirmar o caráter reformista desta tese (que é refutado) recorre-se novamente à Rosa Luxemburgo (2011, p. 68) que, ao questionar o revisionismo de Berstein, declara que

> A legislação (a reforma legal) e a revolução não são, portanto, métodos diferentes do progresso histórico, que podemos escolher como nos apetece no bufê da história, assim como escolhemos salsichas quentes ou frias, mas *fatores* diferentes no desenvolvimento da sociedade de classes, que condicionam e complementam um ao outro igualmente, porém, ao mesmo tempo, excluem-se, assim como, por exemplo, o Polo Sul e o Polo Norte, a burguesia e o proletariado.

Esta breve explicação é oportuna para que haja a compreensão, primeiramente, do caráter de classe do Estado e do direito e, por consequência, da limitação (histórica) das reformas sociais e da via pacífica para a revolução (fortalecimento da democracia, ampliação dos direitos e da cidadania). Não se constituiu como uma escolha, ou isto ou aquilo, ou como alertou Rosa Luxemburgo (2011, p. 69), "uma revolução social e uma reforma legal não são fatores diferentes por *sua duração*, mas pela *essência*". Desta forma,

> quem, portanto, se manifesta pelo caminho da reforma legal *em vez de* e *em oposição* à conquista do poder político e á transformação da sociedade escolhe, de fato, não um caminho mais calmo, seguro e vagaroso para um *mesmo* fim, mas também um *outro* fim, a saber, em vez da realização de uma nova ordem social, opta apenas por mudanças quantitativas na antiga (LUXEMBURGO, 2011, p. 69).

Estes apontamentos se fazem necessários para que possamos prosseguir com a análise dos relatos dos sujeitos da pesquisa, de como se dá a vinculação do Serviço Social com os direitos sociais e as políticas sociais. Os docentes utilizam-se de variados verbos para explicitar tal vinculação, como *defender, lutar, garantir, viabilizar*. Daí decorre outra preocupação.

Poderia o Serviço Social, enquanto profissão, atuar no âmbito da defesa, da luta e da garantia de direitos?

Algumas reflexões são necessárias. Uma profissão que, predominante, atua no campo das instituições, na prestação de serviços sociais, seja na gestão, na elaboração de políticas/programas sociais, na execução direta (atendimento ao usuário), no monitoramento e avaliação, no trabalho de assessoria, teria autonomia suficiente ou melhor, teria “poder decisório” para garantir e viabilizar direitos? Acredita-se que não. Esta atribuição e capacidade extrapolam os muros profissionais. A garantia de direitos, recortados os sociais, depende de um leque amplo de mediações: está em cena o Estado, o poder jurídico, os partidos políticos, as lutas sociais, as legislações sociais e sobretudo, os interesses do capital, não se pode esquecer.

Sob o discurso do “direito a ter direitos”, esta máxima é incorporada nos espaços sócio-ocupacionais, por vezes, sem considerar os limites que se colocam à sua concretização, caracterizando-o como sendo o acesso à benefícios, programas e políticas sociais. Mas é preciso analisar o cariz destas políticas sociais, que estão longe de ser universais e que carregam um teor assistencialista (afinal, qual seria a função das políticas sociais?).

Assim, chama a atenção quando os docentes indicam que o Serviço Social atua na defesa e na ampliação dos direitos sociais, na garantia de direitos, na garantia e acesso às políticas sociais, na perspectiva da emancipação, no empoderamento dos usuários, sem considerarem as determinações sócio-econômicas que incidem sobre essa questão e nos limites profissionais. Há, nas

falas dos docentes, uma compreensão um tanto esvaziada desta questão, pois ao mesmo tempo que afirmam (todos) que a profissão atua na perspectiva do direito, não há consenso sobre as finalidades desta atuação: alguns nem mesmo tem clareza do significado da defesa e garantia dos direitos, outros arriscam dizer que esta garantia se expressa no acesso às políticas sociais, na garantia do acesso aos bens e serviços, estendendo essa atuação e perspectiva para o melhoramento das condições de vida dos usuários e da sua dignidade e no empoderamento dos mesmos. Seria o Serviço Social capaz (pela sua natureza) de melhorar as condições de vida dos usuários? De dar dignidade às pessoas (o que reforça um teor neotomista)? De garantir o acesso às políticas sociais, aos bens e serviços sociais? O que significa empoderar?

Por outro lado, os docentes demonstram um certo questionamento em relação à concretização dos direitos sociais, mencionando que é preciso levar em consideração o momento histórico presente, o contexto do neoliberalismo que é adverso às políticas sociais e aos direitos sociais. Uma professora chega a indagar sobre o alcance das políticas sociais e dos direitos sociais.

> *A gente está formando dentro da perspectiva das políticas sociais, que é onde o profissional de Serviço Social, agora nos últimos tempos tem mais se inserido. Ele vai lá, faz o contraponto, mas isso, de certa forma, não quer dizer que ele está trabalhando, militando a favor da classe trabalhadora, isso então quer dizer que muitas vezes está minimizando as tensões sociais (...) A gente vai problematizando: que direitos sociais são esses? São entendidos como conquista? (...) São migalhas, são seletivos (...). Confesso que, principalmente depois do doutorado, de me confrontar com alguns debates, com determinadas leituras, compreendido pra que as políticas sociais servem, eu problematizo: será que é pra garantir direito? (Docente 5)*

Mas apesar destas indagações, não se faz presente, nas falas dos docentes, uma análise sobre a vinculação da profissão com os direitos sociais no sentido de explicitar o que significa esta vinculação e se seria mesmo possível defender e lutar por direitos.

Defender e lutar por direitos implica em estabelecer um enfrentamento com o Estado, significa ter forças sociais e políticas para resistir aos ditames neoliberais que esvaziam e atacam (propositalmente) os direitos sociais, mesmo que estes sejam, em última instância, interessantes ao desenvolvimento capitalista.

Como os assistentes sociais atuam nesta luta? Através do seu trabalho institucional? O pronunciamento do compromisso com os trabalhadores por si

pressupõe defender e lutar por direitos? Buscar articulação com os movimentos sociais implica numa luta efetiva por direitos? É preciso considerar a sobrecarga profissional nas atividades administrativas, onde o exercício profissional encontra-se num patamar de administrar os parcos recursos existentes, distribuindo (através de critérios institucionais, dos programas sociais e dos próprios profissionais) os benefícios sociais de forma a não atender a demanda. Torna-se, cada vez mais, um profissional que "gerencia a pobreza" e seleciona (pelo princípio da meritocracia) quem serão os beneficiários. *Mas este é um desafio a ser enfrentado ou compõe a natureza da profissão?*

A articulação com os movimentos sociais encontra-se fragilizada (é preciso considerar também a própria fragilização destes movimentos sociais), onde a perspectiva do trabalho coletivo é cada vez mais substituída pela abordagem individual; e quando existente, foca-se num trabalho grupal muito mais moralizador e higienista. A aproximação com o cotidiano profissional possibilita analisar como a relação da profissão com o campo dos direitos e das políticas sociais está sendo construída. É necessário partir da realidade, de como ela se apresenta, e não ao contrário, de como a representamos, da esfera do devir.

Se concretamente isso é possível (a atuação da profissão na defesa, luta e garantia dos direitos), pela atuação institucional e como trabalhador assalariado, como esta vinculação está sendo construída? Se os assistentes sociais defendem (intransigentemente) os direitos humanos e sociais, como esta defesa explicíta-se, como se dá esse enfrentamento ao Estado? O fomento à crítica da sociabilidade burguesa, à explicitação das desigualdades sociais inerentes a esta sociabilidade, por parte da profissão e, por consequência, dos seus profissionais, numa condição de "acúmulo de forças" pode ser considerado como enfrentamento à sociabilidade burguesa, como resistência política e como uma luta contra o capital?

Ora, estas perguntas se fazem necessárias e urgentes, pois entende-se que o Serviço Social, enquanto profissão, não atua no âmbito da luta de classes. Os assistentes sociais vivenciam, deparam-se cotidianamente com as expressões desta luta de classes, respondendo, pela via da prestação e gestão dos serviços sociais estas expressões. Estas respostas, todavia, não incidirão na gênese e estrutura das desigualdades sociais, na superação da exploração entre as classes sociais e no desmantelamento da propriedade privada.

Por outro lado, o assistente social, enquanto trabalhador assalariado,

portanto, compondo a categoria de trabalhador coletivo e inserido nas frações das classes trabalhadoras, pode e tem condições concretas e reais de lutar contra o capital. Mas aí se destaca a condição de assalariamento, de sujeito “revolucionário” enquanto classe trabalhadora e não a sua condição de agente executor de serviços sociais. É como classe trabalhadora que essa luta mais geral será travada e não enquanto um fragmento desta classe, ou seja, como assistente social.

Estes questionamentos levam a indagar também se a perspectiva da defesa/luta pelo aprofundamento dos direitos e da democracia constitui-se ou impulsiona a construção de uma nova sociabilidade (o socialismo). Busca-se argumentar, no decorrer da tese, que esta é uma perspectiva reformista, advinda da socialdemocracia, e que se espraia e tem receptividade na categoria profissional, destacadamente na sua vanguarda (a explicitação desta direção pode ser identificada no código de ética profissional de 1993).

Ainda sobre o campo de atuação profissional, os docentes enfatizam que a profissão atua na gestão das políticas sociais, no acesso aos bens e serviços sociais e no acesso e garantia das políticas sociais.

> *(...). Bom, assim, no que eu tenho pesquisado, no que eu tenho lido, o Serviço Social atua principalmente pra garantir acesso as políticas, pra garantir acesso aos bens de serviços que estão postos. Pra dar condições de vida e dignidade para as pessoas, garantir direitos (Docente 9).*
>
> *Essa é uma pergunta difícil de responder porque a gente sabe que estuda, estuda, estuda e a gente não tem muita clareza pra onde que ela vai, pra que ela serve efetivamente, qual o papel que ela ocupa no âmbito da sociedade. Mas assim eu acho que a grosso modo, essa é uma profissão que tem muitas habilidades e que nos permite fazer muitas coisas. Uma das coisas que eu acho é que essa profissão tem um perfil e tem um papel importante: é especificamente na gestão das políticas públicas. (Docente 6)*

Resguardada a análise sobre o poder da profissão em garantir direitos, aqui também ela se reafirma, no sentido da compreensão de que o Serviço Social não garante acesso às políticas sociais, mas atua na sua gestão e execução, possibilitando que os usuários tenham acesso à informação sobre os serviços, benefícios, programas e projetos sociais, construindo ações para contribuir com a inserção dos usuários nas políticas sociais. As competências de “elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais” não pressupõe garantir o acesso dos usuários às mesmas, não eliminando uma atuação profissional que se coloque na perspectiva de reafirmação destas políticas, na sua ampliação e universalização.

Na mira desse raciocínio, pergunta-se sobre a funcionalidade das políticas sociais, pois através delas, o Estado procura administrar as “expressões da questão social” de forma a atender aos preceitos da ordem monopólica, preservando e controlando a força de trabalho. As respostas do Estado direcionam-se para apaziguar os conflitos sociais, desmantelar a organização da classe trabalhadora e realimentar a produção capitalista, visando atender às demandas do capital, assegurando condições adequadas para seu desenvolvimento.

Nessa perspectiva, as políticas sociais têm uma funcionalidade no capitalismo: o Estado é chamado a operar, através das políticas sociais, sustentando uma ideologia de compromisso social, de aliança entre trabalhadores e capitalistas, para a legitimação e reprodução da ordem social vigente. Não se está desconsiderando o movimento dos trabalhadores, através de seus protestos, reivindicações, manifestações e embates que acabam por exigir do Estado respostas às suas necessidades. No entanto, é preciso reforçar que estas respostas, quando atendidas, serão parciais, seletivas e focalizadas que não colocam em xeque o modelo de produção capitalista e transmite uma ilusão de participação, de conquista de direitos sociais que são constantemente ameaçados, esvaziados e mercadorizados.

Portanto, não se acredita que este sistema de proteção social seja capaz de alterar as estruturas de classes e de desigualdade social. Da mesma forma, precisamos repensar as políticas sociais, pois no contexto dos imperativos do capital e da barbárie, ela torna-se ferramenta útil ao sistema capitalista, como forma de amortecer os impactos desse no cotidiano e vida dos trabalhadores. As políticas sociais, não expressam, como defendem os reformistas, possibilidade de ruptura e de transformação, ou como propagam os mais românticos, o caminho da emancipação. São respostas dadas pelo Estado para apaziguar os conflitos de classe e iludi-la com a imagem de um Estado presente e protetor. Se esquece Marx quando o mesmo pontuou que a superação da sociedade capitalista só seria possível pela via da revolução, ou seja, pela ditadura do proletariado. O que se está fazendo são adaptações traidoras de sua doutrina, maquiando a exploração do modo de produção capitalista, buscando “humanizar” o capital e acreditando numa “conversão” do Estado.

Na trajetória histórica das políticas sociais, ficou evidente que a organização e pressão da classe trabalhadora foram fundamentais para potencializar

e possibilitar a visibilidade dos sujeitos sociais que foram (e continuam sendo) esmagados pelo poderio do mercado, reivindicando intervenção do Estado no desenho e na implementação de um sistema de proteção social. É preciso considerar que essa intervenção não esteve ausente da interferência da política econômica e que se arquitetou como respostas às demandas e necessidades sociais, mas também como condição de controle e manutenção da hegemonia capitalista.

Não se faz aqui apologia ao desmonte das políticas sociais, desmerecendo as conquistas históricas dos direitos sociais e desvalorizando a intervenção do Estado na construção de um sistema de proteção social. Mas não queremos ser iludidos com a defesa de que é possível um Estado forte para o social (uma conversão do Estado), para a defesa dos interesses da classe trabalhadora, num sistema que é de favorecimento ao mercado e de exploração, cada vez mais intensa, dos trabalhadores. É nesse patamar que se colocam as políticas sociais: como estratégias de enfrentamento às desigualdades sociais, em que estas são administradas no interior da ordem burguesa. Como indica Netto (2012, p. 428):

> a política social dirigida aos agora qualificados como excluídos se perfila, reivindicandose como inscrita no domínio dos direitos, enquanto específica do tardocapitalismo: não tem nem mesmo a formal pretensão de erradicar a pobreza, mas de enfrentar apenas a penúria mais extrema, a indigência — conforme seu próprio discurso, pretende confrontarse com a pobreza absoluta (vale dizer, a miséria extrema).

Ressaltada a vinculação das políticas sociais à funcionalidade do capital, expressa pelas determinações econômicas, é preciso considerar sua importância (mesmo que limitada) na defesa e reafirmação dos direitos sociais, circunscrita no campo da emancipação política. E, ao mesmo tempo, evidenciar o esvaziamento do conteúdo das políticas sociais na ótica na universalização e afirmação dos direitos sociais pela presença da ofensiva do grande capital e dos organismos financeiros internacionais, que redirecionam as políticas de proteção social, definindo as tendências atuais da Seguridade Social, como destacam Mota, Maranhão e Sitcovsky (2008, p. 183-184): 1) regressão das políticas redistributivas, de natureza pública e constitutiva de direitos, em prol de políticas compensatórias de “combate à pobreza”; 2) privatização e mercantilização de alguns serviços sociais, com a consolidação da figura do cidadão-consumidor de serviços; 3) emergência de novos

protagonistas, tais como a empresa socialmente responsável e o voluntariado; 4) a emergência de novas categorias que revertem as possibilidades de análise crítica da sociedade e das determinações da desigualdade social (conceitos de território e comunidade, os níveis de complexidade das problemáticas sociais, a ideia de acolhimento social, a relação entre inclusão e exclusão, por exemplo); 5) o nexo entre Assistência Social e as Políticas públicas de intervenção sobre o mercado de trabalho.

Por ser este o campo (o dos serviços sociais e das políticas sociais) em que se desenvolve o exercício profissional dos assistentes sociais, é fundamental que se tenha uma análise mais contextualizada e aprofundada sobre as políticas sociais e as suas tendências que se fazem presentes na atualidade. Netto (2012, p. 449) pontua que

> a articulação orgânica de repressão às "classes perigosas" e assistencialização minimalista das políticas sociais dirigidas ao enfrentamento da "questão social" constitui uma das faces contemporâneas mais evidentes da barbárie atual. E é no seu marco que, majoritariamente, operam, enquanto profissionais, os assistentes sociais.

Desta forma, analisar o trabalho dos assistentes sociais no âmbito das políticas sociais requer uma apreensão da dinâmica do mundo do trabalho, do Estado, dos processos socioinstitucionais, das políticas sociais, pois a ação profissional não ocorre desvinculada destas determinações, uma vez que, pela condição de assalariamento da profissão, os assistentes sociais não dispõem de todos os meios necessário à execução de seu trabalho. Pontuam Almeida e Alencar (2011, p. 144) que a materialização do trabalho do assistente social "não depende exclusivamente da vontade profissional", pois determina-se "pelas condições em que se estabelece as relações de compra e venda da força de trabalho, as bases de expansão e retração do processo de assalariamento e de organização do trabalho coletivo, típicas da sociedade capitalista" (ALMEIDA e ALENCAR, 2011, p. 144).

A partir destas considerações expostas passa-se à análise do que pensam os docentes assistentes sociais sobre as questões abordadas no decorrer desta tese, tendo por finalidade tecer considerações sobre a apreensão que estes sujeitos têm sobre a direção social que orienta o projeto profissional e de formação profissional.

3.4 A APREENSÃO DOS ASSISTENTES SOCIAIS DOCENTES SOBRE A DIREÇÃO SOCIAL DO PROJETO PROFISSIONAL E DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Como já discorrido, a direção social que alicerça o projeto profissional foi sendo construída num determinando tempo histórico, numa conjuntura de redemocratização da sociedade brasileira, da aprovação de uma nova Constituição, num cenário político de luta por direitos civis, políticos e sociais, onde a profissão adere a este movimento mais amplo e redemocratizador, contra a ditadura militar. Quando os docentes foram indagados sobre o que compreendiam sobre essa direção social, obtivemos as seguintes respostas[75]:

> *É uma direção de esquerda (Docente 3).*
>
> *É uma direção que tem como referência a teoria social crítica de Marx (tradição marxista) (Docente 5).*
>
> *A gente quer seguir uma linha teórica crítica, baseada no pensamento marxiano (Docente 8).*

Os docentes pontuam que esta direção social, defendida/explicitada no projeto profissional, está alicerçada numa teoria social crítica, qual seja, o marxismo, configurando-se assim, por um posicionamento de esquerda. Destas afirmações feitas pelos docentes, que acabam por reproduzir parcialmente (porque não explicitam os fundamentos teórico-políticos) o discurso hegemônico vanguardista profissional (ao afirmar que o projeto profissional se orienta pelo marxismo), pode-se construir algumas reflexões.

Revestida da expressão “tradição marxista”, a vanguarda profissional sustenta que a profissão orienta-se por uma perspectiva teórico-metodológica crítica designada como sendo a Teoria Social de Marx, embora não dê “o nome aos bois” nos documentos que subsidiam o exercício e a formação profissional (Código de Ética, Lei que regulamenta a Profissão, Diretrizes Curriculares).

No entanto, esta sustentação proferida não pode passar sem uma reflexão. A expressão “tradição marxista” não é suficiente para explicitar os diferentes posicionamentos presentes dentro do “próprio marxismo”. Acaba servindo

[75] Importante mencionar que houve necessidade de insistir na pergunta, refazendo-a para que os docentes pudessem compreender o que se estava perguntando. Duas docentes não conseguiram responder à pergunta, demonstrando muita limitação em explanar sobre o que seria o projeto ético-profissional.

a diferentes interesses e perspectivas políticas, não refletindo, de fato, a doutrina de Marx e Engels, fundamentalmente sobre o Estado e o papel da ditadura do proletariado na revolução socialista. Como bem alertou Lenin (1983), em *Estado e Revolução*, nas circunstâncias em que se logrou difundir amplamente o marxismo deformado (pela burguesia e pelos oportunistas do movimento operário), desvirtua-se o lado revolucionário, a alma revolucionária do marxismo. Destaca Lenin que, diante destas circunstâncias, tem-se como missão "restabelecer a verdadeira doutrina de Marx e Engels" como forma de combater e rechaçar as deturpações provocadas pelos revisionistas (1983, p. 57).

Esta deformação, como tem sido demonstrada, principalmente no segundo capítulo desta tese, é sustentada pelo revisionismo da socialdemocracia que desembocará no eurocomunismo e que será propagandeado pela "esquerda democrática". Ivo Tonet (2002a, p. 70) elucida esta direção ao afirmar que "a "esquerda democrática" argumenta, ainda, que, não sendo mais viável o modelo leninista de revolução, dada a complexificação da sociedade, o melhor caminho é apoderar-se do Estado para colocá-lo a serviço das classes subalternas"[76].

Diante do exposto, compreende-se que esta direção (de deformação do marxismo) que se sustenta pelo discurso de uma necessária "atualização do marxismo" e de "ampliação da concepção restrita do Estado" encontra espaço no Serviço Social brasileiro, traduzindo-se na defesa da radicalização da democracia, pela afirmação de um projeto democrático-popular principalmente nas produções de intelectuais como José Paulo Netto, Marilda Iamamoto, Yolanda Guerra, por exemplo, já referenciados em capítulo anterior.

A "direção social estratégica" enfatizada e ressaltada pela vanguarda profissional e pelas entidades representativas da profissão (que acabam por se espraiar, não totalmente, na categoria profissional), tem seus fundamentos ideo-políticos no reformismo social, embora esta vinculação não seja declarada e publicizada.

Identifica-se, nos depoimentos dos docentes entrevistados que, por um lado, há uma citação/referência do marxismo na direção social hegemônica do

[76] Interessante notar que os argumentos trazidos por esta "esquerda democrática "no Brasil, tendo como um dos seus intelectuais com muito aceite no Serviço Social, Carlos Nelson Coutinho, acabam por reforçar essa ficção de um Estado a favor dos oprimidos, dos subalternos, da classe trabalhadora, escamoteando a verdadeira natureza do Estado. O texto já citado de Coutinho "A Democracia como valor universal" e seu livro "Marxismo e Política: a dualidade de poderes e outros ensaios" representam essa direção.

Serviço Social, mas não se tem propriedade e argumentos sólidos para explicitar esta pretensa vinculação, reduzindo esta direção como sendo de “esquerda”, qualificando-a de crítica, de marxista, de ruptura com o conservadorismo, de luta e resistência. Mas sobre quais pressupostos ideo-políticos?

Da mesma forma, quando indagados sobre esta direção social, apareceram afirmações de que:

> *É uma direção que se assume na formação e no exercício profissional; É uma bússola que orienta para onde os assistentes sociais vão caminhar; É uma opção que o assistente social faz para mediar sua atuação numa perspectiva de crítica do que está posto, de se confrontar com os valores vigentes (Docentes 4).*

Esta compreensão demonstra uma fragilidade (por parte destes profissionais entrevistados) na apreensão desta direção e de seus fundamentos teórico-políticos. Nesta afirmação há a presença de um certo idealismo que acaba por remeter aos profissionais a possibilidade de escolha por esta direção social, colocando-se como uma opção para se orientar por uma perspectiva crítica no sentido de confrontar-se com os valores vigentes.

Considera-se que esta apreensão limitada acerca da direção social hegemônica acaba por escamotear não somente os fundamentos desta direção, mas de cercear uma análise crítica sobre as possibilidades históricas e concretas desta direção social no âmbito profissional.

Outros docentes apontaram que a direção social que sustenta o projeto profissional é um produto histórico; que tem no Código de Ética Profissional, na Lei que regulamenta a profissão e nas diretrizes curriculares seus princípios fundamentais. Uma docente expõe que esta direção tem na radicalização da democracia o seu alicerce.

> *É um produto histórico de construção da profissão (Docente 9).*
>
> *É uma direção reafirmada nos princípios defendidos pelo Código de ética dos assistentes sociais de 1993, na lei que regulamenta a profissão e nas diretrizes curriculares (Docente 10).*
>
> *É uma direção pautada na radicalização da democracia, na defesa da cidadania e dos direitos sociais/humanos; É uma direção que pressupõe luta e resistência (Docente 1).*

Embora não tenham explicitado com mais aprofundamento sobre os

princípios que alicerçam esta direção social, remeteram ao discurso veiculado e legitimado pela vanguarda profissional e pelas entidades representativas da profissão.

No entanto, houve docentes que apresentaram observações sobre o projeto profissional, enfatizando que ele teria algumas contradições. Uma primeira contradição seria o fato dele vincular os princípios do código de ética (cidadania, direitos, justiça social) com o pensamento marxiano. Uma das professoras argumenta que eles são contrários ao que Marx postulou. Menciona que

> *um dos princípios do código de ética - o de defender a construção de uma nova ordem societária- não se alinha à perspectiva da cidadania e da democracia (Docente 8).*

Outra professora também enfatiza que não há uma compreensão do que seja o projeto profissional.

> *Ocorre uma repetição incansável do direcionamento do projeto ético-político, mas ao mesmo tempo não se compreende quais seriam seus elementos básicos (Docente 10).*

Continua problematizando que

> *(...) se, de um lado, o projeto reivindica a construção de uma nova sociedade, sem exploração e dominação, de outro, no cotidiano profissional, encontram-se muitos profissionais conservadores que tem uma visão da profissão sem uma análise crítica (Docente 10).*

Outra docente enfatiza que o projeto ético-político precisa avançar levando em consideração as seguintes questões:

> *(...) ele não se materializa porque são inúmeros profissionais e cada um tem uma direção, pois não atuam da mesma forma". Assim o projeto não deve ser pensado como uma cartilha, como isso ou como aquilo; é preciso respeitar os contrapontos existentes e tem que ser discutido (...) ele tem que ser amplamente debatido. Eu vejo que há muita intransigência nessa discussão que não avança, é como se tivesse agora dois lados bem demarcados, é isso ou aquilo (Docente 5).*

Declara que o avanço que precisa ser feito é

> *o diálogo com outras vertentes, e isso é uma coisa que eu vejo que limita, que há até um preconceito em relação a isso; acho que a gente precisa discutir, superar, na medida em que o que também explica outras questões*

> *que aparecem nas demandas sociais hoje, que talvez a teoria marxista explica, ajuda a entender, mas as vezes não só (Docente 5).*

A Docente 5 menciona que, quando participa de eventos da categoria profissional e *"está acontecendo debate na mesa, quando não é muito claro. Isso da pessoa que traz essa perspectiva de um diálogo mais plural, ela, às vezes, é taxada de conservadora, de traidora, entre aspas, essas coisas que e que precisa ser oxigenar um pouco".* Continua a declarar que *"não estou dizendo, em hipótese alguma, que nós vamos deixar de ser marxista, mas acho que a gente precisa dialogar mais sobre isso, que acho que isso é um dos limites e que tem me incomodado muito (...)"*.

A reivindicação do pluralismo profissional (uma discussão explicitada na década de 1980) é feita pela docente. Portanto, se se considerar a legitimidade do pluralismo, há a necessidade de atentar para não cair no ecletismo, onde tudo é válido, pois não há verdades, a relatividade, o efêmero seriam as marcas de uma sociedade pós-moderna. Considerar o debate plural não é o mesmo que defender um *mix* de vertentes teórico-profissionais, sem explicitar o antagonismo entre as mesmas postulando uma convivência pacífica. É preciso ter clareza dos seus fundamentos, de suas concepções de sociedade, de seus direcionamentos políticos. Este caminho pode expressar uma tendência (já apontada por Netto há 20 anos atrás e retomada em texto de 2016) do reaparecimento de uma *vertente neoconservadora*, inspirada na epistemologia pós-moderna, que respinga no Serviço Social despindo os profissionais de uma análise da realidade na sua totalidade, sem fazer uma leitura pela via da economia política, mas focando-se nos microterrenos.

Mas o depoimento provoca uma reflexão sobre como esta direção social, expressa no projeto profissional, vem sendo "processada" no interior da categoria profissional. É possível dizer que este projeto é compreendido e incorporado pelos assistentes sociais? Há, de fato, hegemonia deste projeto profissional entre os profissionais? Se tem clareza e apropriação da direção social expressa no projeto profissional?

Há a apreensão, mesmo que aproximativa (pelas entrevistas realizadas e pela experiência da pesquisadora na docência e no acompanhamento do estágio supervisionado) de que, por vezes, o caminho da reafirmação do projeto profissional tem ocorrido de forma "impositiva", como um "manual a ser seguido", numa perspectiva de doutrinação, acusando de "conservadores" os profissionais que não

se orientem pelo mesmo. O debate (ou a falta dele) sobre os dilemas, os embates, os posicionamentos opostos sobre a profissão não se evidenciam de forma aprofundada, ficando restrito ao "pronunciamento" dos princípios fundamentais, como uma espécie de recrutamento da categoria profissional na defesa do projeto, condensando o debate numa divisão entre profissionais críticos, comprometidos e engajados na luta e profissionais conservadores, presos no tecnicismo e nas demandas institucionais.

Outro ponto destacado foi sobre os limites que acabam por "esbarrar" a materialização deste projeto. Pontuam os limites institucionais, profissionais, de recursos financeiros, a onda conservadora, as relações de poder como entraves a esta materialização e que, desta forma, o projeto precisa ser discutido amplamente pela categoria profissional e não como ele atualmente se apresenta: como algo que deve ser "engolido" pelos profissionais, sem precisar fazer problematizações. Coloca-se a importância do pluralismo nestas discussões, respeitando-se os posicionamentos contrários ao discurso hegemônico.

Uma das professoras destaca o que considera uma incoerência: o fato da profissão reproduzir o discurso da emancipação humana sendo que os profissionais não são emancipados, pois são trabalhadores explorados. Então como *"vamos lutar pela emancipação do outro sendo que eu não sou emancipado"* (Docente 1).

Um dos entrevistados reforça que os assistentes sociais são trabalhadores assalariados e que, portanto, *"fazemos parte da engrenagem do sistema capitalista pra fazer ele funcionar"* (Docente 6). Assim pontua que é preciso atentar para os limites de uma profissão e que é preciso repensar o discurso e a direção dada à profissão, no sentido deste ser capaz de contribuir na construção de uma nova ordem societária.

O mesmo docente afirma que a profissão tem condições (pelas habilidades e competências desenvolvidas) de contribuir no âmbito da gestão das políticas sociais e, no máximo, na garantia dos direitos sociais que estão colocados nas legislações sociais do Brasil. Reforça que *"é preciso ter clareza do papel profissional, no que, enquanto profissionais, podemos atuar" (Docente 6).* Indaga que *"pensar a revolução, pensar a mudança do sistema capitalista é outra conversa*" (Docente 6). Defende que a profissão deve ter uma direção, que não a exime de fazer uma análise do estado capitalista, que a direciona à vinculação com os movimentos sociais, que mobiliza os usuários a se apropriarem do espaço público,

que possam cobrar e pressionar o Estado. No entanto, *"o problema é quando começa a florir demais"* (Docente 6). Defende que é preciso ter clareza sobre onde poderemos chegar com essa direção política, mas adverte que *"alguns conceitos em torno desse projeto ético-político precisam ser revistos"* (Docente 6).

Novamente o debate sobre a profissão e os seus limites reaparece na fala dos sujeitos da pesquisa. Exprime-se, de um lado, um "desconforto" em relação à compreensão da inserção/participação da profissão na construção de uma nova ordem societária (entende-se se referir ao socialismo) questionando o caminho (a forma) a ser trilhado para tal construção (por meio da cidadania e da democracia) e o papel profissional nessa empreitada. Outro questionamento evidenciado foi o distanciamento entre a direção proposta pelo projeto profissional (vinculada à defesa e reivindicação de uma sociedade sem exploração e dominação) e o cotidiano profissional que comporta uma atuação profissional despida de uma análise crítica da própria profissão e, consequentemente, do exercício profissional.

Um dos depoimentos, ao tecer críticas à direção dada à profissão, não descarta o seu papel na vinculação com as lutas sociais, articulando-se com outras categorias profissionais e com os movimentos sociais. Enfatiza que essa vinculação precisa ser retomada, mas tomando cuidado para "*entender os limites dessa ação enquanto prática profissional porque estamos atuando numa sociedade capitalista, isso é uma coisa; e do outro lado temos que ter ações concretas que possam aglutinar esforços pra de fato caminhar na contramão da direção da sociedade capitalista*" (Docente 6).

A partir dos indicativos trazidos neste capítulo, é possível arriscar uma síntese dos aspectos a serem considerados:

- *<u>As determinações histórico-sociais que rebatem na profissão como elemento fundante</u>*: esse elemento é primordial para termos uma compreensão das condições objetivas/materiais que propiciaram (e continuam propiciando) a gênese e o desenvolvimento do Serviço Social, lhe impondo determinadas requisições e demandas que moldam a sua inserção socioinstitucional na sociedade. Concorda-se com Iamamoto (2013) que uma profissão não se autodetermina. A inserção do Serviço Social na divisão social e técnica do trabalho, como uma especialização do trabalho coletivo, traduz a condição de assalariamento (relação de compra e venda da força de trabalho) em que os seus profissionais estão submetidos. E esta condição (apesar da autonomia relativa) é determinante (em última instância) para

se pensar o exercício profissional, as condições de trabalho, as demandas institucionais, as atribuições postas à profissão nos diferentes espaços sócio-ocupacionais. Portanto, é inegável a necessidade de uma crítica à economia-política burguesa para se compreender o movimento do real, as suas determinações estruturais e os rebatimentos destas nas relações sociais, no campo das políticas sociais, dos direitos sociais e no âmbito profissional.

- *O caráter analítico-interventivo do exercício profissional*: a compreensão da dinâmica societária burguesa, das múltiplas determinações do real, de suas determinações sócio-históricas exige dos profissionais uma capacidade analítica da totalidade[77], que só pode ser feita por uma apropriação teórica rigorosa que lhe possibilite os insumos para tal análise. Como evidenciou Ianni (2011), a realidade não se dá a conhecer de forma imediata, pois ela é complexa e apresenta múltiplas facetas; para conhecer a realidade social é preciso uma reflexão demorada, reiterada e obstinada, lembra o autor. E essa reflexão crítica não "é solta, ela não é pura esquizofrenia, ela não é só loucura, ela se articula com o real" (IANNI, 2011, p. 399). Este conhecimento crítico da realidade social é primordial para que os assistentes sociais busquem ampliar (no sentido de uma superação) uma compreensão fragmentada, superficial e a-histórica do real. Esta compreensão possibilitará uma acuidade na apreensão desta sociabilidade burguesa, das relações de produção e sociais capitalistas, da desigualdade social como um desdobramento deste modo de produção, da expressão da luta de classes, do papel do Estado, das funcionalidades das políticas sociais. E para que este conhecimento aprofundado, arraigado na crítica à economia política burguesa? Dentre outras contribuições, para ter clareza e segurança em situar a profissão e o seu exercício nesta macroestrutura, apropriando-se de elementos que assegurem interpretar as demandas profissionais, as condições objetivas de vida dos seus usuários, a organização e funcionamento das políticas sociais, os limites institucionais, as

[77] Totalidade compreendida como sendo "o eixo para a correta compreensão das leis do desenvolvimento objetivo do real" (Guido Oldrini, 2013, p. 14) e como bem expressou Lukács (2013, p. 41) "jamais se deve esquecer que qualquer estágio do ser, no seu conjunto e nos seus detalhes, tem caráter de complexo, isto é, que as suas categorias, até mesmo as mais centrais e determinantes, só podem ser compreendidas adequadamente no interior e a partir da constituição global do nível de ser de que se trata". Nesse sentido, recorre-se ao método marxiano: "primeiro decompor, pela via analítico-abstrativa, o novo complexo do ser, para poder, então, a partir desse fundamento, retornar (ou avançar rumo) ao complexo do ser social, não somente enquanto dado e, portanto, simplesmente representado, mas agora também empreendido na sua totalidade real" (LUKÀCS, 2013, p. 42).

questões relativas ao financiamento e orçamento de políticas sociais, do controle social, dentre outros. Enquanto profissão de caráter “interventivo”, os assistentes sociais dão respostas a esta realidade social (que precisa ser interpretada, analisada, compreendida). Estas respostas expressam uma especificidade prático-interventiva, qual seja: a operacionalização (através da prestação e execução) e a gestão (no planejamento/assessoria, monitoramento, avaliação) de serviços sociais, mediatizados pelas políticas sociais. É neste campo que o exercício profissional se desenvolve e se constrói. E esse “fazer profissional” (por ele mesmo) não se caracteriza por um cariz tecnocrático, mas a forma como os assistentes sociais implementam e realizam esse fazer é que pode caminhar por esse viés quando os mesmos não “pensam sobre o que fazem”, reproduzindo mecanicamente as instruções (normativas das políticas sociais), sem problematizar as políticas e programas sociais, sem questionar os ataques aos direitos, sem buscar entender os determinantes postos, sem provocar discussões com seus pares, quando reforçam um atendimento moralizador e higienista, quando se criam mais obstáculos (além dos já postos pelas instituições e pelas políticas e programas sociais) para que os usuários acessem os serviços e benefícios sociais, pelas posturas que acabam por criminalizar a pobreza, a juventude e as mulheres, por exemplo; quando não se mobiliza estratégias para a participação dos usuários, do fortalecimento do controle social. Estas situações foram destacadas para evidenciar que a dimensão analítica possibilita os subsídios para a intervenção profissional.

- *A perspectiva crítica no exercício profissional*: quando discorreu-se, nos tópicos anteriores, sobre as determinações histórico-sociais e a dimensão analítico-interventivo do exercício profissional, objetivou-se evidenciar que não é a PROFISSÃO a detentora de um posicionamento político, de uma direção social, pois a profissão de Serviço Social, como as demais profissões, é determinada pelas leis econômicas dominantes. Outra coisa é pensar o posicionamento dos profissionais: estes sim, enquanto indivíduos sociais, não são neutros, uma vez que suas perspectivas ideo-políticas incidem sobre a sua vida social, em seus diferentes aspectos (pessoais, profissionais). Mas disso não se segue que seja possível o profissional “comprometido e engajado” alterar, pela intervenção individual dele, a determinação da profissão (que se situa numa relação eminentemente econômica). A alteração desta relação econômica será produto da revolução, em que teremos um outro estado (provisório) – o Estado Operário. Novamente enfatizamos que não se

pode confundir profissão com organização política, como se fosse um proto-partido e seus profissionais militantes políticos. Não é a profissão que pode ser adjetivada de crítica, mas seus profissionais podem orientar-se por uma perspectiva crítica para a análise da realidade, munindo-se de subsídios teórico-práticos no seu exercício profissional. E quando se faz menção a esta perspectiva crítica, ela não se encerra na afirmação de direitos (reforçando aqui o caráter limitado destes que se encontram no campo da emancipação política), mas pode se estender a uma crítica de orientação anticapitalista. Enfatiza-se então: não é a PROFISSÃO que tem uma direção social anticapitalista, mas os ASSISTENTES SOCIAIS, enquanto indivíduos sociais e trabalhadores, que podem e devem se alicerçar e enriquecer seu construto teórico-prático por esta direção.

Considerando as reflexões construídas neste capítulo, parte-se para uma exposição analítica do projeto (atual) de formação profissional em Serviço Social, buscando elementos para se identificar os pressupostos/finalidades desta formação, visando responder à pergunta: formar para quê? Analisa-se, também, a apreensão dos docentes entrevistados sobre a questão.

4 A EXPLICITAÇÃO DA DIREÇÃO SOCIAL DO PROJETO PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: O SIGNIFICADO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL.

> "A educação *para além do capital* visa a uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não só é factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como o é também necessário e urgente" (MÉSZAROS, 2008, p. 71)

No processo de construção da presente tese, discorreu-se sobre a trajetória da formação profissional em Serviço Social no Brasil, enfatizando as finalidades formativas que se colocaram como parâmetros para o ensino da profissão. Em capítulo anterior, expusemos a direção social que orientou o projeto de profissão legitimado na década de 1990 e que repercutiu no projeto de formação profissional no mesmo período histórico.

Interessa, neste quarto capítulo, recuperar o processo de revisão curricular que culminou na produção e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Serviço Social em 1996. Apresenta-se, assim, uma síntese dos debates realizados pelas ABEPSS, bem como os documentos produzidos sobre as mudanças e propostas para a formação profissional de assistentes sociais.

Nesta perspectiva, expõe-se os pressupostos norteadores, as diretrizes e os princípios da formação profissional explicitado no texto das Diretrizes Curriculares de 1996, apontando o movimento de ataque feito pelo MEC à proposta original das Diretrizes e o processo de revisão em que sofreu o projeto de formação profissional em Serviço Social no Brasil e, ao mesmo tempo, a reafirmação pelas entidades da categoria profissional da proposta inicial.

Apresenta-se também uma análise da concepção de formação profissional inerente às Diretrizes Curriculares, bem como em textos que a defendem e a reafirmam na perspectiva da direção social do projeto ético-político profissional. Coloca-se sobre a aproximação desta concepção de formação à concepção de educação da pedagogia histórico-crítica de Saviani, da qual há discordâncias.

Através da exposição sobre a direção social da formação profissional, estão enfatizados os desdobramentos desta nas finalidades formativas que se colocam à formação graduada em Serviço Social. Com o intuito de analisar o que

pensam os assistentes sociais sobre o processo formativo e como compreendem as finalidades da formação profissional, apresenta-se os posicionamentos dos docentes entrevistados a partir de dois eixos analíticos: 1) conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares; 2) formar para quê?

4.1 O PROCESSO DE REVISÃO CURRICULAR NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

No capítulo anterior foi discutida a direção social, a qual se tornou o horizonte para a profissão na década de 1990, situando-a no processo de reprodução das relações sociais capitalistas, onde o assistente social é identificado como um trabalhador assalariado, inscrito na divisão social e técnica do trabalho; reafirmando o compromisso profissional com a classe trabalhadora, posicionando a profissão, pela sua dimensão ético-política, na luta pela construção de uma sociedade mais equânime, mais justa e democrática, em oposição à sociedade capitalista; legitimando o aporte teórico-metodológico marxista como referência e sustentação à profissão.

Esta direção social, legitimada pelo Código de Ética de 1996, foi o alicerce para o repensar da formação profissional nesta mesma década. Lembrando que, em 1993, a profissão caminhou para uma reconstrução da Lei que regulamentava a profissão (de 1957), trazendo uma discussão sobre as competências e as atribuições profissionais, expressas na Lei 8.662, de 7 de julho de 1993.[78]

Oportuno enfatizar que o processo de revisão curricular que a profissão constrói neste período ocorreu num momento significativo para a política educacional brasileira: a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – a LDBEN, de 1996. Uma das exigências desta lei foi a transformação dos currículos mínimos dos cursos de graduação em diretrizes gerais, considerando que estes currículos se caracterizavam por uma excessiva rigidez,

[78] A profissão de assistente social no Brasil e as instâncias de controle, fiscalização, sistematização e normatização da profissão são regulamentadas pela Lei n. 8662 de 1993, sancionada em 7 de junho de 1993. Essa Lei substituiu a regulamentação anterior de 1957. A referida Lei trata das competências e das atribuições profissionais de assistentes sociais. Em agosto de 2010, através da Lei n. 12.317 de agosto de 2010, acrescentou-se um dispositivo à Lei 8.662/1993, para dispor sobre a duração do trabalho do assistente social. Senso assim, a Lei nº 8.662 passou a vigorar acrescida do seguinte art. 5º-: “A duração do trabalho do Assistente Social é de 30 (trinta) horas semanais”.

diminuindo a margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino. Reivindica-se, então, uma maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras e aponta-se a tendência de redução do tempo de duração dos cursos de graduação como um elemento fundamental (BRASIL, 1996). A conjuntura será de uma expansão do ensino superior, predominantemente no âmbito da esfera privada.

O processo de revisão curricular ocorreu através de um sucessivo debate, encontros da categoria profissional e sínteses produzidas em documentos específicos. Assim, apresenta-se os principais momentos deste processo de revisão, bem como os documentos produzidos: 1) XXVIII Convenção Nacional da ABESS, realizada em Londrina - PR, em 1993; 2) XXIX Convenção Nacional da ABESS, realizada em Recife - PE, e a redação do documento: “Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional”; 3) Debates realizados entre 14 e 16 de junho de 1996, na UERJ, culminando na redação do documento: “Proposta básica para o projeto de formação profissional - novos subsídios para o debate”.

O debate teve como ponto de partida as deliberações da XXVIII Convenção Nacional da ABESS, ocorrida em Londrina – PR, em outubro de 1993, que apontou a necessidade de uma revisão do currículo de 1982, considerando as fragilidades do mesmo (questões estas já apresentadas no capítulo 3)[79]. Assim, tendo como finalidade avaliar, profundamente, o processo de formação profissional em face às exigências que se apresentavam, a ABESS promoveu e coordenou, em parceria com o CEDEPSS, o CFESS e a ENESSO, um intenso trabalho de mobilização das unidades de ensino de Serviço Social no Brasil.

Entre 1994 e 1996 foram realizadas aproximadamente 200 (duzentas) oficinas locais, nas 67 unidades acadêmicas filiadas à ABESS, 25 (vinte e cinto) oficinas regionais e duas nacionais. Como síntese de todo o debate construído sobre a formação profissional e a revisão curricular, em novembro de 1995, foi

[79] Na gestão 1993/1995, a ABESS/CEDEPSS, por recomendação da XXVIII Convenção Nacional, estabeleceu como projeto prioritário a revisão do currículo mínimo dos cursos de Serviço Social. Junto com as entidades representativas de docentes, profissionais e estudantes, procurou assegurar uma direção intelectual e política no processo de revisão curricular, cujos princípios norteadores foram: a preservação dos avanços do currículo de 1982, bem como do Código de Ética de 1993, tomando como ponto de partida o patamar teórico-metodológico e ético-político construído pela categoria profissional, em sua trajetória. (ABEPSS, Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional, 1996).

apresentada, na XXIX Convenção Nacional da ABESS, realizada em Recife - PE, a "Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional".[80]

No documento "Proposta básica para o Projeto de Formação Profissional" (1996), evidenciou-se que a questão social é defendida como o foco central da formação profissional e que o Serviço Social deve requalificar as respostas profissionais no enfrentamento da "questão social", definindo diretrizes e metas da formação profissional. Essa requalificação implica em desenvolver determinadas diretrizes e metas.

Como diretrizes, colocam-se um conjunto de capacidades, quais sejam: capacitação teórico-metodológica que permita uma apreensão crítica do processo histórico como totalidade, capacitação investigativa como base para um ensino na busca de explicação da formação histórica da sociedade brasileira, capacitação teórica que saliente a necessidade de tratar o campo das mediações, capacidade investigativa articulada à intervenção profissional, capacitação ético-política que consolide os valores e princípios legitimados no atua Código de Ética, capacitação para apreender as novas mediações e injunções nos campos tradicionais da prática profissional, bem como as demandas emergentes, capacitação técnico-política para a gestão de serviços sociais, capacitação teórica para compreender a prática profissional como uma forma de trabalho determinado socialmente (ABESS/CEDEPSS, 1996).

Como metas pressupõe-se: uma capacitação permanente do corpo docente no campo teórico-metodológica da pesquisa; exercício do pluralismo como elemento próprio da vida acadêmica e universitária; definição de política de pesquisa e de áreas temáticas prioritárias para a investigação e prática profissional; asseguração do caráter interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão; consideração da dimensão formativa e informativa no processo de ensino/aprendizagem, compreendendo o perfil do alunado; ampliação do investimento acadêmico no tratamento da prática profissional, especialmente quanto ao ensino prático e à política de estágio (ABESS, CEDEPSS, 1996).

[80] O documento, publicado posteriormente na Revista Serviço Social & Sociedade, n. 50, em abril de 1996, é de responsabilidade da ABESS/CEDEPSS, que para sua elaboração, contou com a participação dos seguintes consultores: Ana Elizabete Mota (UEPE), Isabel Cristina Cardoso (UERJ), Marilda Vilela Iamamoto e Nobuco Kameyama (UFRJ), Maria Lucia Barroco e Maria Rosangela Batistoni (PUC-SP).

O documento também apresenta os núcleos de fundamentação, como um conjunto de conhecimentos indissociáveis que devem nortear a organização curricular dos cursos de Serviço Social, quais sejam: Núcleo de fundamentação teórico-histórica das configurações socioeconômicos, 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; Núcleo de fundamentação do trabalho profissional. Discorre-se, posteriormente, sobre estes núcleos.

Em 1996, foi produzido um segundo documento, intitulado "Proposta básica para o projeto de formação profissional - novos subsídios para o debate", expressando a síntese do conteúdo dos debates realizados entre os dias 14 e 16 de junho de 1996, na UERJ, que contou com a assessoria de consultores.[81] O documento procurou trazer elementos que explicitassem e aprofundassem pontos centrais do documento aprovado na última Convenção.

Assim, dois foram os eixos ordenadores do currículo apresentados neste documento: Serviço Social e questão social; Processos de trabalho do Serviço Social.

No primeiro eixo busca-se explicitar melhor o que se entendia por questão social, bem como as mediações teórico-históricas entre este campo temático e a revisão curricular. Compreende-se, assim, que "a questão social é um elemento que dá concretude à profissão, ou seja, é a sua base de fundação histórico-social na realidade e, que nesta qualidade, portanto, deve constituir o eixo norteador do currículo" (ABESS, 1997. p. 20-21). A gênese da questão social estaria na "maneira com que os homens se organizam para produzir em um determinado momento histórico e que tem continuidade na esfera da reprodução social" (p. 22). Assim, a questão social se expressa em suas refrações (NETTO, 1992, apud ABESS, 1997) e, por outro lado, os sujeitos históricos engendram formas de seu enfrentamento.

[81] A elaboração do documento teve a supervisão da Professora Marilda Iamamoto. Na reunião de consultores convocada pela ABESS estavam: Marieta Koike, Presidente Nacional da ABESS/UFPE; Ney Luiz Teixeira de Almeida, Vice-presidente da ABES- Leste/UERJ; Marilda Villela Iamamoto e Sara Granermann, Consultoras da ABESS/UFRJ; Isabel Cristina Cardoso, consultora da ABESS/UERJ; Maria Rosangela Batistoni, consultora da ABESS/ PUC-SP; Franci G. Cardoso, consultora da ABESS/UFMA; Juliane Félix Peruzzo, consultora da ABESS/ FSS de Caxias do Sul; Maria Tereza G. de Menezes e Suely Gomes, consultoras da ABESS/UFF; Elaine Behring, consultora CFESS/UERJ; Ana Mourão, consultora CFESS/UFRJ; Carlos Alberto Maciel, consultor CFESS/UNAMA e Cristina Mercury, consultora ABESS/UCSAL.

Argumenta-se que, eleger a questão social como eixo central do novo currículo, implica em

> apreender o processo social como totalidade, reproduzindo o movimento do real em suas manifestações universais, particulares e singulares (...), em suas dimensões econômicas, políticas, éticas, ideológicas e culturais, fundamentado em categorias que emanam da teoria crítica (ABESS, 1996, p. 152, apud ABESS, 1997, p. 22).

Nesse sentido, coloca-se à profissão a tarefa de apropriar-se desta totalidade, no sentido de apreender a gênese das sequelas inerentes ao modo de produção e reprodução no capitalismo contemporâneo, bem como as mudanças processadas no mundo do trabalho. Apreender, também, como as manifestações e expressões da questão social se concretizam na realidade social para que se busque construir estratégias para seu enfrentamento, articulando-se à classe trabalhadora neste enfrentamento e repensando também, o papel do Estado neste processo.

Na literatura do Serviço Social brasileiro a “questão social” aparece como um conceito basilar de grande peso político para a profissão. A sua vanguarda, afirmando estar ancorada no referencial marxiano, considera ser esta uma categoria presente e explicitada por Marx. No entanto, acredita-se que esta afirmação precisa ser melhor analisada, pois ao se respaldar em Cunha (2014) e Castelo (2010) é possível considerar que a “questão social” não pode ser tratada como uma categoria, mas como um conceito difuso e abstrato. Como categoria central nas obras marxianas encontra-se a propriedade privada, sendo que, como sustenta Cunha (2014, p. 43), “a desigualdade social e pauperismo são expressões, não da questão social, mas da questão da propriedade, uma vez que todas as questões são sociais”. É a questão da propriedade que determina as relações entre homens e mulheres e, desta forma, o que aparece como sendo “questão social”, nada mais é do que a materialização da luta de classes.

Desta forma, é preciso ter cuidado em afirmar que Marx tenha empreendido uma “anatomia da questão social” como argumentou Netto (2011), uma vez que a “questão social” não foi uma categoria explorada por Marx, que a citou de forma muito difusa em seus textos, sem dar à mesma um tratamento categorial. Marx explorou a questão operária, sendo estranha ao universo marxiano a “questão social”. Assim, “podemos entender que Marx não apenas não tratou

dessa expressão como também que ela é estranha ao pensamento que frequentemente é apontado como sendo o principal 'referencial' para uma análise da coisa" (CUNHA, 2014, p. 20).

No entanto, apesar das inquietações acerca das afirmações que são produzidas pelo Serviço Social (ou melhor, pela direção hegemônica da categoria), não se aprofundará esse debate por não estar diretamente vinculado a intenção do texto, bem como pela sua complexidade que por si só merece um estudo aprofundado.

Posto em suspenso (mesmo que temporariamente) esta problematização, acredita-se que tomar a "questão social" como matéria-prima de uma profissão não responde à especificidade profissional. Reconhece-se o movimento que veio sendo construído em busca da superação da visão meramente tecnicista dada à profissão, problematizando a sua inserção na dinâmica dos processos sociais mais amplos, situando-a na reprodução das relações sociais, tendo como pano de fundo, a sociabilidade erguida pelos imperativos do capital. Entretanto, compreende-se que, se por um lado, eleger a "questão social" como base de fundação do Serviço Social traz contribuições no sentido de situar a profissão na dinâmica societária, recolocando o estatuto profissional como uma especialização do trabalho coletivo e sinalizando que a compreensão da profissão se dá pelo desvendamento de sua inserção na divisão social e técnica do trabalho, evidenciando o assistente social como um trabalhador assalariado, de outro, não contribui para definir a matéria-prima da profissão.

Concorda-se com Faleiros (2000, p. 167) que "a expressão 'questão social' tem um sentido muito genérico, historicamente variável e impreciso, configurando uma questão de toda a sociedade capitalista e não específica de uma profissão". Assim, as diretrizes curriculares (ABEPSS) acabaram por definir um "objeto abstrato", não enfrentando o problema da especificidade profissional. Como pontuou Faleiros (2000, p. 168): "entender que o serviço social está articulado ao processo de produção de mais valia é fundamental e foi um dos esforços do movimento de reconceituação". No entanto, torna-se "insuficiente para fundar uma profissão, construir alternativas, estabelecer mediações" (FALEIROS, 2000, p. 168).

Compartilha-se dos questionamentos de Colmán Duarte (1998) sobre a necessidade de se problematizar a especificidade profissional. Colmán Duarte aponta que a rejeição da especificidade ocorreu no movimento de negação das

bases funcionalistas do chamado Serviço Social tradicional e, que desta forma, debater a especificidade seria recorrer a essas bases conservadoras. O autor rebate os argumentos de Iamamoto – de que reduzir a análise aos elementos constitutivos internos da profissão significa extrair as condições e relações sociais que lhe dão inteligibilidade - e de Montaño - que vincula a especificidade a um estatuto teórico e como o Serviço Social não tem esse estatuto, não seria possível delimitar sua especificidade.

Colmán Duarte (1998) considera que é preciso definir a natureza da profissão. A escolha do termo "natureza" é intencional, pois para ele este é um conceito mais abrangente para exprimir a essência da profissão, não excluindo a discussão da identidade e da especificidade. Assim, Colmán Duarte (1998) afirma que o conceito mais adequado para dar conta da questão "O que é o Serviço Social?" é o de natureza.

Na esteira dessas afirmações, Colmán Duarte (1998) contesta o argumento de Iamamoto afirmando que determinar a natureza da profissão não implica em limitar-se à análise dos elementos constitutivos, extirpando a sua compreensão de uma análise dos processos sociais mais amplos em que se situa. Ao contrário, rebate o autor, pois "uma representação acertada do significado histórico da profissão, exige que se delimite qual a natureza dela, do contrário, a imprecisão com que é tratada, pode se prestar a interpretações arbitrárias, restando-lhe concretude" (1998, p. 02). Sendo assim, não se pode tomar como opostos a determinação da especificidade e o significado social da profissão.

Em relação à Montaño, Colmán Duarte (1998) refuta a tese do primeiro de que a especificidade se dá pela vida da construção de um estatuto teórico e o fato do Serviço Social não poder aspirar a um estatuto teórico implica na impossibilidade de se delimitar uma especificidade. Para Colmán Duarte (1998), o fato da profissão não ser uma teoria, não a interdita em ter um objeto e modalidades operativas que lhe sejam exclusivas. Outro argumento de Montaño rechaçado por Colmán Duarte é o de que, alegando não ser possível uma especificidade profissional, Montaño afirma que nenhuma profissão da área social não teria uma especificidade pois a natureza do objeto destas, "o social" assim não permitiria e que recorrer a uma especificidade, significaria cair novamente nas velhas posturas positivistas. Por mais que se aceite a tese de que as fronteiras entre as ciências sociais estão cada vez mais restritas e de que não haveria um conhecimento pertencente, exclusivamente,

a uma ciência, não se pode desconsiderar de que, no âmbito profissional, essa delimitação se faz necessária. Como evidenciou Colmán Duarte (1998, p. 04): “para o assistente social que disputa seu espaço no mercado, a definição da natureza do Serviço Social não é uma necessidade especulativa, é prática. A não definição da mesma, é um obstáculo para o seu desempenho”.

Nessa perspectiva, considera-se necessário e urgente debater sobre a questão da natureza da profissão, o que não resulta na explicitação do significado social da profissão e, muito menos, no apontamento da “questão social” como matéria-prima do Serviço Social. Retomar este debate não significa pairar numa “velha preocupação”, aponta Colmán Duarte (1998), mas numa exigência mais que atual, considerando que esta questão não foi, suficientemente problematizada pela profissão. Assim, a vigência desta tarefa implica

> um processo de investigação exaustivo, que, a partir das manifestações empíricas, levante as mais características modalidades do exercício profissional e sobre esta base material, absolutamente objetiva, estabeleça os liames e mediações que determinam a natureza dela (COLMÁN DUARTE, 1998, p. 05).

Aponta-se a necessária apreciação da Lei que regulamenta a profissão (8662/93), como um dos elementos a serem considerados como ponto de partida para se pensar e definir a natureza profissional, pois esta legislação apontou as competências e as atribuições privativas do assistente social.

Dando continuidade à descrição analítica dos pontos presentes no segundo documento em questão, parte-se para o segundo eixo orientador do currículo. Neste, reafirma-se que o Serviço Social está inscrito no conjunto das práticas sociais que são acionadas pelas classes e mediadas pelo Estado, em face das sequelas da “questão social”. Nesse sentido, a profissão é uma especialização do trabalho coletivo, inscrito na divisão social e técnica do trabalho, estando organicamente vinculada às configurações estruturais e conjunturais da questão social e às formas históricas do seu enfrentamento, sendo permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado (ABESS, 1996, citado por ABESS, 1997).

Aqui, será demarcado que Serviço Social é trabalho[82], sendo a categoria trabalho um elemento estruturador da vida social.[83] Desta forma, aponta que o

[82] É valido registrar que na discussão da relação entre processo de trabalho e Serviço Social, alguma polêmicas permearam a questão. A polêmica central girou em torno de conceber ou não a profissão

currículo deve se aproximar do cotidiano do trabalho do Serviço Social e das formas contemporâneas de organização e desenvolvimento da sociedade brasileira. Ao recuperar a centralidade do trabalho na vida social, busca-se "inserir as formas histórico-contemporâneas do trabalho do Serviço Social na sociedade brasileira" (ABESS, 1997, p. 42), para que seja possível "imprimir uma perspectiva de atualização analítica para a apreensão dos fenômenos que circunscrevem a totalidade da vida social" (ABESS, 1997, p. 42), com a finalidade de, a partir deste fundamento, atualizar os conhecimentos e habilidades, "visando à apreensão da realidade e a melhor qualificação para a intervenção sobre a mesma" (1997, p. 43). Reafirma-se os pressupostos da teoria social marxista para o tratamento do ser social enquanto totalidade histórica[84].

Desta discussão sobre Serviço Social e Trabalho, decorre inicialmente, a partir das diretrizes curriculares, a afirmação de que o Serviço Social possui um processo de trabalho; afirmação que será rebatida posteriormente, principalmente por Iamamoto (2013), ao postular que a profissão não possui um processo próprio de trabalho, mas se insere em processos de trabalho que é coletivo, sendo que "o processo de trabalho em que se insere o assistente social não é por ele organizado e nem é exclusivamente um processo de trabalho do assistente social (...) (IAMAMOTO, 2013, p. 107). Oportuno mencionar que, no debate sobre Serviço Social e Processos de Trabalho, não há um consenso em considerar que o Serviço Social não possua um processo de trabalho próprio.

Após esse segundo documento produzido, chega-se à etapa final do processo de revisão curricular: com base nas proposições do conjunto das unidades

---

como trabalho (Sérgio Lessa e Gilmaísa Macedo da Costa argumentaram não ser trabalho). O texto de Lessa sobre a questão denomina-se "Serviço Social e trabalho: do que se trata?". O texto produzido por Gilmaísa intitula-se "Aproximação ao Serviço Social como complexo ideológico".

[83] A discussão sobre a transição do foco de prática ao trabalho foi estabelecida, inicialmente por Iamamoto, justificando tal transição não como uma mera mudança de nomenclatura, mas de concepção. Na condição de trabalhador assalariado, o assistente social não dispõe de todos os meios e condições necessários para a efetivação de seu trabalho, sendo necessário analisar o exercício profissional no âmbito de processos e relações de trabalho. Diz Iamamoto (2013, p. 97) que "a condição de trabalhador assalariado, como forma social assumida pelo trabalho, que revela a insuficiência da interpretação corrente de prática profissional".

[84] A influência do pensador marxista – G. Lukács no Serviço Social, remonta da década de 1980, mas atingirá seu auge na década subsequente. A apropriação do pensamento lukácsiano possibilitou a identificação da centralidade do trabalho para a produção e reprodução social, compreendendo a profissão a partir da sua inserção nas relações sociais. Para saber mais sobre a interferência de Lukács no Serviço Social, ver Adrianyce de Souza, Tese: "Lukács no debate do Serviço Social brasileiro", Rio de Janeiro, 2010.

de ensino (resultando em seis documentos regionais), a diretoria da ABESS, as representações da ENESSO e do CFESS, o Grupo de Consultores de Serviço Social e a Consultoria Pedagógica elaboraram a “Proposta Nacional de Currículo Mínimo para o Curso de Serviço Social”. Essa proposta foi apreciada na II Oficina Nacional de Formação Profissional e aprovada em assembleia geral da ABESS, ambas realizadas no Rio de Janeiro, entre os dias 7 e 8 de novembro de 1996 (ABESS, 1997).

Tendo em vista a promulgação da LDB de 1996, que exigiu uma normatização e definição de diretrizes gerais para os cursos de graduação, a ABESS encaminha, então, a proposta das Diretrizes gerais para o Curso de Serviço Social para a apreciação do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura – MEC.

4.2 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O SERVIÇO SOCIAL CONTIDA NAS DIRETRIZES GERAIS PARA O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

O documento “Diretrizes gerais para o Curso de Serviço Social”, apresentado pela ABESS ao MEC, em 1996, apresenta os pressupostos da formação profissional; os princípios e diretrizes da formação profissional; a nova lógica curricular e observações e recomendações. Apresenta-se uma síntese destes componentes presentes no documento: pressupostos norteadores, diretrizes, princípios e núcleos de fundamentação.

Como *pressupostos norteadores* da concepção de formação profissional, reafirma-se que a profissão tem, na “questão social”, seu âmbito de atuação, numa relação mediatizada pelos processos sócio-históricos e teórico-metodológicos constitutivos do processo de trabalho do Serviço Social, processo este determinado pelas configurações estruturais e conjuntais da questão social.

A partir destes pressupostos, tem-se por *princípios* que fundamentam a formação profissional: a) flexibilidade de organização dos currículos plenos (definição de disciplinas e outros componentes como oficinas, seminários temáticos, atividades complementares); b) rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e da profissão, adotando-se uma teoria social crítica (marxista) para apreender essa totalidade social; c) superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular; d) estabelecimento das dimensões investigativa e

interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional e da relação teoria e realidade; d) padrões de desempenho idênticos para os cursos diurnos e noturnos, com um máximo de quatro horas/aula diárias de atividades nos cursos noturnos; e) caráter interdisciplinar nas várias dimensões do projeto de formação profissional; f) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; g) exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional; h) ética como princípio formativo perpassando a formação curricular; i) indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional.

Pelos princípios descritos, definem-se as *diretrizes* curriculares da formação profissional, implicando numa *capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa* para que se possa: apreender criticamente o processo histórico como totalidade; investigar a formação histórica e os processos sociais que conformam a sociedade brasileira, apreendendo suas particularidades; apreender o significado social da profissão, desvelando suas possibilidades; apreender as demandas postas à profissão, pelo mercado de trabalho, visando formular respostas ao enfrentamento da questão social; exercer a profissão cumprindo as competências e atribuições previstas na legislação profissional em vigor.

Para dar concretude e materialidade aos pressupostos, princípios e diretrizes, a formação profissional deve estar ancorada num conjunto de conhecimentos indissociáveis, que se traduziram em *núcleos de fundamentação*: núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; núcleo de fundamentos da formação sócio-história da sociedade brasileira; núcleo de fundamentos do trabalho profissional[85]. A partir desses núcleos, desdobram-se os conteúdos, as matérias básicas[86] (disciplinas, seminários temáticos, oficinas, atividades complementares) e dos demais componentes curriculares (como o estágio

[85]O primeiro núcleo é responsável pelo tratamento do ser social enquanto totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais da vida social. Tem por objetivo a compreensão do ser social. O trabalho é assumido como eixo central do processo de reprodução da vida social, sendo tratado como práxis. O segundo núcleo remete ao conhecimento da constituição econômica, política e cultural da sociedade brasileira. Busca-se apreender os movimentos que permitiram a consolidação de determinados padrões de desenvolvimento capitalista no Brasil, bem como os impactos econômicos, políticos e sociais na sociedade brasileira. No terceiro núcleo, considera-se a profissionalização do Serviço Social como uma especialização do trabalho e sua prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objeto as múltiplas expressões da questão social. Partindo dessa análise histórica e teoricamente fundada, busca-se discutir, no âmbito profissional: o que fazer, por que fazer, como fazer e para que fazer. As estratégias e técnicas de operacionalização devem estar articuladas aos referenciais teórico-críticos, buscando trabalhar situações da realidade como fundamentos da intervenção (ABESS, 1997).

[86] Para conhecer o que se entende por matérias básicas, bem como o conteúdo das mesmas, ver o documento “Diretrizes gerais para o Curso de Serviço Social”, ABESS, 1997.

supervisionado e o TCC)[87]. Propõe-se então, uma "lógica curricular inovadora, que supere a fragmentação do processo de ensino e aprendizagem e permita uma intensa convivência acadêmica entre professores, alunos e sociedade" (ABESS, 1997, p. 63).

Este foi o projeto original da construção coletiva de um novo projeto de formação profissional. Lembrando que, a proposta das diretrizes gerais para o Curso de Serviço Social tramitava na Secretaria de Ensino Superior – SESu do MEC. Foi designada uma primeira comissão de especialistas[88] de ensino para o período de 1997-1998, indicada pela ABESS, que tinha como tarefa analisar os pedidos de autorização de cursos de Serviço Social e elaborar os padrões de qualidade para autorizar e reconhecer os cursos de graduação em Serviço Social.

Paralelamente a apresentação e aprovação desta nova proposta curricular (1996), a diretoria da ABEPSS[89], na gestão 1998-2000, privilegiou como eixo de ação da sua gestão, o debate sobre a temática do ensino superior no Brasil.

---

[87] Para identificar qual a concepção de estágio supervisionado e o significado dado ao TCC, ver o documento "Diretrizes gerais para o Curso de Serviço Social", ABESS, 1997.

[88] Esta comissão foi composta por: Marilda Iamamoto, Maria Rachel Tolosa Jorge, Marina Maciel, Maria Marieta dos Santos Koike e Mariangela Belfiore Wanderley.

[89] Explica Pontes (2011, p. 18 - 20) que a Assembleia Geral ocorrida durante a XXX Convenção da Abess/Cedepss realizada em Recife, em dezembro de 1997, deliberou que a gestão Abess/Cedepss 97/98 seria de transição, com uma programática específica: reestruturação institucional: construção de um novo estatuto com a criação de uma entidade única, extinguindo o Cedepss; aprovação das Diretrizes Curriculares da área junto ao MEC e favorecimento da construção dos novos Currículos Plenos dos cursos de Serviço Social no Brasil. Na área de atuação do Cedepss, as ações prioritárias foram: discussão das mudanças na política de Pós-Graduação e Pesquisa - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Capes/CNPq), com ênfase nos novos critérios de avaliação dos Programas de Pós-Graduação; atualização do mapeamento das pesquisas na área de Serviço Social; organização e realização do VI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (Enpess). A diretoria executiva, para facilitar o processo de revisão estatutária, construiu uma proposta prévia com assessoria jurídica especializada (sem ônus para a Abess), com base nas conclusões da XXX Convenção da Abess/Cedepss, e enviou para todas as unidades de ensino e Programas de Pós-Graduação em Serviço Social para debate e encaminhamento de sugestões. No âmbito das escolas de Serviço Social, foram realizadas oficinas em todas as regionais entre agosto/outubro através das quais se levaram críticas, propostas e sugestões para o novo Estatuto. No âmbito da Pós-Graduação, a proposta foi debatida por ocasião da reunião do Fórum de Pós-Graduação em Serviço Social, em maio/1998, na UFRJ, cujo produto foi um documento síntese (Abess/Fórum), por sua vez, apresentado à deliberação superior da Assembleia Geral, em dezembro de 1998, na Universidade de Brasília, sendo o novo estatuto da entidade aprovado por unanimidade, concluindo democraticamente o processo de mudança institucional. As principais mudanças trazidas pela nova carta normativa da instituição foram as seguintes: alteração do nome da entidade, que passou a se chamar Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Abepss), extinguindo o Cedepss e integrando, na mesma entidade, a tríade ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão; as unidades de ensino que compõem o conjunto de sócios institucionais passam a ser: curso de graduação e programas de pós-graduação em Serviço Social; ampliação da base de sócios com a criação da categoria de só- cios individuais: professores, assistentes sociais (supervisores e pesquisadores) e estudantes (graduação e pós-graduação); inclusão na estrutura da Diretoria Executiva Nacional e das Diretorias Regionais dos cargos de Coordenador Nacional de Graduação e Coordenador Nacional de Pós-Graduação; Criação do Conselho Fiscal da entidade.

Entre setembro e novembro de 1999 foram promovidos várias oficinas locais, seis regionais e um seminário nacional em Brasília, contando com a participação de docentes, estudantes, profissionais, com a representação de 45 unidades de ensino e de 12 CRESS, articulando-se a ABEPSS, CFESS e ENESSO na organização dessas ações, assim como se promoveu uma articulação entre graduação e pós-graduação, no debate sobre a formação profissional (WERNER, 2010).

Porém, considerando a mudança dos currículos mínimos para as diretrizes curriculares exigida pela LDB, foi instituída uma segunda comissão de especialistas[90] para o período de 1998-2000, agora nomeada pelo secretário do Ensino Superior do MEC. Esta comissão teve a tarefa de propor as diretrizes curriculares para o Serviço Social, assegurando a flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior. Entretanto, apesar desta nova comissão ser instituída pelo MEC numa conjuntura de privatização do ensino superior, ela buscou preservar a proposta original da ABESS (1996), mas adequando-se às exigências do MEC[91].

Entretanto, o CNE - MEC não o aprovou o texto na sua integralidade, impondo alterações significativas. Em 3 de abril de 2001, o CNE e a Câmara Superior de Educação aprovaram o Parecer 492/2001 referente às diretrizes curriculares de dez cursos de graduação, dentre eles o de Serviço Social.[92] Alterou-se a forma e o conteúdo das diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social. Em relação à forma, o documento aprovado foi composto por 6 elementos: perfil dos formandos; competências e habilidades (divididas em gerais e específicas);

---

[90] Essa comissão foi composta por Maria Bernadete Martins Pinto Rodrigo, Marilda Villela Iamamoto e Mariangela Belfiore Wanderley.

[91] A comissão apresentou em 26 de fevereiro de 1996, uma revisão da proposta original para atender as exigências do MEC que apresentava uma nova formatação para o texto das diretrizes: a) perfil do bacharelado; b) competências e habilidades; c) princípios da formação profissional; d) nova lógica curricular; e) tópicos de estudo; f) Estágio supervisionado e TCC; g) atividades complementares; h) duração do curso; i) recomendações.

[92] O Parecer assim se manifesta: Trata o presente de diversos processos acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia remetidas pela SESu/MEC para apreciação da CES/CNE. A Comissão constituída pelas Conselheiras Eunice Ribeiro Durham, Vilma de Mendonça Figueiredo e Silke Weber analisou as propostas provindas da SESu referentes aos cursos mencionados e procedeu a algumas alterações com o objetivo de adequá-las ao Parecer 776/97 da Câmara de Educação Superior, respeitando, no entanto, o formato adotado pelas respectivas Comissões de Especialistas que as elaboraram. A Comissão retirou, apenas de cada uma das propostas, o item relativo à duração do curso, considerando o entendimento de que o mesmo não constitui propriamente uma diretriz e será objeto de uma Resolução específica da Câmara de Educação Superior, o que foi objeto do Parecer CNE/CES 583/2001.

organização do curso; conteúdos curriculares; estágio supervisionado e TCC; atividades complementares.

Em relação ao conteúdo, a proposta de formação profissional aprovada pela ABESS e pelas unidades de ensino, em 1996, sofreu ataques substanciais.

Evidencia-se que essas alterações no projeto original acompanharam a lógica mercantil do ensino, na defesa de uma formação mais aligeirada e desqualificada, não se comprometendo, efetivamente, com uma formação crítica, mas com intenção de preparar, exclusivamente, para o mercado de trabalho, orientada por um modelo de educação tecnicista e instrumental. Esse ataque pode ser percebido em dois momentos: primeiramente, com a intervenção do CNE reduzindo e flexibilizando o projeto original de formação profissional aprovado pela ABESS e pelas unidades de ensino.

No projeto original, explicita-se, com mais densidade, a direção social dada à profissão, inserindo-a nos processos de produção e reprodução da vida social e tendo, na “questão social”, o fundamento básico de sua existência. O trabalho do assistente social é compreendido como sendo uma especialização do trabalho coletivo e que, portanto, sofre as determinações das configurações estruturais e conjunturais da questão social; por ser uma profissão interventiva, responde às expressões da questão social de forma a se articular à formas históricas do enfrentamento à “questão social”, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais. Estes pressupostos, desdobrados em princípios e diretrizes, dão o tom para a formação profissional.

No entanto, tendo em vista às exigências do MEC e, por consequência, a necessidade de fazer a revisão do projeto original para adequar-se ao “roteiro estabelecido”, o conteúdo foi sendo esvaziado, por mais que a comissão de especialistas buscasse não flexibilizar os pressupostos balizares. No entanto, buscou-se reafirmar a direção social legitimada pelos órgãos representativos da profissão e referendada nas Convenções Nacionais. Mas, um novo ataque estava a caminho. O MEC não aceitou a proposta revista e fez alterações na proposta reconstruída pela comissão de especialistas. E quais foram estas alterações? O que significaram?

O quadro síntese explicita tais alterações no que diz respeito ao perfil a ser formado, às competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo

formativo, os princípios da formação profissional, e a lógica curricular e os conteúdos a serem trabalhados na formação.

	Proposta produzida pela comissão de especialistas e referendada pela ABEPSS em 1999	**Proposta aprovada pelo CNE-MEC, através do Parecer 492/2001**
Perfil a ser formado:	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.	Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho.
Competências e Habilidades:	A formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade; Análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país; Compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; Identificação das demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado. Estes elementos estão em consonância com as determinações da Lei n. 8662, de 7 de junho de 1993, que regulamenta a profissão de assistente social e estabelece as competências e habilidades técnico-operativas.	*A) Gerais* A formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à: • compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; • identificação das demandas presentes na sociedade, visando a formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social; • utilização dos recursos da informática. *B) Específicas* A formação profissional deverá desenvolver a capacidade de: • elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social; • contribuir para viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais; • planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais; • realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais; • prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade; • orientar a população na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos; • realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social.

Princípios da Formação Profissional:	Flexibilidade e dinamicidade dos currículos plenos expressa na organização de disciplinas e outros componentes curriculares, tais como: oficinas, seminários temáticos, estágio, atividades complementares; - Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção e reprodução da vida social; - Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; - Estabelecimento das dimensões investigativa e interpretativa como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade; - Presença da interdisciplinaridade no projeto de formação profissional; indissociabilidade das dimensões de ensino, pesquisa e extensão; - Exercício do pluralismo como elemento próprio da vida acadêmica e profissional, impondo-se o necessário debate sobre as várias tendências teóricas que compõem a produção das ciências humanas e sociais; - Compreensão da ética como princípio que perpassa toda a formação profissional; - Necessária indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio.	*Organização do Curso:* Flexibilidade dos currículos plenos, integrando o ensino das disciplinas com outros componentes curriculares, tais como: oficinas, seminários temáticos, estágio, atividades complementares; • rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta; • estabelecimento das dimensões investigativa e interpretativa como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade; • presença da interdisciplinaridade no projeto de formação profissional; • exercício do pluralismo teórico-metodológico como elemento próprio da vida acadêmica e profissional; • respeito à ética profissional; • indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio.
Lógica Curricular:	Sustenta-se no tripé dos conhecimentos constituídos pelos núcleos de fundamentação da formação profissional, quais sejam: - Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, que compreende um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para conhecer o ser social enquanto totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais para a compreensão da sociedade burguesa, em seu movimento contraditório; - Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira que remete à compreensão dessa sociedade, resguardando as características históricas particulares que presidem a sua formação e desenvolvimento urbano e rural, em suas diversidades regionais e locais. Compreende ainda a análise do significado do Serviço Social em seu caráter contraditório, no bojo das relações entre as classes e destas com o Estado, abrangendo as dinâmicas institucionais nas esferas estatal e privada;	*Conteúdos Curriculares:* A organização curricular deve superar as fragmentações do processo de ensino e aprendizagem, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos como experiência concreta no decorrer da formação profissional. Sustenta-se no tripé dos conhecimentos constituídos pelos núcleos de fundamentação da formação profissional, quais sejam: • núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, que compreende um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para conhecer o ser social; • núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, que remete à compreensão das características históricas particulares que presidem a sua formação e desenvolvimento urbano e rural, em suas diversidades regionais e locais; • núcleo de fundamentos do trabalho profissional, que compreende os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que

	- Núcleo de fundamentos do trabalho profissional que compreende todos os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado. Tais elementos encontram-se articulados por meio da análise dos fundamentos do Serviço Social e dos processos de trabalho em que se insere, desdobrando-se em conteúdos necessários para capacitar os profissionais ao exercício de suas funções, resguardando as suas competências específicas normatizadas por lei.	envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado.
Conteúdos necessários à formação:	Apresentado em forma de Tópicos de Estudo, descrevendo os conteúdos das matérias: Sociologia, Teoria Política, Economia Política, Filosofia, Antropologia, Psicologia, Formação Sócio-Histórica do Brasil, Direito e Legislação Social, Política Social, Desenvolvimento Capitalista e Questão Social, Classes e Movimentos Sociais, Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social, Trabalho e Sociabilidade, Serviço Social e Processos de Trabalho, Administração e Planejamento em Serviço Social, Pesquisa em Serviço Social e Ètica Profissional.	Consta a seguinte referência: Os núcleos englobam um conjunto de conhecimentos e habilidades que se especifica em atividades acadêmicas, enquanto conhecimentos necessários à formação profissional. Essas atividades, a serem definidas pelos colegiados, se desdobram em disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares.

Fonte: Quadro sistematizado pela autora.

A partir do quadro exposto, identifica-se a mudança não só da forma, mas também do conteúdo. A primeira alteração diz respeito ao perfil a ser formado. Enquanto na proposta da Comissão de especialistas, enfatiza-se que o bacharel em Serviço Social deve ser dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, a proposta do MEC apresenta-se, no mínimo, distorcida, substituindo a formação de cunho intelectual e crítica para uma formação que seja capaz de promover o pleno exercício da cidadania. Além desta alteração, apresentou uma confusão entre o que se propunha originalmente: a inserção criativa e propositiva dos assistentes sociais no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho passou a ser entendida como a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Foi suprimido também, na proposta do MEC, a referência da formação profissional com o comprometimento com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do

Assistente Social (1993). Essa supressão não pode passar despercebida, pois como já explicitamos no decorrer deste texto, a direção social dada à profissão, a partir da década de 1980, mas legitimada na década de 1990, tem nos princípios do Código de Ética os seus fundamentos.

Pereira (2008) pronuncia-se sobre essas mudanças declarando que a concepção de cidadania implícita no texto do MEC, dirige-se a uma concepção neoliberal de cidadania, onde os assistentes sociais são requisitados a ser “fiscais da pobreza”. Para a autora, a cidadania disseminada por essa concepção nada tem a ver com a defesa da cidadania inscrita no Código de Ética dos assistentes sociais, distanciando-se radicalmente da direção ético-política construída pela categoria profissional nos fins dos anos 1970. Embora discorde-se de Pereira (2008), pois não é possível fazer essa identificação por falta de elementos substantivos no próprio texto e, também, por não se acreditar que exista uma concepção crítica de cidadania, capaz de provocar mudanças radicais na estrutura da sociedade capitalista, mas amortecer seus impactos na vida social, concorda-se que o “conteúdo político e social” presente no Código não aparece na redação do texto do MEC.

Sobre as Competências e Habilidades a serem desenvolvidas no graduando de Serviço Social, as duas versões reafirmam que a formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. No entanto, enquanto na primeira versão, esta capacitação tem por finalidade a apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade, na segunda esta finalidade foi excluída. Da mesma forma, enquanto na versão primeira, coloca-se como finalidade também a análise do movimento histórico da sociedade brasileira para apreender as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país, na segunda, esta finalidade também não aparece. Grosseiramente, pode-se identificar no texto final a supressão da palavra capitalismo, como se não fosse esse o modelo econômico e produtivo vigente e um deslocamento da análise crítica da sociedade para a identificação das demandas e possibilidades de ação, com ênfase na utilização da informática.

Enquanto na proposta da comissão de especialistas, a capacidade técnico-operativa é traduzida pelas competências e atribuições privativas do assistente social contidas na Lei que regulamenta a profissão (Lei 8662, de 1993), na proposta do MEC, não se faz menção a esta Lei, apresentando parte das

competências profissionais descritas na legislação, e suprimindo as atribuições privativas relativas ao magistério de Serviço Social e à coordenação de cursos e unidades de ensino, bem como a atribuição da supervisão direta de estagiários.

O item dos Princípios da formação profissional foi substituído pelo título Organização do Curso. Além dessa mudança de título, alterou-se a redação de um dos elementos, qual seja: “compreensão da ética como princípio que perpassa toda a formação profissional” para “respeito à ética profissional”. Enquanto, na proposta da ABEPSS, a ética é considerada um conteúdo transversal, não sendo reduzida a uma disciplina, mas como uma perspectiva ético-metodológica e política, atravessando a totalidade da formação profissional, no texto aprovado pelo MEC ela é reduzida a um conjunto de normatizações para a ação profissional. Outra supressão diz respeito ao princípio apresentado no texto da Comissão sobre “a adoção de uma teoria social crítica que possibilite a compreensão da totalidade social”. Este princípio foi retirado no documento do CNE/MEC. Novamente, a legitimação da direção social impressa à profissão, que teve, como referência teórica os insumos marxianos e marxistas, é dispensada na proposta aprovada pelo MEC.

Também foi suprimido o princípio relativo à indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão que caracteriza uma universidade, o que reforça a lógica das faculdades privadas (em expansão na década de 1990) que concentram o processo formativo nas atividades de ensino, não desenvolvendo uma formação articulada ao tripé.

Em relação aos conteúdos curriculares, ambos os documentos referenciam os 3 núcleos de fundamentação da formação profissional. No entanto, no texto do MEC, quando se faz a exposição do primeiro núcleo (fundamentos teórico-metodológicos da vida social) suprime-se a referência à compreensão da sociedade burguesa, da mesma forma que se retira, do texto da Comissão de especialistas, em relação ao segundo núcleo (fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira), a referência à compreensão e análise do significado do Serviço Social em seu caráter contraditório, no bojo das relações entre as classes e destas com o Estado. Também foi retirada a referência, no terceiro núcleo (fundamentos do trabalho profissional) à análise dos fundamentos do Serviço Social e dos processos de trabalho em que se insere.

Outra alteração feita pelo CNE foi suprimir os conteúdos de matérias e disciplinas e apenas indicar sucintamente os tópicos que devem estruturar o projeto

pedagógico. Para Boschetti (2004, p. 23) “essa alteração permite que os projetos pedagógicos dos cursos novos sejam mais simplificados e extremamente diversificados, provocando uma flexibilização do processo formativo”. A não descrição dos conteúdos a serem desenvolvidos no processo formativo, deixada a cargo dos colegiados dos cursos (segundo a redação do texto do MEC) demonstra o quanto a flexibilização curricular foi a tônica da reformulação dos currículos mínimos para as diretrizes curriculares desencadeadas pela LDB de 1996.

Tendo em vista as alterações processadas pelo CNE à proposta original da ABEPSS e a atenção ao espraiamento dos novos cursos de Serviço Social que foram criados nesta conjuntura, a ABEPSS procurou realizar uma aproximação com os cursos novos, para que estes não se distanciassem do conteúdo e da direção social proposta nas Diretrizes Curriculares de 1996. Diante destas preocupações a ABEPSS realizou uma pesquisa avaliativa sobre a “Implementação das Diretrizes Curriculares do Serviço Social no Brasil”, durante o ano de 2006, após dez anos de sua aprovação no âmbito profissional. A avaliação tinha por finalidade de “identificar condições e tendências dessa implementação nas Unidades de ensino no país” (ABEPSS, 2007, p. 11). A síntese desta avaliação foi publicada na Revista Temporalis, n. 14, na edição de julho a dezembro de 2007.

A pesquisa sobre a implementação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS, realizada em 2006, privilegiou a análise dos seguintes eixos: fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social; Trabalho e Serviço Social; Questão Social e Serviço Social; Pesquisa em Serviço Social e Prática na formação profissional em Serviço Social.

No período entre 2003 e 2006, foram criados 129 novos cursos de Serviço Social, sendo que 94,6% destes eram de natureza privada. Explica Pereira (2008, p. 194) que além do vertiginoso processo de expansão de cursos via setor privado, “a novidade do período foi a criação de cursos na modalidade Ensino a Distância – EAD”. Participaram da referida pesquisa, somente 101 IES.[93]

Tendo em vista o objeto desta pesquisa, foram selecionadas as sínteses desta avaliação em relação à adesão dos cursos às diretrizes curriculares. Segundo a relatora – Sâmya Rodrigues Ramos (2007) - percebeu-se, através da pesquisa

[93] No relatório apresentado em forma de artigo e publicado na revista Temporalis, não consta o detalhamento desta participação como um todo, mas apresenta-se, pelos eixos da pesquisa, quantas IES responderam e a natureza jurídica destas.

avaliativa, uma tendência em reafirmar a concordância com a direção social do projeto ético-político profissional. Essa tendência, de acordo com Ramos (2007), foi expressa na afirmação da maioria das unidades de ensino – UE (não apresentando o número exato) em orientar a formação profissional de acordo com o perfil, as competências e as habilidades indicadas nas Diretrizes. Destaca a autora os três principais argumentos utilizados para afirmar essa perspectiva:

> I – A existência de uma sintonia das UE com a ABEPSS e o esforço em garantir, nos Projetos Pedagógicos dos cursos, a implementação das Diretrizes Curriculares, cujos princípios e direção estratégica têm orientado a formação profissional;
> II- A afirmação de que as UE têm se norteado no Código de ética e na Lei de regulamentação da profissão, documentos que contribuem para o processo de compreensão das competências e habilidades;
> III – A intencionalidade dos Projetos Pedagógicos de materializar uma formação profissional em consonância com os princípios do Projeto ético-político do Serviço Social, garantindo a sua hegemonia, através, sobretudo, da discussão dos seus princípios fundantes, nos conteúdos das disciplinas (RAMOS, 2007, p. 157).

Outra tendência explicitada por Ramos (2007) é a da afirmação da importância da Lei de regulamentação da profissão e do Código de ética como instrumentos normativos que expressam a defesa dos princípios do projeto ético-político profissional. Através desta orientação, há a sinalização da perspectiva de construir uma formação profissional em consonância com a direção social do projeto profissional.

Sobre a vinculação dos componentes curriculares às competências e habilidades, Ramos (2007) apresenta as seguintes considerações/sínteses:

1) A vinculação das disciplinas às competências e habilidades se dá pela indicação das disciplinas relacionadas aos tópicos de estudo do *núcleo de fundamentos do trabalho profissional* e do *núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira*. Esta vinculação se expressa pela referência às 12 primeiras competências e habilidades[94] relativas à dimensão técnico-operativa.

[94] - Formular e executar políticas sociais em órgãos da administração pública, empresas e organizações da sociedade civil; - Elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social; - Contribuir para a viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais; - Planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais; - Realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais; - Prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade; - Orientar a população na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos; - Realizar estudos sócio-econômicos para identificação de demandas e necessidades sociais; - Realizar visitas, perícias técnicas, laudos,

2) Já as disciplinas referentes aos tópicos do *núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida socia*l são mais recorrentes nas competências e habilidades elencadas de 13 a 16[95];

3) Sobre a vinculação da disciplina de *Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social* com as competências e habilidades, destacou-se uma predominância deste eixo nas últimas quatro competências e habilidades, sinalizando uma predominância em relação ao domínio de conteúdos teóricos, em detrimento da incidência nas competências de cunho operacional;

4) Ao eixo *Pesquisa*, a maior quantidade de disciplinas relacionadas à pesquisa em Serviço Social aparece nas seguintes competências e habilidades: 5. Realizar pesquisas que subsidiem a formulação de políticas e ações profissionais e 8. Realizar estudos socioeconômicos para identificar demandas e necessidades sociais;

5) Em relação à *Ética Profissional,* nas competências e habilidades apontadas, fez-se referência aos princípios ético-políticos defendidos pelo projeto profissional, com destaque para a relação com os usuários, na perspectiva de viabilizar sua participação nas decisões institucionais e garantir o acesso dos mesmos aos direitos sociais. além destes, notou-se a relevância da ética para a compreensão do significado social da profissão e sua relação com o contexto social, bem como sua importância para garantir o processo de supervisão conjunta e sistemática do estágio. Ramos observou também que as disciplinas relacionadas à ética antecediam ao estágio, demonstrando uma interface da ética com o estágio, possibilitando aos estudantes o conhecimento dos valores e princípios ético-políticos defendidos pela profissão.

Nota-se, pelas sínteses apresentadas, que, apesar dos ataques do CNE/MEC à proposta de formação profissional da ABEPSS, os cursos de Serviço Social tentaram concatenar-se aos pressupostos basilares da proposta original. É

---

informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social; - Exercer funções de direção em organizações públicas e privadas na área de serviço social; - Assumir o magistério de Serviço Social e coordenar cursos e unidades de ensino; - Supervisionar diretamente estagiários de Serviço Social.

[95] 13 - Apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade; 14 - Análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país; 15 - Compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; 16- Identificação das demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado.

claro que, considerando a baixa participação das unidades de ensino à pesquisa avaliativa, não se pode fazer grandes generalizações, mas sinalizar um movimento de reafirmação da direção social pelas entidades organizativas da profissão, e uma adequação dos currículos dos cursos às diretrizes apontadas. Porém, acredita-se não ter elementos suficientes (a partir da pesquisa avaliativa realizada) para se afirmar que, de fato, neste período específico em questão (pós aprovação das Diretrizes Curriculares pelo MEC até 2006) houve a implantação efetiva das Diretrizes Curriculares, mas orientou-se para tal perspectiva, num movimento processual.

Ramos (2007) aponta, diante da pesquisa realizada, algumas dificuldades que precisariam ser enfrentadas, bem como as possíveis estratégias para este enfrentamento. Como principais estratégias enfatiza a necessidade de permanente discussão sobre o perfil, considerando a dinamicidade da realidade, o que exige uma constante avaliação do processo formativo; a realização de pesquisas que analisem a situação dos egressos, bem como a criação de atividades que possibilitem o desenvolvimento de habilidades, com destaque para a expressão verbal, posto que a linguagem é um dos instrumentos de trabalho dos assistentes sociais. Coloca, também, como estratégia, a estimulação da participação dos discentes no Movimento Estudantil, na perspectiva de contribuir para garantir o perfil proposto nas Diretrizes Curriculares. Observa também, outra dificuldade: a ausência de atenção, nos cursos de graduação, em relação à formação para o magistério e coordenação de cursos e EU, ausência que se explicita na não compreensão da docência como um dos espaços de trabalho do Serviço Social. Denuncia a escassez de financiamento das agências de fomento, para incentivar atividades de monitoria e de pesquisa. Por fim, Ramos (2007, p. 162) agrupa as dificuldades apontadas pelos docentes e discentes, a partir de 3 dimensões principais, quais sejam: os rebatimentos da conjuntura e da realidade universitária no processo de formação profissional; a prática profissional nos currículos e a operacionalização do estágio curricular.

Aponta-se, como uma estratégia concretizada nesse movimento de implantação das Diretrizes Curriculares, sobretudo na apropriação e discussão das competências e atribuições profissionais a serem desenvolvidas, necessariamente, no processo formativo, o curso de Especialização *lato sensu* em Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais, realizado pelo CFESS e ABEPSS, em

conjunto com o Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília – CEAD - UnB, com início em abril de 2009 e conclusão em setembro de 2010.

Ainda sobre o processo de avaliação de implementação das Diretrizes Curriculares, a ABEPSS desenvolveu um projeto intitulado “ABEPSS Itinerante” durante a gestão “Reafirmar conquistas e permanecer na luta” (2011-2012)[96]. O referido projeto no intuito de afirmar a direção social do projeto profissional num quadro de expansão dos cursos de Serviço Social no Brasil, principalmente pela iniciativa privada, coloca como justificativa os seguintes elementos:

> - A demanda apresentada nas pesquisas realizadas pela entidade iniciadas em 2006 e concluídas em 2008, apontando para a necessidade de aprofundamento de processos de fortalecimento da implantação das DC nas UFA de modo a superar lacunas ainda presentes em relação à nova lógica curricular e aos conteúdos propostos em 1996.
> - A necessidade de envolver o grande contingente de novos docentes e profissionais no debate sobre a Formação Profissional, já que, em sua maioria não acompanharam a discussão e aprovação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS.
> - Aproximação da ABEPSS de suas bases (as UFA), a partir da discussão das Diretrizes Curriculares. O Projeto buscou discutir a adequação dos Currículos, bem como agregar novos sujeitos de forma orgânica à ABEPSS, de modo a fomentar novas filiações. Além do debate em torno do fortalecimento dos colegiados dos cursos de Serviço Social em defesa de um projeto profissional crítico frente às ondas conservadoras e de desqualificação da formação e exercício da profissão.
> - O Plano de Lutas em defesa do Trabalho e da Formação e Contra a Precarização do Ensino Superior, reunindo as três entidades do Serviço Social: ABEPSS, conjunto CFESS/CRESS e ENESSO, que tem como objetivo engendrar uma grande movimentação nacional do serviço social em defesa da qualificação do trabalho e formação profissional. Adensa-se

[96] Conforme o Documento sobre o projeto ABEPSS Itinerante, disponível no site da ABEPSS, em sua primeira versão, o projeto alcançou todas as regiões brasileiras, contemplando cerca de 400 participantes, os quais se comprometeram, em sua maioria, com a socialização e multiplicação da proposta nos diversos espaços da formação profissional, do estágio supervisionado, da atuação institucional, das comissões dos CRESS etc.. Além do compromisso em contemplar os conteúdos e os questionamentos apreendidos/desenvolvidos em projetos de pesquisas e de extensões no interior de suas UFAs. Não obstante, como todo processo real, a primeira versão do Projeto ABEPSS Itinerante também suscitou desafios e consequentes recomendações à sua continuidade, dentre os quais se destacamos: - envolvimento de representantes dos discentes de graduação; - revisão da articulação “tempo disponível” e “módulos de discussão”, sugerindo que os módulos não sejam consecutivos pelo período de uma semana ininterrupta; - maior descentralização da execução do projeto, propondo sua realização por estado da federação; - modelo metodológico mais interativo, que contemple uma discussão mais próxima com a implantação das Diretrizes Curriculares em cada UFA envolvida no projeto, sugerindo o modelo de oficina; - revisão do tempo de execução do projeto em seis módulos contínuos, haja vista a dificuldade de conjugar a participação no projeto com as demandas inerentes ao exercício profissional dos assistentes sociais supervisores de estágio e dos docentes - dificuldades com relação ao adensamento teórico necessário para apropriação do método crítico-dialético; - polêmicas e dificuldades na apropriação da categoria do trabalho e sua relação de fundamento da questão social; - desafio de instituir momentos de planejamento didático-pedagógico com vistas à articulação entre os conteúdos curriculares; - desafio de tornar transversais os conteúdos da ética na perspectiva da consolidação do projeto ético político; - dificuldades de consolidar o tripé da pesquisa/ensino/extensão, devido aos processos de precarização da educação.

> ao Plano de Lutas, a Política de Educação Permanente, aprovada no 40º Encontro nacional do CFESS/CRESS e lançada em 2012, com a posição da ABEPSS acerca do tema, o que certamente coloca o Projeto como instrumento a contribuir com os CRESS na implementação dessa tarefa. Nesse sentido, o Projeto também reforça a articulação entre as entidades da categoria, uma vez que o CFESS se consolidou, juntamente com muitos CRESS, como apoio efetivo para o desenvolvimento e sustentação político-financeira do ABEPSS Itinerante. (ABEPSS, 2012, p. 12)

Diante dos argumentos pontuados, o Projeto em questão teve 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 DC como instrumento fundamental na formação de novos profissionais (reforço dos eixos: Fundamentos, Trabalho, Questão Social, Ética, Pesquisa e Ensino da prática) (ABEPSS, 2012, p. 15)

Tendo como parâmetro este projeto piloto, a ABEPSS, na gestão 2013-2014 apresenta uma nova proposta articulada ao projeto anterior, considerando a avaliação da experiência desenvolvida. Neste processo avaliativo, identificou-se que o tema mais recorrente foi o estágio supervisionado, que também se colocou como objeto de debates, resoluções e encaminhamentos constantes do conjunto CFESS/CRESS/ABEPSS/ENESSO e, também, a centralidade do tema se fez presente nos Fóruns Regionais de Supervisão de Estágio realizado nas diversas regiões do Brasil, apresentando em seus relatórios a necessidade de se fortalecer os princípios norteadores do estágio na formação profissional.[97]

Dando continuidade a proposta desenhada pela ABEPSS, o "Projeto ABEPSS Itinerante 2014 pretendeu "fortalecer as estratégias, nacionais e regionais, da ABEPSS de enfrentamento à precarização do ensino superior, através do amplo debate e incentivo à consolidação das Diretrizes Curriculares" (ABEPSS, 2014, p. 7). Em 2016 a gestão "Ousadia e Sonhos em Tempos de Resistência" realizará a terceira edição do ABEPSS Itinerante, cujo tema será a Unidade Teoria e Prática nos Fundamentos do Trabalho Profissional.

---

[97] A proposta do Projeto encontra-se disponível na página da ABEPSS: http://www.abepss.org.br/uploads/textos/documento_20160404162010771430O.pdf. As sínteses produzidas sobre o projeto piloto foram apresentadas através de artigos na Revista Temporalis, número 25, em 2013, disponível online: http://periodicos.ufes.br/temporalis/issue/view/387/showToc.

4.2.1 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL INERENTE ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE 1996

A partir dos apontamentos trazidos no tópico anterior, interessa enfatizar a concepção de formação profissional contida nas diretrizes curriculares aprovadas pela ABEPSS. Este apontamento, mesmo que breve, é oportuno, para que se possa compreender e analisar criticamente a proposta educativa que direciona a formação profissional em Serviço Social no Brasil.

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

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

Sendo assim, entende-se que as Diretrizes Curriculares expressam um salto na análise até então construída no debate sobre a formação profissional no sentido de situar, não somente a profissão, mas o seu ensino nas relações sociais oriundas do modo de produção do capital. Pensar a profissão de Serviço Social e a

sua formação requer uma análise da realidade social calcada num referencial teórico que privilegie a totalidade.

Nesse sentido, a formação profissional fundamenta-se em determinados princípios (já apresentados no decorrer deste capítulo) que se alicerçam na "adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade" (ABESS, 1996, p. 61).

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

Apesar de não estar explícita enfaticamente no texto das diretrizes curriculares a concepção de educação que a norteia, considera-se que a proposta formativa em questão apresenta uma influência e traços da pedagogia histórico-crítica[98] que tem Dermeval Saviani[99] como expoente.

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

Embora não seja o objetivo da tese explicitar a concepção de educação inerente ao projeto de formação profissional em Serviço Social, considera-se importante a elucidação, pois esta concepção está diretamente imbricada à direção social que sustenta o projeto profissional.

Um dos elementos que evidenciamos desta aproximação da proposta formativa (diretrizes curriculares) com a Pedagogia Histórico - Crítica concentra-se na defesa das instituições educacionais como instrumentos de hegemonia da classe trabalhadora. Desde o início das formulações da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani[100] argumenta que é possível conquistar a hegemonia por uma perspectiva socialista nas instituições educacionais, nos marcos da sociedade capitalista. Evidencia-se a incorporação do pensamento gramsciano por Saviani ao potencializar a educação como um instrumento de luta, de contra-hegemonia.

Com relação ao texto das diretrizes curriculares quanto aos núcleos de fundamentação enquanto uma lógica curricular inovadora, ao apresentar os núcleos, afirma-se que esta nova lógica se propõe "superar a fragmentação do processo de ensino e aprendizagem" (ABESS, 1997, p. 63) e se constitui em um "desafio político e uma exigência ética" (ABESS, 1997, p. 63) ao construir "um espaço por excelência do pensar crítico, da dúvida, da investigação e da busca de soluções" (1997, p. 64). Retoma-se um dos princípios da formação profissional expresso nas Diretrizes Curriculares, onde se coloca a "ética como princípio formativo perpassando a formação curricular" (ABESS, 1997, p. 62) partindo-se da premissa de que o

---

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

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

significado social do Serviço Social tem um caráter contraditório, “expresso no confronto de classes vigentes na sociedade e presentes nas instituições” (1997, p. 62).

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

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

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

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

Franci Cardoso (2007) ao apresentar sua análise sobre as tendências quanto à concepção e organização de conteúdos na implementação das diretrizes curriculares, tendo como referência a discussão sobre os fundamentos históricos e

teórico-metodológicos do Serviço Social, afirma que a revisão de 1996, que culmina nas atuais diretrizes curriculares, forja-se num contexto de transformações sociais sob a orientação do neoliberalismo, configurando assim, uma "guinada conservadora em relação aos avanços das lutas e conquistas das classes trabalhadoras" (CARDOSO, 2007, p. 37). Desse modo, continua a autora,

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

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

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

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

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

Nesse sentido,

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

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

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

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

Nessa perspectiva, as autoras defendem uma dimensão ética na formação profissional e a garantia da sua transversalidade na formação, justificando “a ética como uma dimensão transversal que tem caráter formativo” (SOUZA; SANTOS; CARDOSO, 2013, p. 42). Enfatizam que esta dimensão ética está

articulada à direção social da profissão que pressupõe posicionamento orientado **“por práticas democráticas e princípios e valores emancipatórios”** (SOUZA; SANTOS; CARDOSO, 2013, p. 44, grifos nossos). Desta forma, há a compreensão da formação profissional como sendo “um espaço de formação mais ampla do ser humano numa lógica não mercadológica mas sim de totalidade”, afirmando um vínculo orgânico entre **“projeto profissional, projeto de educação e de universidade e projeto societário”** (SOUZA; SANTOS; CARDOSO, 2013, p. 50, grifos nossos).

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

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

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

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

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

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

Considera-se que no processo formativo dos assistentes sociais, é de fundamental importância que se faça presente uma leitura e interpretação crítica do capital, numa perspectiva anticapitalista, no sentido de explicitar a profissão nesta

sociabilidade e os rumos da política educacional na órbita da mercantilização e privatização do ensino, denunciando e contrapondo-se a uma formação precarizada, aligeirada, restrita meramente em responder acriticamente ao mercado, sem explicitar o teor mercantil do ensino e a funcionalidade da política educacional aos interesses do capital.

No entanto, há a clareza de que esta compreensão e direção não implicam em considerar que a educação (particularmente na esfera escolar), na sociabilidade burguesa, tenha um caráter contraditório (no sentido de oposição e disputa pelo poder/hegemonia) e, sendo assim, uma dimensão ética[101], constituindo-se num palco de disputas e de contra hegemonia.

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

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

Posicionando-se contrário ao idealismo, sem rejeitar a realidade subjetiva, Tonet explica que o fim último da educação, numa sociedade de classes, são os interesses da burguesia, tendo dois objetivos fundamentais: "a formação de força de trabalho para ser vendida no mercado e a formação de cidadãos, vale dizer, de

[101]Sobre esta questão, lançaremos nossos posicionamentos na análise das entrevistas realizadas com os docentes assistentes sociais, no tópico deste capítulo que versa sobre: Para que formar?

indivíduos que introjetem os valores, as normas e os comportamentos que contribuam para reproduzir esta forma de sociedade" (TONET, 2016, p. 42).

Respaldando-se na concepção de trabalho em Marx, o autor afirma que a realidade cotidiana

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

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

Mas então o que caberia à educação, na sociabilidade do capital, para além de sua reprodução? Tonet expõe que "no caso da educação, a constatação dessa situação concreta pode, ao meu ver, fundamentar a elaboração de atividades educativas que contribuam para a realização dos fins que interessam ao proletariado" (TONET, 2016, p. 45); no entanto, estas atividades educativas de caráter emancipador[102] "não configuram uma educação socialista, mas apenas atividades que contribuam para a luta contra o capitalismo e para a construção de uma sociedade comunista" (TONET, 2016, p. 45).

O que se quer demonstrar, com estas passagens, é que a direção social dada à formação profissional, desenhada numa concepção de educação, carece de uma problematização no que se refere a atrelar à educação, no caso na formação profissional dos assistentes sociais, um papel de resistência e de contraponto ao capital, por sua dimensão contraditória e ética. Formar assistentes sociais numa perspectiva anticapitalista e anti-estatal, fundamentada numa teoria social crítica não implica, diretamente, atuar na luta de classes entre capital e trabalho, mas de forjar um processo formativo concatenado com a luta revolucionária. O que diz a análise concreta da realidade? Tonet (2016, p. 45) responde: "que a oposição radical entre capital e trabalho existe e não deixará de existir enquanto perdurar, sob qualquer forma, o sistema capitalista".

[102] Estas atividades apontadas pelo autor na análise das entrevistas serão explicadas no decorrer deste capítulo.

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

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

Esses apontamentos são de extrema validade para se pensar a formação profissional em Serviço Social. O atual projeto de formação profissional avança no sentido de possibilitar pensar uma formação que ultrapasse uma interpretação limitada e acrítica da realidade social, pressupondo uma interlocução com a teoria social crítica de Marx. No entanto, essa interlocução, como será destacado nos próximos tópicos deste capítulo, não implica em uma apropriação instrumental e reduzida do método marxiano, muito menos numa aproximação que remeta ao âmbito da formação, uma tarefa de luta e resistência contra ao capital. A crítica (o conhecimento crítico) não deve ser confundida com os atos de lutar e resistir, sem

as mediações a serem construídas neste processo, pois como alertou Lazarini (2015, p. 345) o fundamento prioritário da hegemonia de classe está “situado na propriedade privada dos meios de produção e não no conhecimento sobre os processos produtivos”.

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

4.3 O CONHECIMENTO DOS ASSISTENTES SOCIAIS DOCENTES SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

Após a explanação sobre a proposta de formação profissional contida nas Diretrizes Curriculares, evidenciando a explicitação da direção social no projeto de formação profissional, aborda-se o conhecimento que os assistentes sociais docentes manifestaram sobre as diretrizes curriculares do curso de Serviço Social.

As respostas revelaram um desconhecimento das diretrizes curriculares como podemos identificar nas falas dos docentes:

> *Conhecimento das matrizes curriculares? (...) eu procuro estar buscando, lendo, interpretando, procurando entender. E pra mim assim, eu considero que três anos na docência não é suficiente ainda”. Eu não tenho domínio sobre essa questão, eu posso me esforçar estudando”. (Docente 7)*
>
> *Sobre as diretrizes curriculares, bom, eu não tenho conhecimento aprofundando não; eu sei que ela traz os parâmetros com relação ao processo formativo em relação à duração do curso, carga horária. O que é a base do Serviço Social, dos processos de trabalho, não tenho muito conhecimento não, para ser bem sincera (Docente 1).*
>
> *Eu não vou saber dizer assim, as três ...; hoje elas contemplam uma gama de coisas que vão desde a questão do perfil profissional, que hoje tem que ser um profissional mais preparado (...) (Docente 5).*

Apontam como conteúdo das diretrizes as orientações sobre a organização dos cursos, como a duração e a carga horária, indicando que nas diretrizes se faz presente o perfil profissional a ser formado. Apresentam assim, um conhecimento superficial sobre as diretrizes curriculares. Este desconhecimento é “incômodo” se considerar-se que são docentes, que atuam na formação graduada e

que não possuem um clara compreensão sobre um documento que traz os pressupostos e diretrizes para formação profissional (graduação) em Serviço Social.

Esta dificuldade em expressar o conteúdo das diretrizes, encontra-se também na limitação do documento a alguns elementos como a indicação dos núcleos de fundamentação e as disciplinas a serem trabalhadas

> *A articulação dela (diretrizes curriculares), os três núcleos fundantes, as disciplinas que minimamente precisam ter, a orientação das ementas que essas diretrizes propõem; (...) o por que daquelas disciplinas, daquela direção, daquele momento da década de 90; eu vejo que é nesse sentido que as diretrizes encaminham (Docente 3).*
>
> *O que eu conheço um pouco das diretrizes é que ela, as três né, três núcleos né, de fundamentos né, de formação política, essa relação com a sociedade, basicamente o que a minha compreensão, a minha leitura, a pouca leitura que eu tenho, é em relação a isso. Até porque, foi o que te falei, né... A gente acaba... Pra você ver como isso é complicado, nós que estamos na formação profissional... Você tem uma pesquisa, faz um mestrado, faz um doutorado e aí você foca tanto naquilo que você acaba deixando de discutir mais isso, de ler mais sobre isso. Então eu digo assim pra você, que se você me falar assim ''fala hoje com mais clareza o que você entende por essas diretrizes'', eu vou dizer pra você que eu não tenho tanta clareza assim pra falar disso (Docente 6).*

O Docente 6, ao registrar que não possui um conhecimento aprofundando sobre as Diretrizes Curriculares, aponta que apesar de ter uma formação (mestrado, cursando doutorado) na área de Serviço Social, a questão da formação profissional não tem sido um campo estudado e melhor compreendido.

Comparece nas respostas uma correlação das diretrizes curriculares com as orientações sobre o estágio supervisionado.

> *Pelo que eu li e pelo o que eu lembro, principalmente do estágio, as orientações estão todas na vez. E aí tem uma discussão que essas leis estavam um pouco defasadas. Eu sei que o embasamento para o estágio e para a regulamentação está toda na lei, nas ofertas dos cursos de Serviço Social, estão todas na lei (Docente 2).*
>
> *As diretrizes, na verdade, a gente consegue balizar todo nosso projeto do curso. (...) discutindo a questão da supervisão direta do estágio, supervisão direta, da constituição mesmo hoje dos núcleos, da discussão dos núcleos de formação da própria grade curricular. Então ela tem nos dado até debates mesmo em sala de aula com os alunos, o entendimento em relação aos campos de estágio, ela tem nos dado esses elementos (Docente 9).*

Pelos depoimentos identifica-se que o conhecimento limitado das diretrizes curriculares se evidencia na apreensão “recortada” das Diretrizes Curriculares, remetendo-a às orientações/legislações sobre o estágio

supervisionado. O estágio supervisionado é um dos componentes curriculares e é preciso situar que as Diretrizes abordam de forma mais geral sobre este componente, trazendo seus objetivos, citando as suas modalidades e fazendo referência à carga horária. As resoluções posteriores às Diretrizes é que irão abordar, com maior profundidade e detalhamento, as orientações sobre o estágio supervisionado.

Outra questão identificada é que as diretrizes curriculares aprovadas pela ABEPSS acabam não sendo a referência nos cursos, pois as instituições privadas direcionam-se pelas aprovadas pelo MEC e utilizam deste documento orientador de forma muito limitada, ou seja, para que possam ter os cursos aprovados.

> *Bom, eu acho que hoje nós temos a questão das diretrizes curriculares, formulada na verdade pela categoria profissional, a própria ABEPSS de certa forma direciona o processo de formação pelas diretrizes curriculares, mas quando nós chegamos nas universidades privadas, o curso entre os gestores, entre o diretor, as grande cabeças pensantes dentro da universidade privada, é que as faculdade privadas não tem necessidade cumprir as diretrizes da ABEPSS e o que eles precisam cumprir é o currículo mínimo que de certa forma foi acordado pelo MEC e isso acaba possibilitando o total sucateamento da formação profissional (Docente 10).*

> *Então, eu li, não vou saber citar pra você, mas eu lembro que eu lia pois eles falavam na faculdade que tinha que se basear no que tem lá. Eu lembro do processo de revisão para criar o quadro de competências e habilidades por disciplina, de cada período, de cada disciplina; ele era o documento fundamental. A gente traz a lei da regulamentação da profissão, a política nacional de estágio, mas aquilo lá é o que a faculdade cobra da gente porque eu imagino que num processo de recredenciamento é aquilo lá que eles vão estar cobrando da gente. Então, foi assim discutido, foi lido, tem conhecimento, só não sei citar a você (Docente 4).*

Os docentes ressaltam que as IES (citando as privadas) utilizam-se do documento para poder organizar os cursos para que sejam “aprovados” pelas comissões avaliadoras, no momento de recredenciamento, por exemplo, ou para cumprir as disposições exigidas pelas Diretrizes Curriculares, referindo-se ao documento aprovado pelo MEC, sendo este o documento que serve de orientação para as IES privadas.

Chama a atenção o depoimento da professora (Docente 4) que afirma que as diretrizes curriculares são utilizadas pela IES como um instrumento técnico-normativo em que as mesmas orientam-se para organizar seus cursos para que sejam aprovados (carga horária, a disposição das disciplinas de acordo com os núcleos de fundamentação, a organização das disciplinas respondendo às

competências e habilidades a serem desenvolvidas). O conteúdo pedagógico não é explicitado, mas reforça uma apropriação “instrumental” das diretrizes curriculares. E aí, outra questão se evidencia: as IES (foram mencionadas as privadas pelos docentes) pautam-se nas diretrizes curriculares aprovadas pelo MEC, como sendo as que são as “legítimas” e estas instituições estruturam os cursos de Serviço Social seguindo os parâmetros mínimos exigidos pelo MEC.

Como forma de ilustrar esta questão recorre-se a dois depoimentos de professoras que atuam em instituições privadas. As mesmas apontam as dificuldades do corpo docente em conseguir direcionar o estágio supervisionado de acordo com as legislações específicas, como a Política Nacional de Estágio Supervisionado em Serviço Social - PNE, em que esta, é preciso esclarecer, não tem “força de lei”, pois está subordinada à Lei Nacional do Estágio (Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008). É possível identificar o teor “minimalista” e “flexível” que vem orientando alguns cursos de Serviço Social, principalmente no âmbito privado:

> *Então no ano passado, a faculdade sentou com os professores de serviço social e colocou alguns critérios para manter o curso aberto. Iria ter que reduzir a carga horária de várias disciplinas, eles queriam colocar a disciplina de empreendedorismo e tirar um pouco das disciplinas de Fundamentos histórico-teórico-metodológicos- FHTM, porque eles falam que não tem necessidade de ter seis disciplinas de FHTM que é semestral. Além disso, eles falaram que só iam manter o curso se nós não exigíssemos o critério de supervisão de estágio semanal, igual nós estávamos exigindo. Eles só iam manter o curso também, se fosse um outro professor, de uma outra área que orientasse os tcc's, ou seja, eles fizeram várias propostas de sucateamento do curso de serviço social. Na faculdade o único curso que se manteve firme e falou ''quer fechar, fecha, mas nós não podemos perder a qualidade no ensino'', foi o serviço social, então desde o ano passado eles proibiram o vestibular de serviço social, alegando que o curso de serviço social é um curso muito difícil e que a faculdade não consegue e que o curso de serviço social é o único curso que não compreende a crise que a faculdade está passando (Docente 10).*

Nota-se o atrelamento da formação profissional aos interesses mercantis, estando submetido às leis de readequação da IES que precisam “enxugar” e reduzir custos para expandirem seus lucros. Exemplo deste “enxugamento” são as mudanças que estão sendo realizadas na forma de organizar e ofertar algumas disciplinas, agrupando turmas de diferentes cursos por disciplina e não por curso.

> *E agora, no ano passado também, por questões de reestruturação da faculdade, questões financeiras, novamente os cursos passaram por uma mudança que vai começar a ser implementada agora. Por exemplo assim, a disciplina de filosofia que é comum no serviço social, psicologia, na*

> *enfermagem, vai agregar as turmas/ alunos de diferentes cursos para uma mesma disciplina. Vai ser a nossa primeira experiência. Nisso nosso currículo teve algumas mudanças porque nós juntamos algumas disciplinas para dar com outros cursos como no caso da filosofia, da Sociologia. A questão também de uma disciplina lá que a gente acabou denominando de serviço social e Interdisciplinaridade, para trabalhar junto com a enfermagem na Perspectiva do NASF. Mas essas mudanças serão implementadas agora nesse ano de 2016. Como o semestre ainda não começou a gente não sabe como vai ser o resultado, mas essa última mudança que teve foi essa preciso mexer na nomenclatura de algumas disciplina (Docente 5)*

Ocorre um "readequamento" da proposta pedagógica do curso para atender aos interesses da instituição e do mercado. E neste último depoimento não foi evidenciada uma contestação dos docentes, mas um movimento em buscar as adaptações exigidas.

As diretrizes curriculares preconizam que o estágio supervisionado deverá atender, no mínimo, 15% da carga horária do curso. Então, para se adequar a essas exigências, os cursos vem diminuindo a sua carga horária total, para "afrouxar" a carga horária do estágio supervisionado, pois este componente curricular demanda uma maior carga horária dos docentes para seu acompanhamento. São manobras adotadas pelas instituições para flexibilizar o currículo e atender os aspectos "técnico-normativos", sem correlaciona-los aos aspectos pedagógicos desta formação, como está evidenciado no depoimento:

> *E mudamos carga horária. Essa foi talvez a grande mudança que teve, a carga horária que a gente tava com 3300 e poucas horas em que fechou em três mil horas é que o MEC pede. E aonde nós tiramos? Nós tiramos do estágio porque a gente não conseguia campo de estágio para todos os alunos. Chegava a época de distribuir o estágio era um sufoco, era um desespero porque a gente precisa inserir os alunos e os profissionais não conseguir absorver essa demanda. Quando eu fui para um evento do Cress, lá em Curitiba, a respeito do estágio eu vi que várias faculdades adotavam ali entre 300 a 400 horas de estágio e a nossa era de 570, quase 600 horas a gente trouxe para manter aquele percentual que a política da ABEPSS pede para estágio. Então a gente diminuiu na carga horária de estágio. Talvez seja essa a maior mudança que aconteceu, mas que só aconteceu pelo fato da gente não ter campo de estágio disponível para todos os alunos (Docente 5).*

Pensar e analisar a formação profissional requer que a mesma seja situada numa relação com o contexto econômico-político e dos interesses que prevalecem, pois o predomínio da graduação nas mãos da iniciativa privada, refletirá, substancialmente, não só na gestão dos cursos, mas no direcionamento pedagógico dos mesmos.

Considera-se, também, que se fez presente uma compreensão mais ampla das diretrizes curriculares por parte de uma professora, manifestando que:

> *Então, as diretrizes curriculares, ela tem aquela da ABEPSS, que então eu penso que vem mais de encontro com a nossa necessidade, com a minha perspectiva em sala de aula. E tem a aprovada pelo MEC que aí sofreu cortes né, da própria realidade mesmo de contrarreforma da educação e do nível superior inclusive, então assim, mas eu gosto das diretrizes curriculares de uma certa forma sim, analiso que ela vem de encontro com a necessidade de formação do curso. Eu me encontro muito mais nela do que, por exemplo, lógico que ela é formação né, o código já é no sentido de exercício profissional mesmo. Nas diretrizes curriculares eu consigo perceber mais essa perspectiva mais crítica, essa forma de talvez de entender a realidade, de trabalhar com esses conteúdos em sala, traz uma perspectiva mais de totalidade no sentido de a gente tentar trabalhar várias áreas do conhecimento, da gente buscar uma formação mais generalista, da gente se fundamentar no ensino, pesquisa e extensão mesmo né, num rigor teórico, então eu conheço as diretrizes, leio e inclusive trabalho ela rapidamente na disciplina de ética, porque quando eu falo do projeto ético político, eu falo dos três documentos né, em especial o código, a lei e da diretriz. Então é assim, é algo que eu me identifico, as diretrizes curriculares. Lógico que ela vem numa formatação né, toda quadradinha assim que eu acho que quando a gente fala de documentar, é um documento de direcionamento para a formação, então ela é necessária aquele formato, mas o teor dela vem de encontro com o que eu espero numa formação (Docente 8).*

A professora (Docente 8) enfatiza que as diretrizes curriculares representam um direcionamento para a formação profissional, pautando-se numa perspectiva crítica desta formação, de uma formação generalista, sustentada num rigor teórico e no tripé: ensino, pesquisa e extensão. Esclarece que as Diretrizes Curriculares aprovadas pela ABEPSS foram distorcidas pelo MEC que as aprovou com cortes, num contexto de contrarreforma da educação, esvaziando o enfoque da proposta original. Menciona que as diretrizes aprovadas pela ABEPSS pressupõem uma formação que possibilite uma compreensão da realidade na sua totalidade.

4.4 FORMAR PARA QUÊ?

Após a pergunta aos docentes sobre o conhecimento dos mesmos sobre as diretrizes curriculares, passou-se a indagá-los sobre a seguinte questão**:** *Quais os conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidos no/a estudante de Serviço Social? Qual o perfil a ser formado?*

Analisando as entrevistas apresentadas, identificou-se que as respostas à pergunta formar para quê, circunscreveram quatro tendências, a destacar: 1) uma

formação que propicie uma análise da realidade, subsidiada por um construto teórico, evidenciando-se a dimensão investigativa; 2) uma formação que possibilite a articulação teórico-prática; 3) formação profissional deve preparar para o intervir 4) uma formação que capacite para um posicionamento político.

Importante esclarecer que essas tendências identificadas não aparecem isoladamente, mas estão, de certa forma, articuladas nas falas dos/as docentes. Como uma tendência identificada tem-se: *uma formação que propicie uma análise da realidade, subsidiada por um construto teórico, evidenciando-se a dimensão investigativa*. Apresenta-se trechos das narrativas correspondentes:

> *Eu me preocupo muito com os alunos de serviço social eles ficam muito críticos, mas sem embasamento, sem fundamentos, e a gente tem que tomar cuidado porque se tornar uma persona não grata em alguns espaços. Às vezes a gente passa pro aluno a importância dessa realidade e vai pressionar algumas coisas, mas se ele não tiver esse fundamento teórico para entender os condicionantes, pra entender toda essa situação, ele acaba se tornando a crítica pela crítica e sem fundamento, se eu fico só na crítica não consigo propor alternativas também (Docente 1).*
>
> *Tem que ter uma leitura de realidade, dentro de uma teoria, digamos assim, de um projeto e um posicionamento político também, porque isso é inerente, ainda mais dentro da perspectiva marxista (Docente 5).*
>
> *(...) o aluno tem que sair, eu acho que se ele sair com uma boa bagagem para a análise da realidade, até para a gestão, para a atuação nessa área, pra lidar com as relações de poder, pra lidar com os limites institucionais, não de uma forma, nem como muito bem diz, nem de uma forma muito messiânica, fatalista né. Eu acho que ele sai um bom profissional se ele conseguir desenvolver habilidades e competências nesse direcionamento, principalmente de análise de conjuntura sabe, porque muitas vezes ele cai no cotidiano profissional, ele acaba consumido pela rotina e deixa de fazer essa análise e aí é só o fazer, o fazer, o fazer mesmo. Então assim, eu acho que se o aluno desenvolver essas competências durante a formação dele de ter uma base para poder fazer essa análise, para poder desenvolver, lidar com as situações de conflito, de relações de poder, de gestão, porque hoje a gente está muito nessa área da gestão e da propositiva né, eu acho que se ele desenvolver essas habilidades, ele tem capacidade de sair um bom profissional (Docente 9).*
>
> *Bom, pra mim, antes da questão técnica, o aluno tem que ter um bom embasamento teórico. Mas, não um embasamento teórico não só para lidar com os instrumentais da profissão, mas pra compreender a sociedade que esse aluno vai intervir, a sociedade capitalista. Então o primeiro elemento fundamental seria a questão de um bom e sólido embasamento teórico, que de certa forma eu observo hoje que falta dentro do processo de graduação (Docente 10).*

Ao passo em que os docentes trazem indicativos de que a formação profissional deve possibilitar uma apreensão da realidade social, seja pela leitura e interpretação desta, munindo-se de um referencial teórico para tal análise, não fica

evidente qual respaldo teórico seria esse e qual a apreensão a ser feita. Como já foi exposto em capítulo anterior, as diretrizes curriculares pressupõem que os/as estudantes de Serviço Social devem ser formados para que possam apreender a realidade social nas suas múltiplas determinações, tendo como ponto de partida para essa a apreensão, as relações capitalistas de produção. Para tal análise, enfatiza-se o caminho analítico pela via da crítica à economia política.

Os docentes relacionam a análise da realidade, referenciada numa perspectiva teórica, mas reduzindo esta análise ao âmbito territorial, da conjuntura, da intervenção profissional, do pensar reflexivo sobre o exercício profissional para que não se restrinja a um "tecnicismo", a uma compreensão da gestão das políticas sociais, das relações de poder, das situações de conflito.

Ainda sobre o aporte teórico a ser mobilizado no processo formativo, ressalta-se que a crítica da economia política na perspectiva marxiana constituiu-se como pressuposto fundamental para se empreender uma análise da realidade social, visando superar uma visão fragmentada e superficial, mas buscando compreendê-la na sua totalidade, explicitando suas múltiplas determinações e seus nexos causais. O conhecimento rigoroso da realidade social, pautado na crítica marxiana da economia política possibilita o conhecimento teórico da estrutura e da dinâmica econômicas da sociedade burguesa, com explicou Engels (2015, p. 177), ressaltando que a economia política "no sentido mais amplo, é a ciência das leis que governam a produção e a troca do sustento material da vida na sociedade humana". Essa crítica, para Engels (2015) prova que as formas de produção e troca capitalista tornam-se, cada vez mais, uma amarra insuportável para a própria produção, provando também que o modo de distribuição condicionado por essas formas gerou uma condição de classes que se torna insuportável: "a do antagonismo diariamente aguçado de capitalistas cada vez menos numerosos e cada vez mais ricos e de trabalhadores assalariados despossuídos cada vez mais numerosos e, em termos gerais, numa situação cada vez pior" (ENGELS, 2015, p. 180).

Nesse sentido, defende-se que a formação profissional em Serviço Social tem condições de propiciar essa crítica da economia burguesa, explicitando não somente as relações de produção capitalistas, mas relações sociais existentes oriundas do modo de produção capitalista. Essa crítica contribui para que situemos a profissão na divisão social do trabalho, como uma especialização do trabalho coletivo e, por consequência, a condição de trabalhador assalariado dos seus

profissionais. Como desdobramento desta análise e apreensão pela vida da crítica à economia política burguesa, os assistentes sociais têm condições de compreender as demandas que chegam à profissão, não como mero epifenômenos centrados na esfera individual, familiar e comunitária, mas situadas numa determinação estrutural, como expressões da luta de classes.

Mesmo reconhecendo os limites profissionais (a profissão não intervêm na luta de classes e não possui uma tarefa revolucionária), não se descarta uma apropriação mais consistente das bases sociais e econômicas que estruturam a sociedade de classes para que seja possível localizar a inserção profissional nesta trama de relações, bem como explicitar as desigualdades sociais que se materializam e se expressam no cotidiano, na realidade social, e analisar as respostas que são dadas para o enfrentamento destas desigualdades, superando uma visão idealista e fetichizada das políticas sociais e dos direitos sociais.

Esta é uma tarefa que pode ser realizada pela formação profissional que calcada num referencial teórico crítico (a teoria social de Marx) pode qualificar o processo formativo no sentido de se sustentar num "rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social" (ABEPSS, 1996, p. 7). Mas é preciso fazer o "caminho de volta", como argumenta Simionatto (2005, p. 58) para que se passe "do geral ao particular, de categorias mais abstratas para situações concretas, quanto em relação ao procedimento inverso, realizando um movimento se superação e de crítica". E que, com esse "retorno" seja possível

> compreender de que forma as complexas determinações sociais das novas condições históricas se materializam em situações e problemas sociais específicos ao campo profissional, que não poderão ser captados somente pelo domínio da "razão teórica" descolada do real, ou, inversamente de um real que se esgota nele mesmo (SIMIONATTO, 2005, p. 58).

Diante do exposto, assinala-se que é preciso "recuperar" as exigências formativas da graduação, sem reduzir-se nesta esfera, pois a pós-graduação desempenha um papel fundamental neste processo de qualificação profissional. Estas exigências implicam considerar que uma formação aligeirada, à distância, reduzida à informação e não à construção de conhecimento, a uma superficialidade centrada numa instrução meramente instrumental, à precarização do ensino, à supervalorização do ensino "aulístico", desvinculado da extensão e da pesquisa deve ser problematizada.

Outro apontamento a se fazer é que a interlocução da formação profissional em Serviço Social com o construto teórico marxiano não significa “pragmatizar” esta teoria social. O marxismo não tem por finalidade responder às demandas profissionais, no sentido de dar respostas técnico-instrumentais, pois é uma teoria revolucionária e não um receituário a ser “seguido” pelos profissionais que intervêm na realidade social. No entanto, como pretende-se mostrar, esse referencial crítico pode contribuir substancialmente para uma formação profissional mais qualificada no sentido de se apreender a realidade nas suas múltiplas determinações, localizando a profissão, bem como as situações cotidianas com as quais se depara, com estas determinações, construindo assim, mediações teórico-práticas.

Netto (1989) discorrendo sobre o Serviço Social a tradição marxista, aponta possibilidades dessa interlocução, salientando que esta aproximação tenderia a se aprofundar e se acentuar. Apresenta as seguintes contribuições a esta interlocução: a) compreender o significado social da profissão; b) iluminar a intervenção socioprofissional; c) dinamizar a elaboração teórica dos assistentes sociais.

Concorda-se com o autor na afirmação de que a interlocução do Serviço Social com o marxismo pode oferecer elementos férteis ao debate profissional, clarificando “criticamente o sentido, a funcionalidade e as limitações do exercício profissional” (NETTO, 1989, p. 99). Entretanto, acreditamos que a compreensão do “significado social” da profissão deve extrapolar uma análise do ponto de vista ideopolitico que se direciona ao pensar no devir profissional e não, de fato, no que “é essa profissão”, no “o que ela faz”, no “o que ela pode fazer”; tornando-se necessário embrenhar-se na discussão sobre a natureza da profissão, partindo da realidade concreta, para se pensar no que se tem, no que existe para se problematizar o vir a ser (considerando sempre os limites se colocam às profissões).

Sobre a contribuição do marxismo para a intervenção profissional, o autor explicita que esta teoria social iluminaria as modalidades de intervenção socioprofissional, fazendo indicações sobre realidades emergentes. Aqui reafirma-se a compreensão de que o marxismo, como uma teoria social, não dará as respostas diretamente e mecanicamente às ações profissionais, mas proporcionará uma análise crítica e cada vez mais aproximativa da realidade social, através da crítica pela economia política, situando a profissão nas determinações histórico-sociais e

interpretando as demandas e requisições à prática profissional. A manipulação da teoria para atender às demandas da prática profissional constituiu-se numa deturpação da finalidade da atividade teórica, como será abordado posteriormente.

Como condição de dinamização da elaboração teórica dos assistentes sociais, Netto (1989) apresenta o contributo do marxismo, na fundamentação e na articulação dos aportes teóricos para o conhecimento dos processos sociais. Aqui reforça-se, baseando-se em Netto, que o Serviço Social não produz teoria, nem constitui um saber autônomo. Porém, a apropriação sólida, por parte dos assistentes sociais, de um construto teórico, pode contribuir para desenvolver uma postura intelectual nos profissionais, repensando o cariz meramente tecnicista. Alerta Netto (1989) que "por mais que seja rigorosa, intensa e extensa a interlocução com a tradição marxista, não se constituirá um serviço social marxista". Até porque, não seria possível adjetivar uma profissão através de uma vinculação teórico-metodológica. Os profissionais, ou seja, os assistentes sociais, podem mover-se e buscar fundamentos para interpretar a realidade por uma perspectiva teórica marxista, isso não significa que a profissão possa ser caracterizada como tal, pois é uma profissão.

Alguns docentes manifestam a preocupação com a apropriação teórica (do marxismo), com o recurso aos clássicos, mas não deixam claro e explícito o porquê desta apropriação e das mediações que constroem na formação profissional.

> *A minha formação ela é de uma perspectiva crítica dialética marxista; a escola que eu vim aqui a gente também tem essa perspectiva, a gente tem pelo menos tentado assim, se aproximar muito da perspectiva crítica né, do método crítico dialético, das próprias categorias, né. Então isso é uma questão que a gente tem tentado trazer muito presente quando vai pra sala de aula também buscando autores que fazem essa discussão, autores que se aproximam muito, Iamamoto, Zé Paulo Netto, a própria Fátima Grave e Marcelo Braz e autores que a gente sabe que tem uma discussão mais consistente nessa perspectiva (Docente 9).*

> *Eu não tenho dúvida nenhuma que compreender o sistema capitalista a partir do marxismo, contribui pra que os assistentes sociais, tenham um processo de formação compreendendo a origem e porque existe a profissão do serviço social e ao mesmo tempo compreenda os elementos que irá constituir o seu processo de trabalho como, por exemplo, a sua condição enquanto trabalhador assalariado. Porque aí, não cria uma falsa ilusão no aluno que ele vai sair da graduação, vai conseguir salvar o mundo, que ele vai transformar a realidade. Porque o marxismo ele nos mostra os elementos do sistema capitalista e que dentro do sistema capitalista é impossível uma profissão mudar uma realidade que é societária, então os elementos do marxismo contribuem para que eu tenha esse direcionamento e na verdade esse pé no chão enquanto assistente social (Docente 10).*

> *(...) eu procuro na medida do possível, ao entrar na sala de aula, primeiro selecionar melhor aquilo que vou utilizar enquanto referencial teórico para trabalhar com os alunos; depois eu penso que minimamente eu procuro me dedicar e estudo para conhecer ao máximo aquele material pra não correr o risco de falar besteira na sala de aula (Docente 6).*

> *Eu também estou falando da gente buscar esses clássicos pra que a gente possa ter um pouco mais de clareza e um pouco mais de crítica, inclusive do que se produz no âmbito do Serviço Social. Esse material, bem ou mal a gente tem acesso, obviamente que em algumas instituições de ensino ora a gente tem, ora a gente não tem; você tem o professor que se apropria e se utiliza desse material e tem aquele que não, que já pega as fontes, as releituras disso e trabalha basicamente em cima delas (Docente 6).*

Uma apropriação teórica aprofundada para quê? Quais as contribuições para a formação profissional? Destaca-se o depoimento da Docente 10 acima citado, que exprime, mesmo que superficialmente nos limites de uma entrevista, a contribuição que o marxismo pode proporcionar à formação profissional, ressaltando as determinações que incidem sobre a gênese profissional, a condição de trabalhador assalariado do assistente social, e os limites intrínsecos à profissão, dadas as determinações macroestruturais que a docente resumiu como sendo o sistema capitalista.

Os docentes também mencionam a importância da pesquisa na formação profissional. Sobre o lugar da pesquisa na formação profissional, duas docentes explicitam que a pesquisa é fundamental para o conhecimento da realidade, e que esta deve extrapolar o âmbito acadêmico, pois no exercício profissional, em diferentes campos sócio-ocupacionais, a pesquisa pode constituir-se como uma ferramenta para superar uma visão superficial e abstrata da realidade, oferecendo insumos para se “pensar sobre o que se faz” e no alcance das respostas profissionais. As docentes assim se manifestam:

> *A pesquisa é muito importante porque você é inserido no campo sócio ocupacional sem conhecer a realidade que você vai trabalhar, é muito complicado porque você vai garantir que seus preceitos e seus valores enquanto categoria sejam concretizados Não conheço essa conheço essa realidade profundamente, Se eu não sair do abstrato, não chegarei no concreto, a gente não tem resultado, a gente fica como Executor terminal mesmo, a gente só executa, a gente não pensa, a gente não reflete, eu vejo a pesquisa como fundamental também. E aí tem a sua relação com a formação continuada porque se eu tenho essa relação continuada eu saio do tecnicismo para pensar na realidade eu ficar só executando todo dia eu não tenho tempo de refletir sobre o que eu estou fazendo, No Impacto ou não em que eu estou produzindo através do meu trabalho então eu vejo que a pesquisa também é fundamental (Docente 1).*

> *Na questão da pesquisa, dessa atitude investigativa que a gente tem que tá desenvolvendo se não a gente se acomoda. Não é só no lá no espaço da docência que a gente vai fazer pesquisa, isso é um desafio quando a gente só está na intervenção. A pesquisa que vai alimentar a minha prática e a prática alimenta a pesquisa (Docente 5).*

Longe de reduzir a pesquisa ao campo acadêmico, a formação profissional tem um papel a desenvolver uma "postura investigativa" nos acadêmicos, futuros assistentes sociais. Esta postura investigativa pressupõe que não fiquemos na superficialidade dos fenômenos, na maneira aparente em que os mesmos aparecerem, como já destacamos na análise do aspecto anterior. Mas instiga também num processo de conhecimento mais apurado sobre as demandas sociais, sobre as condições socioeconômicas dos usuários, sobre as relações institucionais para que pensemos nas respostas e estratégias a serem construídas no exercício profissional. O caráter interventivo da profissão articulado a uma ação investigativa contribuiu para que se reflita sobre as ações profissionais, sobre as respostas e limites encontrados, subsidiando a intervenção. É preciso conhecer para se poder intervir. E esse conhecimento mobiliza saberes técnicos, procedimentais, operacionais, mas também, como já apontamentos, conhecimentos teóricos necessários para uma leitura crítica da realidade social. Destaca-se, neste processo, a pesquisa como ferramenta essencial na formação profissional.

Se é encontrado nas Diretrizes Curriculares da formação profissional um lugar privilegiado para a pesquisa, através de uma inter-relação com o tripé ensino, pesquisa e extensão, a realidade tem nos mostrado que esse tripé não se encontra tão visível e objetivado. Se for considerado que as faculdades, pela Lei que regulamenta a educação (LDB) não são obrigadas a proporcionar no processo formativo o desenvolvimento deste tripé, e que, a maioria dos cursos de graduação como um todo, especificamente, os cursos de Serviço Social são ofertados em faculdades privadas, como pensar na concretude desta relação?

Os docentes, nos seus depoimentos, explicitam as dificuldades em garantir na formação profissional, o desenvolvimento da pesquisa e da extensão. Quando esta formação se dá em instituições privadas, as dificuldades alargam-se. Os depoimentos dos docentes que atuam em instituições privadas ilustram esta "ausência" e "precarização". O volume de trabalho, bem como a ênfase no ensino são traços que se evidenciam na realidade destas instituições privadas.

> *Eu acho importante (se referindo ao tripé ensino, pesquisa e extensão), considero muito importante, mas admito pra você, que a gente não consegue fazer tudo ao mesmo tempo. É muito complicado, o meu contrato lá são 40 horas, como temporário e por mais ideias que você tenha e que os alunos tragam o elemento que você ver que como possibilidade de um projeto de extensão, é muito difícil ser efetivado pela carga de trabalho que a gente tem mesmo, é bem puxado. (....) Porque aí você tem: as disciplinas, o projeto que você participa, a supervisão acadêmica, você tem as orientações, acaba sendo as 40 horas pouco pra você fazer o que tem que fazer. (...) (Docente 1).*

> *Eu acabo mantendo 20 horas semanais. Lá eles colocam como parcial o professor que tenha 12 h pra cima e horista 12 h pra baixo. Nenhum de nós professores assistentes sociais são as parciais. Todos nós temos de 15 h pra cima porque é, junta à sala de aula, ele computam a hora de TCC e supervisão de estágio. Então a gente acaba complementando. Eu fico 16 horas em e sala de aula, tem orientação de TCC, tem o NDE, núcleo docente estruturante do curso. Mas a maior carga horária está no ensino, esse ano estou pleiteando a pesquisa aí tem também. Os professores que querem e dedicar à pesquisa e extensão, você monta um projeto, apresenta pra faculdade; como coordenador do projeto você recebe duas horas semanais para então coordenar e fazer esse grupo de projeto de pesquisa e extensão. De pesquisa a gente não tem nenhum grupo formado ainda, pois a gente não tem Doutor, mas a gente tem extensão. (...) nós pecamos isso no nosso curso (Docente 7).*

> *Hoje eu estou com dezesseis horas aula, mais pesquisa, mais produção, mais orientação de tcc's. Então com dezesseis horas, mais cinco orientações, fecha vinte horas de aula, então sobra muito pouco tempo pra pesquisar e produzir. Mas, a gente tem tentado fazer isso. Então, essa pra mim é uma dificuldade. A sobrecarga de trabalho (Docente 9).*

A pesquisa e a extensão, sobretudo a primeira, ficam relegadas no processo formativo, sendo pensadas e desenvolvidas por iniciativas mais pontuais de professores do curso do que uma proposta pedagógica da instituição de ensino.

> *O que a gente tem na faculdade de efetivo é a iniciação científica, mas assim, a gente nunca recebe pra participar, Eles não têm um incentivo para pesquisa, aos projetos. Se for participar é por sua conta, só que quando você se divide em dois trabalhos isso é praticamente impossível, eu sinto falta dessa área de pesquisa porque é uma área que eu gosto e que se eu pudesse eu iria me dedicar, se eu pudesse ficaria só na docência aí me dedicaria bem mais, mas é algo assim como a gente fala, somos profissionais assalariados (Docente 2).*

> *(...).. Nós temos dois grupos de pesquisa, que é estudos e pesquisas, na verdade. Extensão, serviço social, nós não temos um projeto especifico, a gente tem a nossa atuação junto ao NPJ, que é extensão, no conselho municipal da mulher que também é extensão e outras atividades paralelas. Mas, algo mais efetivo assim como extensão, não. E a pesquisa também, é muito mais de um professor do que um projeto do próprio curso assim pra gente ter essas pesquisas... Não ta muito... Isso está sendo construído. (...) Porque é assim, a instituição ela até incentiva, ela motiva, mas ela não apoia. Quer dizer, o professor vai fazer pesquisa... Eu sou professora pesquisadora, mas assim, eu tenho vinte horas praticamente em sala e as outras vinte horas é pra preparar aula, pra fazer visita em campo de estágio, pra fazer atendimento de aluno, pra fazer várias outras atividades. Então,*

> *pesquisa eu faço nas minhas horas vagas, quando eu estou em casa, quando eu tenho tempo disponível. Agora uma coisa que a gente vai ter esse ano que eu acho que é um avanço, por isso é uma construção, como é muito novo ainda, nós vamos ter bolsistas, tanto de pesquisa, quanto bolsista de monitoria, né. Então esses alunos também que vão nos ajudar nesse processo aí de construção, mas a faculdade tem falado isso constantemente, tem chamado os professores pra trabalhar essa questão, só que ainda está muito incipiente (Docente 9).*
>
> *Nós conseguimos abrir um projeto de extensão e dois projetos de pesquisa. Porém, o projeto de pesquisa nós não recebemos nada, então é de forma voluntária e o projeto de extensão, uma professora... Eu participo, mas é essa professora que coordena, ela ganha três horas aulas por mês pra coordenar esse projeto de extensão. O que eu observo, é que dentro da faculdade privada, tanto a pesquisa, quanto a extensão, corre se o professor estiver disposto a fazer sem receber, com o compromisso mesmo com a formação, porque não há incentivo nenhum aos projetos de pesquisa e aos projetos de extensão, não tem. Eu não tenho, por exemplo, hora/aula pra prepara atividade, hoje a hora/aula que a faculdade me paga é pra eu estar em sala de aula. Além disso, além de eles pagarem o valor mínimo né, enquanto professora por hora/aula não há incentivo nenhum pra cursos, pra realização de projetos de extensão, de projetos de pesquisa, nós não temos um espaço especifico para o atendimento do aluno, para que o professor possa ficar, possa elaborar atividades. As condições de trabalho são péssimas e de certa forma isso acaba rebatendo no processo de formação profissional, porque os alunos aprendem só o ensino e não vê a questão da pesquisa, a questão da extensão e isso vai precarizar ainda mais o ensino que já é precário (Docente 10).*

Nos depoimentos está evidente como a formação profissional tem se centrado no ensino, o que acaba sendo uma “marca” histórica da formação. Dos dez docentes entrevistados, seis (6) possuem uma carga horária semanal de 40 h na docência, um (1) de 20 h e três (3) são horistas, ou seja, até 8 h. Em relação ao contrato de trabalho, cinco (5) são contratados pelo regime CLT, três (3) são estatutários e dois (2) possuem um contrato temporário. Percebemos nas falas dos docentes (com maior expressividade nos com contrato CLT) que a carga horária tem sido distribuída de forma a concentrar o maior montante desta na sala de aula (ensino).

Conforme o perfil sistematizado dos docentes entrevistados, identificou-se que os dez (10) docentes desempenham atividades no ensino, seis (6) indicam que participam de atividades de pesquisa, cinco (5) informam participar de atividades de extensão e quatro (4) desenvolvem alguma atividade de coordenação. No entanto, a participação destes em atividades de pesquisa e extensão se dá de forma precária e descontínua.

Pelos relatos pode-se perceber que as atividades de extensão, quando existentes, são esporádicas, pontuais, sem compor um projeto de extensão mais

amplo do próprio curso. Registra-se também que o desenvolvimento de projetos de extensão e de pesquisa acabam por depender de um “interesse do professor”, que não será remunerado para o desempenho de tais atividades e quando essa remuneração for existente, ela é pífia, no sentido de disponibilizar, na carga horária total do docente, poucas horas para efetivar uma proposta de pesquisa e de extensão.

Outro fato a destacar são as condições objetivas de trabalho dos docentes que incidem diretamente no processo formativo. Dos dez (10) docentes, quatro (4) possuem, além da docência, outro vínculo empregatício. Sobre a carga horária deste outro vínculo, dois (2) possuem 30h de trabalho como assistente social em outros campos, um (1) com carga horária de 40 h e um (1) com 20 h. A inserção na docência foi posterior a sua inserção como assistente social em outro espaço sócio ocupacional.

Como relatou uma docente: “*somos assalariados*” (Docente 1). Este é um elemento que precisa ser ressaltado, pois os docentes compõem o conjunto de trabalhadores coletivos, vendem sua força de trabalho e estão expostos e vivenciam um processo de exploração e precarização no seu trabalho. Se suas condições de trabalho são precárias, como então qualificar a formação?

Isto faz pensar sobre o perfil a ser formado nos cursos de Serviço Social. Nas Diretrizes Curriculares colocam-se que como dois (de onze) princípios que devem fundamentar a formação: o “Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade” e “Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão” (ABEPSS, 1996, p. 6-7).

Como direcionar a formação profissional por estes princípios uma vez que a própria legislação faculta as faculdades privadas do desenvolvimento da pesquisa e da extensão? Estes princípios terão possibilidade de serem concretizados somente pela via do ensino (sala de aula) e com contratos de trabalho de “horistas”? Oportuno reforçar a afirmação de que os cursos de Serviço Social no Brasil estão, majoritariamente, nas mãos da iniciativa privada, concentrando-se em faculdades.

Acredita-se que estas condições objetivas devem ser consideradas no debate sobre a formação profissional, para que não se culpabilize os professores, a coordenação dos cursos sobre a não vinculação da formação com experiências de pesquisa e de extensão. É claro que estes sujeitos, juntamente com os estudantes,

podem se movimentar no sentido de dialogar com as instituições para que se tenha o desenvolvimento destas atividades. Mas, para isso, é preciso qualificar as condições de trabalho dos docentes e isso, por si, já traz um leque de complexidades. Não basta ter vontade, interesse, disposição e compromisso com a pesquisa, é preciso ter condições concretas para tal empreendimento.

Se nas instituições privadas esta desarticulação entre ensino, pesquisa e extensão se faz presente, nas instituições públicas também se expressam, como relataram dois docentes. Oportuno mencionar que dos dez (10) docentes entrevistados, cinco (5) atuam em IES públicas e cinco (5) em IES privadas. Todos os que atuam em IES públicas desenvolvem a docência em universidades estaduais; dos que atuam na rede privada, quatro (4) são docentes em faculdades e um (1) em um centro universitário.

Nestes depoimentos, é possível identificar que o título de "universidade" não garante que a formação profissional oriente-se para além da sala de aula e que as condições de trabalho dos docentes deixem de expressar a precarização:

> *Bom, embora a instituição que eu trabalho todos esses anos seja pública, apenas de três a quatro anos pra cá que ela se tornou universidade. Até então ela era uma faculdade isolada e no Paraná todas as faculdades isoladas que tinham, eram onze, a discussão quando eu entrei na faculdade era o seguinte ''Olha, aqui a prioridade é ensino, nós não somos uma universidade. Ser der pra fazer pesquisa e extensão, a gente vai fazer, se não, a gente vai pra sala de aula''. Então, historicamente esses cursos que se constituíram nesses campos, nessas faculdades isoladas, a preocupação era ensino, não tinha qualquer relação com pesquisa e extensão. Então, a cultura nessas instituições ainda é muito forte. Hoje já como universidade agora está se falando já em criar o stricto sensu, temos poucos stricto sensu criados, no campus que eu trabalho não tem nenhum ainda, o nosso campo historicamente ele se dedicou a ensino, é um colegião, vamos dizer assim. Então nós temos muita dificuldade hoje de fazer relação entre ensino, pesquisa e extensão, isso está se começando. No serviço social há particularidade, porque lá na faculdade, no serviço social, todos, quase todos tinham mestrado, a única doutora do campus era do serviço social, a gente já tinha uma preocupação com pesquisa. Então mesmo que a direção, a gestão dizia ''Olha, a preocupação é ensino'', nós tínhamos uma preocupação com extensão e pesquisa. A duras penas, porque a carga horária praticamente era comprometida com ensino e não sobrava tempo. Se a gente fazia pesquisa e extensão, era na raça, ainda é na raça (Docente 6)*

> *A universidade está em um processo de precarização muito grande, de aligeiramento da educação, de mercantilização, que muitas vezes a gente não tem nem tempo de estudar, de se preparar, de se qualificar para poder então investir mais nesse aluno, investir mais em ações que extrapolam as quatro paredes em sala de aula.. O professor ele não tem tempo de participar nem de discussões coletivas, de ações políticas de forma coletiva, a gente está naquela neura de sistema qualis, currículo lattes e fica precarizado, falta tudo, falta funções básicas na universidade, falta papel*

> *higiênico as vezes, então imagina se falta isso que é tão... Eu atuo na pesquisa, tenho um projeto de iniciação cientifica, oriento tcc, mas.. e tenho extensão e é assim, muito precário todas as áreas, e assim, a gente não tem condições objetivas de oferecer para o aluno e olha que mesmo com todas as dificuldades eu acho que ainda consegue fazer (...)Então assim, a universidade ela tem grandes responsabilidades, mas ela não nos dá as condições necessárias pra assumir suas responsabilidades de uma forma mais qualificada, então no ensino é a mesma coisa, na pesquisa é a mesma coisa, na pesquisa então tem aquelas condições exageradas né, aqueles critérios pra você ter acesso a bolsas, a financiamentos, muito difícil de você conseguir, a nossa ainda é tranquilo, porque como falei, é uma universidade pequena, que está começando. No ensino então... nós não temos nem biblioteca adequada, nós não temos um espaço pra professor, todas as minhas aulas, tudo que eu tenho que fazer administrativamente, pedagogicamente, eu tenho que fazer em casa e aí prejudica, a gente acaba misturando vida profissional com vida privada (Docente 8).*

As condições de trabalho nos espaços públicos revelam que há uma cisão entre os professores estatutários e os temporários. Estas condições incidem diretamente no processo formativo.

> *Acredito que as condições de trabalho são bastante precárias do professor, eu sou professor temporário, então a gente está sempre sendo ameaçado, pode ser demitido a qualquer momento, isso prejudica o trabalho da docência (Docente 3).*

> *Então, há diferença entre professor efetivo e professor temporário. O temporário fica no ensino, os efetivos podem investir na pesquisa e na extensão. Então a nossa carga horária em sala de aula é menor, é oito, no mínimo oito horas, e eu acho uma boa carga horária assim e o restante então você pode investir em outras coisas entendeu, aí o temporário não tem essa oportunidade, só ensino, não tem oportunidade de pesquisa e extensão, então ele pode pegar mais ementa do que a gente (Docente 8).*

A sobrecarga de trabalho, os contratos temporários, as múltiplas funções a serem desenvolvidas pelos docentes, a precarização de infraestrutura e ainda, a prevalência do ensino, são traços que permeiam o ensino público também. É preciso ter cuidado para não se fazer análises residuais, restringindo a crítica para as IES privadas, particularmente as faculdades privadas, dada sua expansão e sendo o maior número de instituições de educação superior no Brasil. É certo que nestas IES o processo de precarização é muito maior. Porém, no âmbito público, assistimos de forma diferenciada e, por vezes, camuflada, os rebatimentos da reestruturação produtiva no trabalho docente. Isso implica afirmar que, mesmo os professores que atuam em instituições públicas, têm sofrido a precarização do trabalho docente, a invasão da lógica produtivista, a diferenciação entre docentes que pesquisam e ensinam, a valorização pelo mérito individual, os contratos temporários de trabalho;

ocorre uma invasão do modelo gerencial na administração pública e, desta forma, o trabalho docente sofre seus rebatimentos.

Outra questão a destacar é sobre o perfil de alunos que ingressam nos cursos de Serviço Social. Os professores mencionam que seus alunos tem um perfil específico: são trabalhadores, precisam viajar (pois são de cidades circunvizinhas) para chegar à academia, afirmando que este perfil acaba por dificultar a participação dos alunos em atividades de pesquisa e de extensão, bem como no desenvolvimento de atividades acadêmicas que exigem uma apropriação teórico-reflexiva mais densa.

> *Então, eu penso que é fundamental, eu penso que nas duas faculdades que fiz eu não tive isso, não tive essa relação com a pesquisa e extensão, foi com a sala de aula e o que eu vi foi aquilo na sala de aula. E nós temos um outro agravante, mesmo agora enquanto universidade, nós somos de uma instituição que os cursos majoritariamente são noturnos, a faculdade não tem uma vida diurna. Portanto, nós temos alunos trabalhadores, aluno que de repente não conseguiu ingressar numa faculdade de um padrão maior, portanto, consegue fazer o vestibular ali, vai passar e consegue estudar ali, então trabalham de dia, viajam porque moram no entorno e estudam à noite. E aí você tem um perfil de aluno que difícil fazer pesquisa e extensão, são poucos os alunos (Docente 6).*
>
> *Os nossos alunos, a maioria são trabalhadores, muitos deles não moram na cidade onde está localiza a universidade, a realidade desse aluno, ele sai de manhã 6h, trabalha o dia todo, pega uma Van e desce na universidade. Então ele não tem tempo necessário ao estudo, essa é a maior dificuldade que eu vejo, para o exercício da docência (Docente 3).*
>
> *(...) o perfil do nosso aluno é o perfil do aluno trabalhador, principalmente esse aluno que se insere nas universidades privadas. Eles trabalham durante o dia, muitos trabalham de final de semana e eles acabam não tendo muito tempo pra se dedicar a leituras que vai pra além daquilo que é dado em sala de aula. Então, eu acho que a condição dos nossos alunos enquanto trabalhadores assalariados, de certa forma, faz com que ele não tenha tanto tempo pra se dedicar aos estudos como outras profissões acaba tendo, não é igual outros alunos inseridos em outros cursos, acabam tendo. Então acho que esse é o nosso perfil, é... e também tem a questão dos nossos alunos, terem uma condição sócio econômica mais baixa, alunos inseridos em outros cursos, então eles tem muita dificuldade de adquirir livros, pra tirar Xerox... Então toda essa condição financeira pros próprios alunos, é... Acabam com que eles se limitem a algumas questões que precisaria para o processo ensino/aprendizagem (Docente 5).*

Este é outro elemento que deve ser considerado quando se discute os caminhos da formação profissional. Não é possível e nem prudente “idealizar” um perfil de aluno: aquele que tem tempo, que consegue aliar qualitativamente as atividades acadêmicas com as profissionais, que aprende com facilidade, que tem acesso aos textos, livros e demais materiais indicados, que participa ativamente das

atividades do curso. É preciso partir do “aluno real”, de “carne e osso”. Os docentes expõem sobre o perfil dos alunos, explicitando o empobrecimento cultural dos mesmos no sentido de apresentaram dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, particularmente na leitura e escrita.

> *Nós temos alunos majoritariamente vindos de escola pública, de cidades pequenas, o aluno trabalhador, de famílias mais pobres, um aluno com esse perfil. Um aluno com muita dificuldade de compreensão, muita dificuldade de interpretação de texto, tem dificuldade de formular uma frase, porque também o ensino básico fundamental foi muito precário. Então o perfil do nosso aluno é esse, o aluno trabalhador, o aluno vindo de escola pública, o aluno que viaja, morador de cidades pequenas, enfim”. (Docente 6)*
> *“Eu vejo que eles têm bastante fragilidade, principalmente em leitura, Eles não têm o hábito da leitura, Então quando você passa a leitura, você tem que ir pra próxima aula já já com a premissa de que eles não leram o texto, porque eles não leem, Eles não gostam, eles não leem, tente sempre ser uma carta na manga, porque eu vou chegar lá e vou ter que falar sozinha porque eles não leram (Docente 1).*
>
> *(...) eles estão muito (...) estão vindo de um processo de empobrecimento cultural, intelectual, muito nítido esse empobrecimento e eles não conseguem avançar nesse sentido e aí as vezes como eles não conseguem avançar, a gente tem que recuar e isso me frustra na docência, me frustra bastante e então, por mais que eu busque contribuir para a formação, porque isso não depende só de mim, eu estar ali apenas como uma facilitadora do processo (Docente 8).*
>
> *Os alunos que vem do ensino médio ou das pessoas que ficaram um tempo sem estudar eles têm uma defasagem muito grande, até de produção de texto mesmo, muitas vezes tem erros ortográficos, Não tem aquela coerência no texto e não sabem fazer uma pesquisa; então a primeira dificuldade é essa em que os nossos alunos também precisam trabalhar, a maioria é de município longe então muitas vezes eles chegam cansados, não podem ir porque ficaram fazendo plantão, ou ficam presos no trabalho, alguma coisa, a questão financeira também pega bastante, muitos alunos começam a faculdade e dá problema com FIES e eles precisam trancar, a gente perde muito tempo e depois ele retorna e não é mais a mesma turma (Docente 2).*
>
> *Na verdade, eu observo que tem alunos que chegam no ensino superior e não sabe ler e escrever. Dá pra perceber a formação precária que teve nos anos que antecederam o ensino superior, então, é... Muitas vezes, ao corrigir um trabalho, eu acabo corrigindo erros de português que são básicos para o aluno que está ingressando no ensino superior deveria saber. Então eu percebo a precariedade da formação deles, até mesmo de chegar no processo de graduação e isso acaba dificultando muito, porque eles não têm uma cultura de leitura, eles não tem uma cultura de ir além, de ler, de estudar. Então eu acho que isso também de uma forma geral, é uma cultura que está dentro do serviço social. Essa questão de ter um ensino médio, um ensino fundamental fraco e que depois vai rebater lá no processo de graduação (Docente 10).*
>
> *Eu vejo assim, que o aluno diferenciado, que aí acima da média, se você for investigar um pouco, você observa que ele é fruto de um processo que também é diferenciado, digamos assim, participou, por exemplo, nós temos alunos advindos do MST, tivemos alunos de outros tipos de movimentos, digamos de Faxinais, lá tem muito faxinal, aluno quilombola, tivemos aluno*

> *indígena. O indígena tem dificuldade em um outro lado, por causa da língua de compreensão, mas você vê que ele é diferenciado, que ele tem uma outra visão, então ele assimila com mais facilidade, digamos assim, a perspectiva da formação profissional, agora a grande maioria são alunos que vem com muita dificuldade de leitura e de escrita e aí é um problema, porque no serviço social é isso o básico. E aí, além de não ter o hábito de leitura nenhum, agora pensa que você pegar os textos que exigem o que? Que exige uma análise, uma compreensão... E são textos que não são fáceis, por mais básico que sejam não são fáceis. Então o primeiro ano sempre é com muita dificuldade e aí dentro do serviço social a gente vai tentando trabalhar essas questões, até por compreender, ter esse tipo de leitura (Docente 5).*

Em todos os depoimentos há um elemento em comum: a fragilidade formativa dos alunos que se manifesta nas dificuldades da leitura, na interpretação e produção textuais. Este perfil do alunado de Serviço Social já foi descrito por Netto (1996) há vinte anos atrás, em que o autor menciona que o perfil socioeconômico da massa do alunado, cada vez mais recrutada em estratos médio-baixos e baixos das camadas urbanas e um visível empobrecimento do universo cultural do alunado devem ser considerados quando se refere à problemática da formação.

A questão da formação em nível superior não deve estar desconectada da formação da educação básica. Se os alunos vêm de uma trajetória educativa (ensino fundamental e médio) em que a apropriação de conhecimentos científicos, teóricos, específicos de cada área do saber, como a escrita, a leitura e interpretação de textos não tem sido priorizada, ele irá “carregar” essas insuficiências para o ensino superior. Se não construiu um hábito de leitura (não elencaremos os motivos que podem estar correlacionados ao fato), de escrita e de discussão durante a educação básica, não tem como imaginar que esse aluno irá acompanhar, sem dificuldades, o processo educativo no ensino superior. Mas, se esse é o perfil determinante, os docentes precisarão “movimentar-se” também, exigindo estratégias didático-pedagógicas (organizadas pelo curso, pela instituição) para propiciar um aprimoramento e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e reavaliar as estratégias didático-pedagógicas construídas pelos mesmos.

Com isso, não se advoga em favor de um rebaixamento da formação, das exigências a serem cobradas e do rigor teórico a ser defendido. Mas é necessário repensar (coletivamente) em como possibilitar ao alunado condições para que estes se apropriem e desenvolvam, minimamente, os saberes fundamentais (conhecimentos, competências, habilidades) para poderem concluir a graduação com um “padrão de qualidade”. Isto também fará pensar em como se avalia o

processo formativo; em como se debate ou prioriza o debate sobre a formação dentro do próprio espaço formativo.

Quando os docentes foram indagados sobre as estratégias que o curso vem desenvolvendo para avaliar a formação profissional em Serviço Social, todos mencionaram que não existe uma avaliação sistemática e quando existe resume-se a uma avaliação institucional em que, dentre outros pontos, são avaliadas as disciplinas e os docentes. Mas que os resultados não são colocados numa discussão coletiva, para se repensar em como estariam formados nossos alunos, se o disposto no projeto político pedagógico fosse atendido (perfil, pressupostos, objetivos).

A necessidade pedagógica de se avaliar a formação indica que é preciso explicitar a realidade existente (como o curso vem sendo organizado, como as disciplinas estão sendo desenvolvidas, quais as atividades que estão sendo propiciadas, como os alunos estão respondendo a esse processo formativo) e ter claro, debatido entre os pares, sobre a realidade que se quer (o perfil a ser formado, os objetivos da formação, o papel da pesquisa e da extensão, por exemplo). A avaliação deve ser pensada como sendo diagnóstica e processual, superando uma visão punitiva e restritiva. Para tanto, o diálogo deve ser constante e a formação continuada um pressuposto basilar.

Expostos estes elementos, passemos para a próxima tendência: *uma formação que possibilite a articulação teórico-prática*. No entanto, essa articulação indicada pelos docentes apresenta aspectos diferenciados. Mencionam que a prática e a teoria devem construir uma aliança, que não existe prática sem teoria e que a formação deve possibilitar essa relação.

Os docentes assim se posicionam:

> *Primeiro a gente está formando eles para que consigam intervir na realidade e no cotidiano deles futuramente, atuar frente às expressões da questão social que estão sempre em constante mudança. São as três dimensões, o saber saber, o saber fazer, o comprometimento, a questão ética, o conhecimento teórico, a gente sempre fala muito, que para os alunos é diferente prática e teoria, a gente tá sempre conversando com eles de que não existe prática sem teoria,, eles tem que estar aliando isso. Então eu acho que é passar isso para o profissional que ele saia da faculdade um profissional capacitado e que não esqueça que ele aprenda toda essa teoria, as teorias que a gente repassa, teorias marxistas, de outros pensadores (Docente 2).*
>
> *Que seja um profissional realmente bem informado, ele tenha domínio teórico, tenha uma visão então da questão, tenha essa percepção dessa*

> *parte prática ou relação da teoria e prática, que a gente vê assim como uma das grandes dificuldades encontradas. Porque parece que a pessoa vai pra prática e perde o contato com a teoria, e não, como se você colocasse tudo no armário e não precisasse mais usar (Docente 7).*
>
> *Eu também venho buscando de certa forma, trazer embasamento teórico para minha prática enquanto docente de autores clássicos, que de certa forma embasa a discussão para a maioria dos autores do serviço social como, por exemplo, o Marx. Então nos últimos anos eu venho estudando muito a questão do próprio marxismo, dos autores clássicos, pra de certa forma subsidiar a minha teoria pra que eu consiga inserir ela na prática enquanto docente (Docente 10).*

A compreensão de teoria e prática evidenciada nos depoimentos acima demonstram uma visão reducionista e mecânica entre teoria e prática, como se fossem sinônimas, numa relação de identidade e com um teor um tanto utilitarista.

Outro depoimento ilustra uma concepção da relação entre teoria e prática como sendo um subsidio para a intervenção profissional em que se tenha elementos para se pensar sobre o que e por que se faz.

> *Ah, eu sempre tento trazer uma formação onde eles questionem, que não seja apenas uma forma de modelo pronta, das coisas acabadas, do profissional só executor, que obedeça apenas, mas que eles tenham o conhecimento antes de tudo, o saber para intervir (Docente 8).*
>
> *(...) a compreensão da questão da instrumentalidade, mas compreender sua instrumentalidade, os seus elementos internos e externos, o porquê de usar um determinado instrumento, o porquê de intervir de uma determinada forma, o porquê de certa forma atuar numa determinada realidade social. Então, esse conhecimento também, ele é necessário para o processo de formação (Docente 10).*

Pelas respostas apresentadas, identifica-se que a compreensão sobre a teoria e a prática e a relação entre ambas se mostra um tanto fragilizada, no sentido de reduzir a prática, à prática profissional, e a teoria a um conhecimento instrumental. Desse modo, julga-se necessário discorrer sobre o que seria essa relação teoria e prática, muitas vezes usada como jargão, sendo continuamente repetida e sendo reproduzida com uma compreensão superficial.

Para falar da relação é preciso, primeiramente, compreender o que é a prática e no que consiste a teoria. Vázquez (2011) discorrendo sobre a atividade prática afirma que ela é "real, objetiva ou material"; respaldando-se numa concepção marxiana, afirma que “o objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais” (2011, p. 227). Quer dizer, a atividade prática, enquanto atividade humana, orienta-se conforme determinadas finalidades, expressando a atitude do

sujeito diante da realidade; assim, os fins são produtos das consciências. E qual seria esse fim? Vázquez (2011, p. 227) explicita que é o resultado de uma “nova realidade, que subiste independente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social”. Esta ação real e objetiva sobre uma realidade, que tem sua existência independente do sujeito prático, é a práxis, como “atividade material consciente e objetivamente” (VÁZQUEZ, 2011, p. 228).

Pelo exposto, pode-se afirmar que a práxis é uma atividade prática histórico-social, pois ultrapassa a simples atividade subjetiva; assim, pressupõe uma “ação efetiva sobre o mundo, que tem como resultado uma transformação real deste” (VÁZQUEZ, 2011, p. 241), em que atuar praticamente significa atuar revolucionariamente. Prática, para o marxismo, é “uma atividade material, transformadora e social” (VÁZQUEZ, 2011, p. 244). Assim, orientada por essa concepção, não se deve confundir prática (atividade prática social, portanto práxis) com prática profissional. Como esclarece Montaño (2007, p. 171), “a prática profissional significa o exercício remunerado da profissão em que há um empregador, uma demanda de trabalho e uma *retribuição salarial* pelos serviços prestados, pelo exercício da profissão”; esta atividade profissional está atrelada às leis econômicas e se constitui em uma “prática institucionalizada” (MONTAÑO, 2007, p. 171).

Nesse sentido, a prática profissional compõe a prática social, mas não a esgota; a primeira é uma forma particular de objetivação humana, enquanto a segunda, expressa o conjunto das objetivações humanas (LUKÁCS, 2012). A práxis social, para Marx, é umas práxis revolucionária e tem o proletariado como sujeito revolucionário; a prática profissional não pode ser uma prática revolucionária, pois pela via desta intervenção profissional não é possível romper com a ordem capitalista.

E o que seria a teoria? Iniciemos a pretensa explicação com a afirmação de que a teoria não é práxis, mas a prática é o fundamento da teoria. A atividade teórica se diferencia da atividade prática, tendo por matéria-prima as “sensações ou percepções, ou os conceitos, teorias, representações ou hipóteses que têm uma existência ideal” (VÁZQUEZ, 2011, p. 234); o fim imediato da atividade teórica “é elaborar ou transformar idealmente – e não realmente – essa matéria-prima, para obter, com produtos, teorias que expliquem uma realidade presente” (VÁZQUEZ,

2011, p. 234). A teoria proporciona uma abstração do real, uma apreensão deste movimento, constituindo-se como um ato de pensamento que visa, pelo e no pensamento, atingir a totalidade da realidade, mas não se confunde com ela. Marx assim pontuou essa questão:

> (...) a minha consciência geral é apenas a figura teórica daquilo do qual a coletividade real, o ser social, é a figura viva, ao passo que hoje em dia a consciência geral é uma abstração da vida efetivamente real e como tal se defronta inimiga a esta. Por conseguinte, a atividade da minha consciência geral- como uma tal atividade- também é a minha existência teórica como ser social (MARX, 2008.p. 136).

A partir dessa afirmação compreende-se que a teoria, enquanto reprodução espiritual do objeto real, não provoca uma transformação da realidade; a atividade teórica proporciona um conhecimento indispensável para esta transformação, mas por si só, não produz alterações na realidade. Assim, não é práxis. Apesar dessa diferenciação entre teoria e prática, a segunda é o fundamento da primeira. Isso não significa afirmar que toda teoria baseia-se direta e imediatamente na prática. Vázquez (2011) esclarece esta relação teórico-prática argumentando que a atividade teórica responde às exigências e necessidades de uma prática já existente, mas também se antecipa a ela, no sentido de que a teoria pode ser determinada por uma prática da qual ainda se não se pode nutrir efetivamente; como uma "antecipação ideal do que, não existindo ainda, queremos que exista" (VÁZQUEZ, 2011, p. 258). Assim, a prática é o fundamento e o fim da teoria, não estabelecendo uma relação direta entre ambas, mas por "meio de um processo complexo no qual algumas vezes se transita da prática à teoria, e outras desta para a prática" (VÁZQUEZ, 2011, p. 259).

Partindo desses apontamentos, é preciso atentar para alguns equívocos de interpretação sobre essa relação teoria e prática (equívocos que aparecem nas entrevistas). O primeiro equivoco já apontando é o de reduzir a atividade prática, enquanto práxis, na prática profissional; outro equívoco é o de subordinar e reduzir a teoria à prática, considerando a teoria como uma derivação automática da prática (não da prática social, mas de uma prática específica, particular) em que se busca uma "aplicação" da teoria; comparece o entendimento da teoria como um saber instrumental que responderá às exigências e necessidades da prática (da prática profissional). Esclarece Montãno (2007) que a teoria aponta tendências, ou até

possibilidades e probabilidades e não regras aplicáveis a todas as realidades de uma mesma natureza. A atividade teórica não é um receituário de aplicação ao real, até porque o conhecimento deste real não se dá de forma imediata, unilateral, mas depende de múltiplas determinações. Criticando essa concepção pragmática da relação teoria e prática, Montãno (2007, p. 194) reafirma que a prática é o fundamento, a finalidade e o critério da verdade da teoria. No entanto, alerta que

> não aquela "prática" (profissional e direta) e aquela "teoria" ("específica, instrumental) tal como são entendidas pelos "praticistas", mas sim a prática sócio-histórica, entendida como um todo e a teoria (social) como uma modalidade de conhecimento que reproduz, idealmente, o movimento do real.

Através desta exposição, retoma-se a apreensão que os docentes entrevistados apresentaram sobre essa relação teoria e prática: como sendo uma relação imediata e até procedimental, com um teor utilitarista em que a teoria buscaria responder às demandas e exigências postas à profissão, restringindo-se à escolhas dos instrumentos e de uma metodologia de ação. Não se faz presente uma análise das mediações que devem e precisam ser construídas neste processo. Ora, já foi exposto que a teoria (social) não tem por finalidade atender às requisições da prática profissional, no sentido de instrumentalizar a ação, pois ela (a teoria) aponta as tendências presentes no real. Já foi defendido também que os conhecimentos teóricos podem contribuir com os profissionais de Serviço Social no sentido de fomentar uma análise mais apropriada e aprofundada da realidade social, na tentativa de buscar explicar esta realidade pela perspectiva da totalidade e orientar o seu exercício profissional, não como manual prescritivo de ações, mas através de elementos que proporcionem essa relação analítico-interventiva.

A terceira tendência que evidenciamos através das entrevistas é de que a *formação profissional deve preparar para o intervir*, para responder às demandas colocadas à profissão, pelo mercado de trabalho.

> *Espera se que o aluno tenha que sair preparado para o mercado de trabalho e que ele tenha aprendido tudo que a gente tentou repassar pra ele na faculdade principalmente na disciplina de estágio, na questão prática.de instrumentais também, saber como utilizar e como fazer um planejamento, uma visita domiciliar, como se portar, como fazer a questão de até mesmo a gestão dos programas, de como implementar os programas e projetos, de ser um profissional criativo (Docente 2).*

> *(...) preparado pra ser um gestor, pra ser um planejador, pra ser articulador, um mediador". (...) é importante também eu formar profissionais que deem conta de dar essas respostas quando estiverem no mercado de trabalho e a faculdade cobra muito da gente para formar para colocar no mercado porque é uma faculdade privada então claro que o marketing ele gira em torno disso". Então eu acho que são essas competências e as habilidades aí: a administração dos serviços, das unidades, com essa visão crítica, o planejamento e a gestão das políticas sociais. A gente precisa Sempre Estar atento e procurar desenvolver no nosso aluno (Docente 4).*

> *(...) pensando no profissional, assistente social, que tem o perfil de gestor, que tem o perfil do profissional que vai administrar determinadas políticas públicas, eu acho que nós temos que preparar uma pessoa que saiba escrever um projeto, que saiba fazer gestão, que tenha noção de administração pública, que tenha noção da coisa pública, pra que serve a coisa pública, que tenha noção do que significa o usuário pra ele. Então eu acho assim, a gente tem que ter muita clareza disso, tem que saber, tem que preparar o profissional pra que de fato ele tenha um compromisso com a gestão do serviço que ele vai prestar para o usuário (Docente 6).*

Ao passo que os docentes apontam que a formação deve preparar para o mercado de trabalho, um docente enfatiza que a formação não deve se restringir ao mesmo, trazendo uma discussão que vem sendo feita pelos profissionais, principalmente a partir dos anos 1980.

> *(...) um profissional que vá além das demandas burocráticas e rotineiras, cotidianas, que seja também propositivo. Nós não podemos atender as demandas só do mercado de trabalho. A minha experiência EAD, me mostrou que a formação EAD está mudando muito, o currículo da Unopar, que eu atuava anteriormente, ele era muito parecido com o currículo das Universidades Públicas, seguia o mesmo currículo, hoje há um processo de alteração desse currículo, se altera uma palavra aqui outra ali, e quando a gente vê os currículos eles estão pra atender as demandas do mercado, um profissional passivo, um profissional pouco crítico, mas que se ligue nas demandas burocráticas pra redigir relatório, fazer visita, mas sem esse olhar crítico da totalidade, então eu acho que essa ligação do mercado de trabalho com a Universidade, ela é necessária sim, mas a Universidade não existe pra atender a demanda do mercado de trabalho apenas, é preciso fazer uma formação mais ampla, ela é generalista, ela tem essa concepção e não apenas atender as demandas do mercado de trabalho (Docente 3).*

Os docentes entrevistados colocam que a formação deve considerar as demandas do mercado de trabalho, uma vez que os profissionais a serem formados atuarão nas políticas sociais, seja na sua gestão e/ou execução e que deverão ter competências para esta intervenção, citando a apropriação dos instrumentais, como saber fazer uma visita domiciliar, atuar na esfera do planejamento, elaborar projetos sociais, implementar programas e projetos sociais. Um dos docentes que faz esta vinculação entre formação e mercado de trabalho ressalta que a instituição formadora utiliza-se desta relação como um argumento de marketing, onde o foco da

formação está em atender os interesses do mercado de trabalho e de que a formação deve propiciar uma inserção dos futuros profissionais neste mercado. Outro docente chama a atenção para o fato de que, a formação deve preparar os estudantes para que, quando estiverem atuando profissionalmente, não se restrinjam às demandas burocráticas e rotineiras da instituição, indo além destas, colocando-se como profissionais propositivos.

Para problematizar a questão da formação profissional em Serviço Social e o mercado de trabalho, é oportuno recorrer ao exposto ainda no primeiro capítulo desta tese: a profissão não se autodetermina, a sua profissionalização se dá à medida em que o mercado de trabalho fornece condições necessárias para a sua inserção na divisão social e técnica do trabalho. Isto posto, é preciso considerar outro elemento: a profissão de Serviço Social é, sobretudo, institucionalizada, e, portanto, atende às exigências e demandas postas pelas instituições (públicas, privadas, do terceiro setor). Como explicou Guerra (2013, p. 48), "a legitimidade social de uma profissão encontra-se nas respostas que ela dá às necessidades histórico-sociais num determinado tempo e espaço".

Estas demandas sociais, entendidas como "requisições técnico-operativas demandadas à profissão por meio de seus empregadores" (SERRA, 2000, p. 161), vão se reconfigurando, surgindo novas requisições às diferentes profissões. Como pontou Serra (2000, p. 161) "há mediações provindas de determinações macroscópicas societárias, em processo de mudança, que estão reciclando as velhas necessidades sociais ou até produzindo novas necessidades; esse mesmo processo se reproduz no terreno das demandas sociais".

Assim, enfatiza Trindade (2013), essas demandas sociais acabam por exigir dos assistentes sociais determinadas respostas que se expressarão nas ações e atribuições profissionais. Na consecução dessas ações, os assistentes sociais mobilizarão instrumentos e procedimentos interventivos, materializando a dimensão técnico-operativa da profissão e, portanto, a sua natureza interventiva.

E como a formação profissional vem preparando os futuros assistentes sociais para formular as respostas profissionais às demandas sociais? Como pensar na relação entre formação profissional e mercado de trabalho?

Parte-se do entendimento de que a formação profissional (não somente a graduação, mas como formação inicial) deve estar articulada com o mercado de trabalho. Como pensar esta articulação?

Deve-se formar e preparar para atender as requisições do mercado de trabalho, no sentido de capacitar o graduando a desenvolver competências e habilidades essenciais para o exercício profissional, no que concerne à dimensão técnico-operativa (do “saber fazer”, do “o que fazer” e “como fazer”), respaldando-se nas competências profissionais apontadas na lei que regulamenta a profissão. Competências essas que transitam nas esferas da gestão e execução dos serviços sociais, bem como da assessoria. Se recuperar-se as diretrizes curriculares, é possível evidenciar que estas preconizam sobre o perfil a ser formado, enfatizando que deve ser um 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 (ABEPSS, 1999, p.1).

Pela natureza interventiva da profissão, é condição fundamental preparar os estudantes para desenvolver estas competências e habilidades profissionais que irão subsidiar seu exercício profissional na formulação das respostas às demandas sociais postas. No entanto, é preciso considerar que o atendimento a estas demandas não implica uma perspectiva meramente instrumental e tecnicista. Problematizar estas demandas sociais, evidenciar os pressupostos e alcance das políticas sociais, bem como construir uma análise crítica sobre as instituições, os serviços sociais e sobre a intervenção profissional é requisito imprescindível. É preciso “mergulhar” na compreensão destas demandas sociais, por que existem? Por quem e como são demandadas? Quais as necessidades do capital e do Estado que estão sendo colocadas através destas demandas? Quais são, de fato, as demandas dos usuários? Como são atendidas? Qual o alcance das respostas dadas? Quais as condições materiais de trabalho dos assistentes sociais? Como estas condições interferem no seu exercício profissional? O que se requisita dos profissionais?

Relembrando uma discussão feita por Iamamoto (2007) sobre a formação profissional, a autora argumenta que um dos parâmetros de uma formação profissional alicerçada na realidade deve ser o *espaço ocupacional*, mas que a formação não pode ser vista apenas a partir da demanda já estabelecida

socialmente que se prende em uma prática profissional rotineira, burocratizada e tarefeira. Para Iamamoto (2007. p. 164), “a preparação para a profissão não pode ser confundida com a preparação para o emprego, devendo um projeto de curso articular dialeticamente as demandas reais àquelas potenciais”.

A formação profissional deve sim estar articulada ao mercado de trabalho à medida em que esta profissão é demandada por este mercado. No entanto, a formação “não se confunde com a mera adequação da formação às exigências do mercado, numa perspectiva instrumental (...)” (IAMAMOTO, 2013, p. 171. Assim, coloca-se a exigência de uma formação profissional “sintonizada com o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, dotada de um distanciamento crítico do mesmo” (2013, p. 171).

Acredita-se que a aproximação com a realidade, com o cotidiano profissional, identificando as demandas que são postas à profissão, as atribuições profissionais, às exigências formativas e de qualificação profissional que se fazem emergentes, as requisições que se colocam aos profissionais, devem ser consideradas no processo de formação profissional. Para se ter um distanciamento crítico é preciso, primeiramente, conhecer esta realidade. Assim, a articulação entre formação e exercício profissionais torna-se ferramenta necessária. E esta articulação não deve ser a de julgar, no sentido de buscar “enquadrar” os profissionais, rotulando-os de “conservadores” e “tecnicistas”, mas de buscar uma aproximação com estes sujeitos, partindo da realidade em que estão inseridos, para que se possa pensar e refletir sobre “o que se faz”, respondendo também às perguntas do por que? Para que? Para quem?

Para qualificar o debate sobre esta relação entre formação profissional e mercado de trabalho, considera-se primordial “romper” com falsos dilemas que se colocam entre os profissionais, sobretudo na academia: de que preparar para o mercado de trabalho, através de uma formação que possibilite capacitar para o arsenal de instrumentalização do exercício profissional é vincular-se a uma perspectiva “funcionalista, tradicional, conservadora” e tantos outros adjetivos. Destes falsos dilemas, resultou um descompasso entre a formação e o exercício profissionais, criando certo desprezo pela dimensão técnico-operativa da profissão. É preciso enfatizar que este debate vem sendo retomado para (re) situar o lugar desta dimensão.

Nesse sentido, a formação técnico-instrumental não deve ser pensada desarticulada de uma formação que prime por “um trato teórico rigoroso” da realidade social. O construto teórico pode possibilitar uma análise crítica das determinações da sociedade burguesa e como estas incidem nas demandas sociais e nas respostas profissionais. Por outro lado, a valorização unilateral dos conhecimentos teóricos pode gerar uma falsa ideia de que “um bom ensino teórico é suficiente para se apreender, distinguir e habilitar os estudantes a utilizarem os instrumentos e técnicas necessários à intervenção profissional” (SANTOS, 2013, p. 53).

A interlocução do exercício profissional com os conhecimentos teórico-científicos pressupõe superarmos também outro falso dilema: o estigma de que os assistentes sociais seriam “meros técnicos”, não exigindo para tanto, uma apropriação teórica densa e que bastaria, o domínio de certas técnicas e instrumentos operacionais. É preciso ter ciência de que para atender às exigências postas pelo mercado de trabalho, via políticas sociais, as exigências são de cunho predominantemente procedimental que não impõem uma análise mais densa e reflexiva sobre a realidade. Prova disso, são as orientações/normativas das políticas sociais (particularmente da política de assistência social) que acabam por delimitar a atuação profissional em responder estas orientações e procedimentos. Entretanto, retirar essa condição “de ser pensante” dos assistentes sociais é extirpar deles a condição de intelectualidade, no sentido de não considerar que são capazes de problematizar a realidade e evidenciar as contradições oriundas do processo de produção do capital. Novamente afirma-se que não é a profissão que tem essa intelectualidade, esta condição teórico-crítica, mas os profissionais assistentes sociais, como indivíduos sociais, são dotados desta capacidade. Como aponta Silva e Silva (2013, p. 250), “urge, então, pensar não apenas em como pôr em movimento as demandas instituídas, legalmente previstas no âmbito da gestão da pobreza”, mas tem-se como tarefa “pensar no significado delas, fazer a crítica política da política em curso e indicar o que não está sendo feito, que precisa ser feito e que merece ocupar a nossa reflexão” (2013, p. 25).

Aqui cabe ressaltar que esse movimento que vem sendo feito pela formação profissional e, também, no exercício profissional, de se problematizar as demandas e requisições profissionais, não limitando-se em atender, acriticamente, as exigências do mercado de trabalho, tem, nas diretrizes curriculares, um lugar de

destaque à medida que este projeto profissional, diferente dos anteriores, como já colocado principalmente no primeiro capítulo desta tese, faz estas problematizações não se curvando (no sentido de tecer uma análise crítica) aos imperativos colocados pelo Estado e pelo capital à profissão: por mais que reconheçamos a natureza e as determinações impostas à esta, não nos eximimos de um posicionamento crítico sobre a sociabilidade burguesa, sobre as implicações sócio-econômicas da luta de classes nas condições objetivas e subjetivas dos nossos usuários, sobre a precarização do trabalho, sobre as limitações das políticas sociais e sobre as demandas postas aos profissionais. Cita-se aqui a quarta diretriz da formação profissional, apontada nas Diretrizes Curriculares aprovadas pela ABEPSS em 1996: "Apreensão das demandas - consolidadas e emergentes - postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potenciem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre público e privado" (ABEPSS, 1996, p. 6).

Esse posicionamento que provoca a formação profissional para uma análise dos processos sociais e da totalidade da vida social, é expresso nas diretrizes curriculares, através dos três núcleos de fundamentação já mencionados neste capítulo.

> (...) ressalta-se a exigência de não incorrer no tratamento classificatório dos núcleos de fundamentação da formação profissional, quando da indicação dos componentes curriculares, uma vez que remetem a um conjunto de conhecimentos indissociáveis. Portanto, os Núcleos mencionados não são autônomos nem subsequentes, expressando, ao contrário, níveis diferenciados de apreensão da realidade social e profissional, subsidiando a intervenção do Serviço Social (ABEPSS, 1996, p. 9).

Estes núcleos, desdobrados em matérias, orientam o processo formativo de assistentes sociais, que implicam no desenvolvimento de três grandes competências: competência teórico-metodológica, competência técnico-instrumental e competência ético-política. Sobre essa última competência discorre-se adiante.

A partir destas considerações, outra tendência foi identificada: *que a formação deve capacitar para um compromisso/posicionamento político*, aparecendo a defesa de uma dimensão "política" da formação profissional, em que esta não se reduz a um patamar teórico-prático (o que já é de uma complexidade tamanha), mas que se faz necessário pensar enquanto uma direção social orientadora. Os docentes enfatizam como procuram contribuir com essa formação:

> *Acho que participando, com os alunos dos movimentos dentro da universidade. Nós temos debates que a gente realiza com o movimento estudantil fora da sala de aula, sobre diversos interesses dos estudantes. Eu acredito que é participando da vida social como um todo, militando mesmo (...) (Docente 3).*
>
> *(...) compromisso também político, não só na sala de aula, mas outras questões fora da sala de aula que seja no meio sindical, na gestão da Universidade. Enquanto muitos colegas acham que não tem nada a ver com a gestão da Universidade, com a composição dos conselhos, eu penso que é importante eu estar nesse processo também e procurar também passar pro meu aluno que é fundamental prepara-lo para trabalhar na prefeitura, dizendo a ele que é fundamental ele ter uma articulação política no meio que ele vai atuar ou estou preparando um cara que vai apertar parafuso?(...) numa perspectiva política, numa perspectiva de entender que nós temos que construir espaços de luta, que a gente possa se posicionar politicamente (Docente 6).*
>
> *Não é só posicionamento político, mas a inserção política no agir profissional, você tem que ter atitudes que correspondam com a teoria. Não estou dizendo que isso é um critério, mas eu acho que seria oportuno ter esse movimento dentro da própria formação, que haja esse movimento de articulação, de mobilização, de reivindicação (Docente 4).*
>
> *Acho que uma das grandes questões que eu acabo incentivando os alunos, é em relação a inclusão deles no próprio movimento estudantil. Então os alunos, desde que eu cheguei nessa faculdade que eu dou aula, eles começaram a se mobilizar, eles foram pro ENESS depois foram pro ERESS, eles fundaram o centro acadêmico e os alunos estão com um posicionamento crítico frente as demandas da própria faculdade, frente aos retrocessos frente a política de educação. Então essa questão do movimento estudantil é uma coisa fundamental que eu gosto muito de incentivar os próprios alunos, aí fora a questão do movimento estudantil, algumas questões que eu busco sempre incentivar é a própria leitura crítica no cotidiano deles (Docente 10).*
>
> *Então o incentivo a leitura crítica, o incentivo em ir além da sala de aula também é algo presente e, além disso, a mobilização para a inserção em processos de manifestações, dos próprios movimentos sociais, os alunos tem participado de muitas manifestações, mobilizações que acontece tanto aqui, quanto na região e essas manifestações são feitas de forma planejada. É... Eles estudam, depois eu observo umas conquistas, o que deu pra avançar com algumas mobilizações. Então, incentivar essas práticas eu acho que é fundamental pra que eu consiga de certa forma mostrar para os alunos o meu posicionamento e também fazer com que eles reflitam sobre a importância dessas ações (Docente 10).*

Os docentes apontaram como respostas a necessidade de um posicionamento e inserção política. Exemplificam que participam de espaços políticos dentro da universidade, como a composição dos conselhos; que orientam os alunos da importância de se ter uma articulação política, enquanto profissionais que atuarão em diferentes campos, principalmente em instituições públicas. Uma professora ressalta que não basta ter um posicionamento político, mas é preciso

uma inserção política no exercício profissional e que a formação deve possibilitar esse movimento de articulação, mobilização e reivindicação. Dois professores consideram que o movimento estudantil possibilita esta articulação, e a formação, destacando o papel do docente, tem uma contribuição neste processo.

O fomento dos docentes à participação e ao fortalecimento do movimento estudantil, a participação dos mesmos nas “esferas políticas” nas instituições de ensino superior revela um movimento em “defesa” do direito à Educação, política social a qual os docentes estão vinculados (seja em instituições públicas ou privadas). O foco em propiciar uma formação antenada à realidade, procurando uma articulação teórico-prática, seja através de atividades extra sala de aula para aproximar os alunos da realidade social e pensar nas contribuições interventivas dos assistentes sociais, seja numa apropriação mais densa e aprofundada de um referencial teórico crítico (marxismo), seja num movimento de instigar os alunos em participar de movimentos sociais, de movimentos reivindicatórios e de reafirmação de direitos, também demonstra um esforço e compromisso dos docentes com a formação profissional.

Acredita-se que a atuação na formação profissional traz condições mais favoráveis para se problematizar a realidade social, de se articular os elementos teórico-práticos, de se refletir sobre as questões postas à profissão, de se aproximar e construir um posicionamento mais crítico (anticapitalista) da sociabilidade burguesa e das relações (de produção e reprodução) sociais capitalistas. Percebeu-se, pelas entrevistas, que os docentes procuram fazer um caminho de articulação com e nas esferas de participação política, seja internamente (na universidade) e procurando “colocar os pés” na realidade social, através de atividades de extensão, de pesquisa, para possibilitar uma formação teórico-prática (a recorrência, também, às experiências profissionais e à participação em conselhos). No entanto, mesmo assim, o assistente social que atua na docência em Serviço Social, continua sendo um TRABALHADOR ASSALARIADO, submetido à lei do valor, e exercita uma “profissão”, não desempenhando, portanto, um papel de militante político.

Mesmo que sua “inserção e/ou articulação política” em movimentos sociais, nos conselhos de direitos e de políticas sociais, nas esferas da universidade, nas entidades representativas da profissão (CFESS, CRESS, ABEPSS, ENESSO) seja possibilitadora de um posicionamento mais contundente à ordem burguesa e que forneça insumos para se construir uma base analítico-interventivo crítica da

realidade, da profissão e do exercício e formação profissionais, enquanto trabalhador, que vende sua força de trabalho, que atua em instituições, encontrará restrições e limitações para operar uma luta revolucionária pela via institucional e legal. Não se descarta a legitimidade da luta “por dentro”, mas ressalta-se sua limitação histórico-social concreta, enquanto uma luta legitimamente revolucionária e, de fato, anticapitalista, pois concentra-se numa luta calcada na emancipação política, reivindicando “mais Estado, mais direitos, mais políticas sociais) e não uma luta contra o Estado burguês e contra a lei que rege esta sociabilidade burguesa - a lei geral da acumulação capitalista - tendo como fundamento norteador a emancipação humana.

Apesar destes condicionantes que impõe limites à ação profissional (no sentido revolucionário e de se contrapor ao instituído), não se abdica da necessidade dos assistentes sociais posicionarem-se criticamente às determinações institucionais, às orientações/normativas das políticas sociais que acabam por engessar o fazer profissional, ao não fortalecimento da participação dos usuários e das esferas de controle social, às ações moralizantes e higienistas, às práticas que criminalizem as famílias pobres, a um fazer meramente “instrumental” de restrição de acesso aos serviços/benefícios/programas sociais.

Esta compreensão não pressupõe concordar que a formação profissional deva e possa desenvolver uma competência ético-política.

Sobre a competência ético-politica, já foi exposta nesta tese uma análise diferenciada da que é defendida no projeto de formação profissional. Se, por um lado, compartilha-se da premissa de que se faz necessário um rigor teórico-metodológico na formação profissional, que permita explicitar a dinâmica societária capitalista e gere uma capacitação crítico-analítica aos futuros assistentes sociais e, também, reconhecendo a dimensão interventiva-operativa da profissão que pressupõe uma capacitação para a intervenção profissional (domínio dos instrumentos, das técnicas, das habilidades, dos conhecimentos procedimentais e técnicos), por outro, não se concorda com a afirmação de que através da articulação da competência teórico-metodológica e da técnico-operativa, sob a luz de uma dimensão ético-política (comprometimento com os valores emancipatórios explicitados no código de ética profissional), seja possível atrelar a profissão e a sua formação na construção de um projeto societário vinculado aos interesses da classe trabalhadora.

Não se ignora a possibilidade de orientar a formação e o exercício profissionais por uma direção/perspectiva social, que não se entende como sendo política. Mas esta direção não caminha num horizonte revolucionário, porque não depende das vontades dos profissionais e do compromisso com os valores emancipatórios.

A discordância apontada se alicerça na argumentação aqui desenvolvida, de que a profissão não possui uma "dimensão ético-política". Buscando a conceituação da palavra "dimensão", encontra-se como definição "uma propriedade inerente; um componente constitutivo". A divergência coloca-se em dois aspectos: primeiramente, pela defesa de que a profissão é orientada pelo mercado de trabalho regido pelas leis econômicas. É uma profissão e não uma organização política ou partido político. Sendo assim, é inviável (dadas as determinações histórico-sociais e econômicas) colocar a profissão num patamar "político" de luta de classes e de possibilidades de construção de uma nova ordem societária (socialismo/comunismo) pela via profissional e pelo apoio/compromisso profissional.

Este posicionamento está alicerçado no argumento apresentado no segundo e terceiro capítulos, compreendendo que o "político" não se reduz a uma capacidade reflexiva e de posicionamento no sentido de projetar finalidades e objetivos profissionais. O político, ao nosso ver, está embrenhado de um significado de disputa, de contradição, de poder, de dominação de uma classe em relação à outra. Com respaldo em Lessa (2015) e também em Vázquez (2011) enfatiza-se que o poder político expressa e se configura pela organização de uma classe para a opressão de outra e que a revolução proletária constitui um processo de transição entre a conquista do poder (do proletariado), para buscar a perda do caráter político deste poder (quando os indivíduos associarem-se livremente e não sob relações de dominação, ou seja, no comunismo). Como explicou Vàzquez (2001, p. 167), "trata-se, pois, do fim do poder político, ou da política como prática de dominação, ao desaparecer sua necessidade com o desaparecimento da divisão da sociedade em classes".

Desse modo, uma profissão não é "possuidora" desta dimensão política, enquanto instrumento de poder para a transformação radical do modo de produção capitalista, entendendo o poder político como "a classe organizada como classe dominante", em que "apenas o proletariado é uma classe verdadeiramente revolucionária" (VÁZQUEZ, 2011, p.168).

Também não se compactua da defesa da ética (dimensão ética) como sendo constitutiva da profissão. Defesa esta constantemente feita por Barroco (1996) ao proclamar que a profissão possui uma dimensão ética, colocando o compromisso com a classe trabalhadora como um valor ético-político; a ética como uma das dimensões específicas da ação profissional o que implica uma intenção profissional dirigida a uma determinada direção ético-política e uma prática comprometida com a objetivação dessa intencionalidade (BARROCO, 2008); a discussão da ética e da política para o campo do Serviço Social, no horizonte das lutas sociais emancipatórias, supõe a identificação da práxis política com a luta de classes; ética e política são modos de ser histórico-sociais pertencentes ao conjunto da práxis, cujo modelo é o trabalho (BARROCO, 2009); a ética e a política são dimensões inerentes à profissão, pois estão presentes no conjunto de atividades e dos projetos do Serviço Social (BARROCO, 2009); a práxis do Serviço Social - por sua opção político-ideológica - através de seu engajamento nas lutas e reivindicações emancipatórias, na defesa dos direitos humanos, na viabilização de programas e políticas sociais, na objetivação das necessidades dos usuários - é o espaço de luta ideológica, o campo de coexistência e de confronto entre as éticas e as políticas de classe (BARROCO, 2009); uma ética democrática pautada na defesa da liberdade com vistas a garantir a autonomia dos indivíduos, em suas decisões e preservação de seus valores e costumes (BARROCO, 2012); a objetivação ética do compromisso com os usuários supõe uma postura responsável e respeitosa em relação às suas escolhas, mesmo que expressem valores diversos dos valores pessoais do profissional (BARROCO, 2012). Estes “recortes” servem de partida para a apresentação do posicionamento a respeito.

Primeiramente, é preciso resgatar o exposto no capítulo terceiro, de que ética e política se contrapõem, pois são antagônicas (LESSA, 2015). E por que o antagonismo? Afirma Lessa (2015) que a ética, enquanto um complexo valorativo, tem por finalidade superar a antinomia entre indivíduo (liberdade) e sociedade (necessidade), explicitando o conflito entre o universal e o singular. Somente com a superação da sociedade de classes e com a eliminação da propriedade privada é que esta antinomia será cessada: “quando a reprodução da sociedade promover o ser homem do homem, quando o indivíduo se realizar conscientemente em sua vida individual como membro do gênero” é que se dará início a “verdadeira história da humanidade” (LUKÁCS, 2013, p.426). Nesse sentido, a política, enquanto expressão

de poder/dominação de uma classe em relação à outra, mesmo sendo este poder político efetivado pelo proletariado, não pressupõe a supressão deste poder, pois ainda estará sendo exercido no e pelo Estado (Estado proletário - provisório). A ética (os valores éticos), ao contrário, pressupõe a superação da dualidade dicotômica entre indivíduo e sociedade.

Importante assinalar que Marx não concebeu a efetivação dos valores éticos como uma precondição para a superação do capital, pois, ontologicamente é impossível, uma vez que a concretude dos valores éticos só será possível com a superação do capital, em que a ética se constituirá numa dimensão da vida humana, como parte orgânica do desenvolvimento humano. Como esclareceu Lessa (2002, p. 109), “sem esse solo histórico, toda tentativa de desenvolver uma ‘ética revolucionária’ termina, na melhor das hipóteses, prisioneira dos mesmos limites históricos que tornam a sociabilidade burguesa e a ética incompatíveis entre si”. Assim, a ética coloca-se como possibilidade e necessidade objetivas, tendo, somente na superação do capital, sua concretude e materialidade.

Pelo exposto, pode-se reafirmar que a ética, enquanto momento da prática humano-social e expressão da supressão da contradição entre indivíduo e sociedade, entre o genérico e o particular, é uma “determinação da existência” e não “um conjunto de preceitos ‘teoréticos’” (LESSA, 2015, p. 17).

Estes elementos foram colocados para fundamentação do posicionamento acerca da afirmação de que o Serviço Social não possui uma dimensão ética e política. Reduzir a ética e a política como sendo um posicionamento profissional, em que os assistentes sociais “optariam ou escolheriam” por uma direção social para guiar seu agir profissional, delimitando as suas finalidades, é esvaziar e manipular os mesmos para “forçar” um pretenso vínculo da profissão com as necessidades da classe trabalhadora, numa perspectiva emancipatória manifesta no “compromisso ético profissional”.

Acredita-se que o compromisso profissional com os serviços prestados, no atendimento das demandas dos usuários, no fortalecimento da participação destes, da crítica e denúncias de práticas punitivas e criminalizadoras, na articulação com os movimentos sociais e com as esferas de participação social, na reafirmação de direitos sociais e na ampliação das políticas sociais, no posicionamento crítico e anticapitalista dos assistentes sociais, não pressupõe uma dimensão nem política, muito menos ética, da profissão; mas, caracteriza o

posicionamento e a leitura teórico-crítica que os assistentes sociais, enquanto sujeitos sociais, têm possibilidade de desenvolver e expressar.

Esta compreensão da ética como uma dimensão profissional (da prática profissional) encontra um aceite considerável pela vanguarda profissional, pelas entidades representativas da profissão e entre os pesquisadores da área. Aponta-se uma discordância com esta proposição, pois compreende-se que a ética não se restringe à crítica aos valores morais de uma dada sociedade em um determinado tempo histórico, mas constitui-se como uma dimensão da práxis social e que, portanto, supõe uma prática concreta e não, exclusivamente, um compromisso com valores emancipatórios. É preciso remeter a esfera dos valores à base da reprodução material da vida, pois "os mesmos homens que estabelecem as relações sociais de acordo com a sua produtividade material, produzem também os princípios, as ideias, as categorias, de acordo com as suas relações sociais" (MARX, 2009, p. 126). Superar uma explicação idealista é fundamental para que não se busque explicar a práxis

> partindo da ideia, mas de explicar as formações ideais a partir da práxis material e chegar, com isso, ao resultado de que todas as formas e todos os produtos da consciência não podem ser dissolvidos por obra da crítica espiritual (...), mas apenas pela demolição prática das relações sociais reais de onde provêm essas enganações idealistas (MARX; ENGELS, 2007, p. 43).

Nesse sentido, por ser uma dimensão da prática humano-social, a ética ultrapassa o âmbito das vontades, das escolhas por valores, dos compromissos, da crítica ao instituído, mas consolida-se como uma capacidade do ser humano - genérico elevar-se, da *generidade em si* à *generidade para-si* (LUKÁCS, 2013)[103]. E esta elevação pressupõe a superação da sociabilidade burguesa ao alcance da liberdade, enquanto plena realização dos indivíduos. Tarefa a ser desempenhada pelo proletariado, e não pela intervenção de profissionais, no caso, assistentes sociais, através da enunciação, no código de ética profissional, do compromisso com

[103] Para Lukács (2013,p.426), o ultrapassamento da mudez do gênero significa que, ontologicamente, este tanto pode se tornar existente em si, indo além disso, existente para si. Quando tivermos superado a "pré-história" da sociedade humana, isto é, do gênero humano, em que os dois polos do ser social- o indivíduo e a sociedade- deixarem de agir de modo antagônico, quando a reprodução da sociedade promover o ser homem do homem, quando o indivíduo se realizar conscientemente em sua vida individual como membro do gênero, teremos início à verdadeira história da humanidade.

valores emancipatórios. Marx e Engels (2007, p.43) lembram que “não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história”.

E esta revolução tem como premissa a organização do proletariado como classe, sendo que o proletariado somente se constitui como classe quando tem consciência de seu próprio interesse diante da burguesia, ou seja, quando tiver uma consciência de classe a ser construída na luta política. Assim, é através desta luta política e da constituição do proletariado como classe que a consciência da necessidade da revolução alcançará sua mais alta expressão.

Nesse sentido, retomando Lukács (2013, p. 426), as ações dirigidas ao gênero humano *para si* são “objetivações superiores nas quais se efetiva à autodeterminação do gênero humano”. Se, por uma lado concorda-se com Lukács quanto a finalidade desta autodeterminação, por outro, respaldando-se em Mészáros (2013), pode-se considerar que esta autodeterminação, como liberdade plena, não tem na ética (fundada no *dever-ser*) o papel de mediação. Para Mészáros (2013), a ausência de forças mediadoras para tal processo culmina numa posição de um “utopismo ético”. O autor defende que é preciso insistir na “interpenetração de teoria e política, teoria e prática (...) na interpenetração de teoria e prática em todas as esferas da atividade humana e em todos os níveis, do mais baixo ao mais alto” (2013, p. 70). É no movimento real (prática), iluminado pela teoria, é que a revolução tem condições de ser alavancada e não pelo caráter “ético-postulativo” (Mészáros, 2013).

Esta efetivação tem na “organização do proletariado como classe e, portanto, como partido político” seu fundamento, em que o partido é, sobretudo, o produto da expressão do nível alcançado pela classe quanto à sua consciência e sua luta (VÁZQUEZ, 2011). Sendo assim, a prática profissional não se encontra no mesmo patamar de uma práxis social revolucionária, não podendo alçar o *status* de luta política e de uma ação ética, pois é preciso reforçar que não é pelo “ofício” dos trabalhadores que a consciência de classe e a luta política do proletariado serão construídas, mas pelo caráter de classe, pela sua condição de classe trabalhadora é que esta consciência será desenvolvida. Assim, não será enquanto assistente social que será travada uma luta política, mas enquanto trabalhadores assalariados expropriados pelo capital.

Para fundamentar esta problematização, recorre-se aos apontamentos feitos por Mauro Iasi no texto “Lukács: a ponte entre o passado e o futuro” em que

Iasi, ao analisar o ensaio de Lukács, “Tática e ética”, de 1910, expõe uma certa herança hegeliana no pensamento de Lukács sobre o fim último (revolução socialista) em que “se reduz a questão tática e suas relações com os objetivos estratégicos a uma mera questão ética” (IASI, 2013, p. 97). Assim, o autor alerta que o primeiro risco nesta redução é o de “superestimar a dimensão ética”, podendo levar “ao caminho da redução individual da ação”, concluindo-se então de que “o sujeito da ação social é o indivíduo que orienta sua ação em determinada direção movido por essa visão de mundo, portanto, uma ação ética” (IASI, 2013, p. 97).

Como desdobramento deste primeiro risco apontado por Iasi (2013), tem-se uma compreensão messiânica da luta socialista à medida em que o “despertar da consciência” torna-se condição para uma consciência de classe (da consciência em si à consciência para si), isto é, “como se a passagem de uma para a outra fosse definida apenas por uma adesão à teoria revolucionária - daí os termos místicos como “despertar” ou “salvação”” (IASI, 2013, p. 99). Esta afirmação, segundo Iasi, carrega um exagero em considerar que “a consciência produz uma alteração essencial no objeto, no caso a classe proletária”, podendo levar “a crer que é a consciência que determina a classe e não o ser da classe que se expressa em diferentes momentos da consciência” (2013, p. 100). Desta forma, o autor destaca que “tanto a consciência como o trabalho político se convertem em uma ação moral, ou melhor, educativa”[104] (IASI, 2013, p. 100).

Parece que esta “herança idealista” é apropriada pelo Serviço Social brasileiro quando se afirma ter a profissão uma dimensão ética (expressa pela defesa de valores emancipatórios e pela ação “educativa” da profissão) e quando considera a ética (uma ação ética) como uma mediação para a emancipação humana.

Se por um lado discorda-se da afirmação de que o Serviço Social seja constituído de uma dimensão ética e política, de outro acredita-se ser possível e necessário que os assistentes sociais construam uma “reflexão ética e política” acerca da realidade social e do seu exercício profissional. Da mesma forma,

[104] Iasi refere-se aos ensaios de Lukács, “O papel moral da produção comunista”, “A missão moral do Partido Comunista” e “Oportunismo e putschismo”, no qual Lukács, segundo Iasi, apresenta a revolução como um grande processo educativo do proletariado. Iasi pontua também que Lukács acaba por fetichizar e mistificar o papel do partido e ver a passagem da consciência em si para a consciência para si como mero ato de apropriação intelectual. Explicita também que “a marca eminentemente ética na ação política leva, sem dúvida, a um messianismo e a uma visão marcada por certo subjetivismo” (IASI, 2013, p.105).

pensando sobre o processo formativo dos assistentes sociais: a formação profissional pode e deve possibilitar uma análise crítica, pautada numa "reflexão ética e política" das determinações histórico-sociais e da própria profissão.

Defender valores emancipatórios[105], indicados no código de ética profissional[106], não retira da profissão as suas determinações histórico-sociais e seu *status* profissional, deslocando-a para um patamar de organização política. Entretanto, os assistentes sociais, enquanto profissionais, podem e precisam ter uma análise vigilante e crítica do seu exercício profissional, perguntando-se constantemente: o que fazem? Como fazem? Para quem fazem? Para que fazem e por que fazem? Não somente no exercício, mas na formação profissional estes questionamentos precisam e necessitam estar presentes.

Através do exposto, questiona-se o décimo princípio da formação profissional apresentado nas diretrizes curriculares: "Ética como princípio formativo perpassando a formação curricular" (ABEPSS, 1996), por entender-se que não é a ética que deve ser tratada transversalmente na formação profissional, mas que a **"**reflexão ética" deve estar presente na formação profissional de assistentes sociais, ocupando transversalmente o currículo.

Compreende-se que a capacitação ético-política reivindicada nas diretrizes curriculares, constitui-se numa capacitação teórico-crítica munida de uma "reflexão ética e política" que pressupõe formar assistentes sociais que apreendam criticamente o processo histórico como totalidade, compreendendo as particularidades históricas e sociais da realidade brasileira no desenvolvimento do capitalismo e da profissão, interpretando as demandas postas ao Serviço Social, bem como as respostas profissionais.

Assim, defende-se que a formação profissional (enquanto parte de um processo formativo) tem uma tarefa social: "a tarefa de permitir aos indivíduos a

---

[105] Os princípios do código de ética de 1993 explicitam valores "emancipatórios" que não se alinham , como a liberdade, os direitos sociais, cidadania, justiça social, emancipação humana, democracia, no sentido de que o teor revolucionário da teoria social de Marx, ou seja a construção de uma nova ordem societária (o comunismo)-, não se faz pelo caminho da democracia, da cidadania e dos direitos, mas como vimos discorrendo, será pela ditatura do proletariado, tendo como sujeito revolucionário- o proletariado. Refutamos a perspectiva reformista.

[106] Pelo o que expusemos sobre a compreensão de ética, é preciso questionar, inclusive, o valor pedagógico da expressão "código de ética". Como explicou Antonio Raimundo dos Santos(1997), esta expressão exprime uma interpretação positivista da produção humana, que acaba por reduzir a ética ao simples cumprimento das leis. Aquilo que se dá o nome de código de ética é, na verdade, um aparato legal.

apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores necessários para se tornarem membros do gênero humano" (TONET,2012, p.82).

Essa tarefa social é traduzida por Ivo Tonet (2014) como sendo as *atividades educativas de caráter emancipador*, que têm por finalidades: a) contribuir para que as pessoas compreendam o processo histórico, desde suas origens e os seus fundamentos até os dias atuais, para que entendam a realidade social como radicalmente e histórica e social; b) permitir a compreensão da origem e a natureza da sociabilidade capitalista, da lógica da reprodução do capital, das contradições e das classes sociais típicas da sociedade burguesa, da alienação que a caracteriza, da natureza e das consequências da atual crise do capital e da possibilidade e da necessidade da total superação dessa forma de sociabilidade; c) compreender os fundamentos, a natureza e a possibilidade real de construção de uma sociedade comunista; d) compreender a natureza específica da educação, a função social que ela cumpre, suas possibilidades e seus limites. Nesta finalidade, transpor-se-ia para a compreensão da profissão, ou seja, do Serviço Social e, também, das políticas sociais, das demandas profissionais/institucionais, das respostas dadas a essas demandas, numa perspectiva teórico-analítica-crítica de evidenciar os limites profissionais, ressaltando as possibilidades latentes e evidentes.

Nesse sentido, a formação profissional precisa atentar para o fato de não se orientar por um caminho "teoricista", "politicista" e "praticista" (IAMAMOTO, 2013). Isto significa que a formação profissional deve propiciar uma capacitação que cultive um trato teórico-metodológico rigoroso que subsidie uma análise crítica e aprofundada da realidade social, alicerçada nos fundamentos teórico-históricos da vida social, e tendo como eixo condutor a crítica da economia política para buscar a superação de um "modo idealista de conceber as coisas" (LUKÁCS, 2012, p. 305), para se atingir o conhecimento da totalidade concreta da realidade, trazendo à tona a gênese real. Como explicou Lukács (2012, p. 306) "o método da economia política, que Marx designa como uma "viagem de retorno", pressupõe uma cooperação permanente entre o procedimento histórico (genético) e o procedimento abstrativo-sistematizante, os quais evidenciam as leis e as tendências". Mas somente o rigoroso trato teórico-metodológico não é suficiente para alicerçar a formação profissional de assistentes sociais, podendo recair um "teoricismo estéril" como alertou Iamamoto (2013).

Requer também, uma capacitação profissional teórico-crítica munida de uma “reflexão ética e política”, que possibilite aos assistentes sociais situarem o seu exercício profissional na trama das relações sociais construídas na e pela sociabilidade burguesa, compreendendo os limites profissionais, dada a natureza profissional, mas posicionando-se, enquanto sujeitos e indivíduos sociais, frente à esta sociabilidade, não no sentido de “optarem” pelos trabalhadores ou pelos explorados, pois não é uma questão de opção e escolha, pois os assistentes sociais, enquanto gestores e executores de serviços e políticas sociais (preponderantemente), não se encontram em condições reais/objetivas de fazerem tal “opção” por um lado. Como vimos abordando no decorrer desta tese, colocar-se como profissionais que atuam pela reafirmação dos direitos sociais, pela defesa da ampliação das políticas sociais e pela inserção dos usuários nos serviços, benefícios, programas e projetos sociais, não significa fazer a escolha pelo lado dos trabalhadores e atender, efetivamente, seus interesses. Isso não destitui dos profissionais sua capacidade de interrogarem a realidade, as ideologias, a funcionalidade do Estado e das políticas sociais, de se engajarem nos movimentos de luta da classe trabalhadora, numa perspectiva anticapitalista.

No entanto, a formação profissional precisa cuidar para não cair numa armadilha de formar “militantes políticos”, como sinônimo de “assistentes sociais”, concentrando o percurso formativo de forma “ideologizante e até doutrinadora”, trazendo para a profissão, tarefas e atribuições que, por sua natureza, ela não pode cumprir. Concordamos com Iamamoto (2013, p. 54) quando alerta para o fato de que apesar da militância ter impulsionado o potencial questionador da categoria profissional, “dela não se pode derivar diretamente uma consciência teórica e uma competência profissional”. É preciso não resvalar para o “politicismo”.

Formar assistentes sociais implica, necessariamente, capacitar para a intervenção, para dar respostas às demandas do mercado de trabalho, das instituições, dos usuários e dos profissionais. Preparar os acadêmicos para se apropriarem do instrumental técnico operativo que a profissão vem construindo. Já foi exposto que essa capacitação instrumental não deve estar desassociada do pensar nos objetivos profissionais (considerando sempre as determinações histórico-sociais postas à profissão, reconhecendo seus limites), perguntando-se constantemente não só no “o que fazer”, mas no “para que e no por que?”, refletindo sobre o que se espera desta intervenção profissional, o que alcançar? No que

contribuir? No que ampliar e fortalecer? Aqui outro alerta: o de não reduzir a ação ao tecnicismo e praticismo, fortalecendo um ranço histórico que acompanha os assistentes sociais: de que para ser assistente social basta ser um profissional bem preparado tecnicamente, quase que bem adestrado a cumprir os protocolos operacionais e as normativas.

Netto (1991) ao discorrer sobre o marxismo na formação profissional aponta que a estrutura curricular e programática deve voltar-se a formar um profissional apto para atender às demandas postas no mercado de trabalho, estando habilitado a detectar as demandas emergentes para que se forme um profissional competente. E este perfil profissional competente se alicerça em ser *competente teoricamente* (que conheça as grandes matrizes das ciências sociais e a teoria social de Marx); *competente tecnicamente* (que saiba utilizar criteriosa e eficazmente as várias técnicas interventivas) e *competente politicamente (*que reconheça o significado social da sua ação profissional e compreenda as possibilidades e os limites do trabalho profissional. O autor, ao apresentar os elementos analíticos sobre a interlocução do marxismo com o Serviço Social, enfatiza sobre esta interlocução na formação profissional alertando para a seguinte questão: "o ensino dos conteúdos pertinentes à tradição marxista não pode ser confundido com pedagogia político-partidária e que a especificidade da teoria não se dissolve no espaço da política" (NETTO, 1991, p. 94).

A partir das tendências identificadas e dos apontamentos trazidos pelos autores estudados, a compreensão sobre as finalidades formativas pôde ser sintetizada, apontando um conjunto de saberes formativos a serem construídos na formação profissional em Serviço Social. Por saberes, segundo Tardif (2000, p. 10), foram designados os "conhecimentos, competências, habilidades e atitudes" a serem desenvolvidos no trabalho docente. Emprestaremos essa conceituação para fazer referência ao processo formativo dos assistentes sociais.

Assim, considera-se que, no processo formativo de assistentes sociais, são múltiplos os "saberes" que devem e precisam ser construídos e mobilizados, os quais pode-se chamar de "*saberes formativos*". Estes saberes formativos, por sua vez, desdobram-se em três saberes: *saberes teórico-analíticos, saberes sociopolíticos e saberes prático-interventivos.*

Os *saberes teórico-analíticos* consistem na apropriação e no adensamento de um construto teórico que subsidie a análise crítica da realidade.

Uma análise aprofundada da realidade social, calcada pela crítica à economia política, tendo por referência o método marxiano, que pressupõe “o ponto de vista da totalidade” como destacou Lukács (2003) em que a totalidade concreta é “a categoria fundamental da realidade” e se concretiza como “processo histórico-social”. Definida por Lukács (2003) como sendo “o complexo de complexos” a totalidade existe por e nas mediações multiformes, por meio das quais as “totalidades parciais” se relacionam uma as outras. Assim, uma análise deste porte não se faz pela imediaticidade, mas por mediações.

Esclarece Pontes (2011) que a categoria da mediação possui uma dimensão ontológica e reflexiva: ontológica por ser uma categoria objetiva, presente em qualquer realidade, independente do sujeito e reflexiva por expressar a ultrapassagem do plano na imediaticidade (aparência), em busca da essência que se constrói, intelectivamente, por mediações, no sentido de reconstruir o próprio movimento do objeto. Assim, Pontes (2011, p. 81) afirma que a mediação, enquanto complexo categorial, “é responsável pelas moventes relações que se operam no interior de cada complexo relativamente total e das articulações dinâmicas e contraditórias entre estas várias estruturas sócio-históricas”.

Assim, à luz da perspectiva da totalidade e da mediação, os saberes teórico-analíticos são capazes de possibilitar uma interpretação do real evidenciando-se as determinações sociais e econômicas que incidem no campo de intervenção profissional, bem como nas demandas sociais que chegam à profissão, tendo como fundamento as desigualdades sociais oriundas do modo de produção capitalista; contribui para elucidar a formatação e estruturação das políticas sociais nos marcos desta sociabilidade e o exercício profissional no atendimento destas demandas, situando a profissão no conjunto das determinações histórico-sociais e econômicas e “reconstruindo o objeto da intervenção profissional” como elucida Pontes (2015, p. 134).

Como bem ilustrou Pontes (2015, p. 133) significa que “as leis tendenciais capturadas na esfera da universalidade (...) se tornassem presentes na objetividade da vida singular das relações sociais cotidianas, dessingularizando-as e tornando-as elações particulares dentro de uma totalidade social”.

Importante retomar que esse movimento, sustentado por um construto teórico para se interpretar a realidade, não se efetiva, mecanicamente no trabalho do

assistente social, de modo a projetar uma relação de identidade entre teoria e prática e na “instrumentação” da teoria. Sobre esta questão já foi discorrido.

Os *saberes sociopolíticos* pressupõem o desenvolvimento nos estudantes de um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que forneçam elementos para se compreender os objetivos e finalidades profissionais, explicitando os limites e possibilidades da ação profissional. Estes saberes envolvem uma análise do exercício profissional, questionando-se cotidianamente o que se faz, como se faz, para que se faz. Implica evidenciar quais são os valores que direcionam o fazer profissional (traduzidos na relação entre profissional e usuário; profissional e instituição; profissional e demais profissionais; com a rede de serviços) no sentido de se pensar no alcance das respostas profissionais, evidenciando os obstáculos (sejam de ordem estrutural, institucional, financeiro, técnico) que se processam nestas respostas, bem como nas potencialidades concretas que podem ser construídas pelos profissionais no atendimento das demandas sociais na perspectiva da reafirmação dos direitos sociais.

Os *saberes prático-interventivos* caracterizam-se pelo conjunto de instrumentos, técnicas, habilidades, atitudes, táticas, conhecimentos procedimentais e específicos que dão sustentação ao exercício profissional, considerando a natureza prático-interventiva da profissão. Estes saberes envolvem as ações/atribuições profissionais construídas no âmbito da prestação, execução e gestão dos serviços sociais, bem como no campo da assessoria/consultoria/supervisão profissional e também os instrumentos/técnicas/ferramentas mobilizados pelos profissionais para desenvolver as ações profissionais e suas finalidades/objetivos. Já apresentou-se a compreensão de que esses saberes não se colocam num víeis instrumentalista e tecnicista em que não se pensa sobre o se faz e sobre o por que se faz, manuseando mecanicamente o instrumental técnico-operativo profissional e respondendo acriticamente às requisições sócio institucionais.

O conjunto destes saberes indica uma contínua relação, não pressupondo um grau de importância e prioridade entre eles, mas de articulação precípua. Estes saberes formativos direcionam a formação profissional tendo por base uma pressuposto teórico-prático, portanto, analítico-interventivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> “Na história do Serviço Social, o amanhã deve contar mais que o ontem - este, não podemos modificá-lo, mas aquele pode ser transformado pelo que fizemos hoje” (José Paulo Netto, 2016, p. 72).

No percurso trilhado para a construção desta tese foi buscado respaldo numa apropriação inquietante e problematizadora da temática investigada, em uma perspectiva de partir do que se produziu, considerando a trajetória sócio-histórica do debate sobre a profissão e sua formação, situando o movimento que foi sendo construído nesta trajetória e apontando novos elementos para a discussão.

A profissão de Serviço Social no Brasil, seja no âmbito do exercício e da formação, no campo da intervenção e de produção de conhecimento, transitou por múltiplos e diferenciados momentos, respondendo a determinados tempos históricos. Nestas respostas fizeram-se presentes uma apropriação e amadurecimento teórico-metodológicos, incidindo na maneira de se pensar a profissão, a partir de uma análise da realidade social, econômica e política, evidenciando-a como inscrita numa totalidade social.

Assim, é preciso considerar que 80 anos de profissão no Brasil representam uma história viva e, ao mesmo tempo em andamento, em que muitos foram os sujeitos que a construíram e ainda a constroem, num constante devir. É preciso enfatizar que nesta construção, o pluralismo, as divergências, os dissensos e o necessário debate são marcas históricas e ainda presentes, não num viés de desqualificação e desconstrução, mas de aprofundamento, enriquecimento e reflexão. Toma-se como ilustração um trecho do poema de Bertold Brecht, “Aos que virão depois”, em que o poeta nos adverte: “*Pensem, quando falarem das nossas fraquezas, dos tempos sombrios de que tiveram a sorte de escapar”*. Em cada tempo histórico, os assistentes sociais colocaram-se diante da realidade, projetando a profissão e apontando uma direção ao exercício e formação profissionais. Não concordar com as projeções não significa desmerecê-las, mas considerar os “saltos qualitativos” que a categoria profissional galgou na trajetória histórica desta profissão.

Nesta perspectiva foi delineada a tese, reconhecendo a caminhada trilhada e alçada, mas, também, não eximindo de tecer considerações que se

julgaram oportunas e férteis para se pensar a profissão, particularmente, a direção social da formação profissional em Serviço Social na realidade brasileira. Nesse sentido, retoma-se as sínteses produzidas pela pesquisa (tese) sem a pretensão de exaurir o debate (tarefa impossível), apontando muito mais indagações do que respostas, com o intuito de enriquecer a discussão que se tem produzido sobre a profissão, sua direção social e sua formação profissional.

Parte-se da compreensão de que, na trajetória sócio histórica do Serviço Social brasileiro, é possível identificar diferenciadas *"direções sociais"* que nortearam a profissão, implicando em distintas concepções de profissão. O que moveu, preponderantemente, a caminhada e construção desta tese foi identificar e analisar, a direção social que serviu de referência ao projeto profissional e, consequentemente ao projeto de formação profissional, a partir da aproximação do Serviço Social brasileiro com a teoria social crítica de Marx, que se expressou, sobretudo a partir do final da década de 1970 e nos anos de 1980.

Apontou-se, no decorrer da tese, que na conjuntura brasileira de redemocratização, considerando o enfrentamento à ditadura militar e a organização dos trabalhadores num processo de mobilização e de lutas populares e sindicais, ocorreu o envolvimento de assistentes sociais neste movimento de redemocratização, sustentando assim, a organização política da vanguarda profissional, expressando-se pela militância político-profissional desta vanguarda. Neste movimento, alimentam-se os debates profissionais no sentido de se pensar a própria profissão e suas finalidades tendo em vista a sua vinculação com a sociedade capitalista.

Apresentou-se, assim, um posicionamento profissional na recusa ao Serviço Social "tradicional", tendo como marco histórico o congresso brasileiro de assistentes sociais ocorrido em 1979. A partir de então (dos debates e das produções acadêmicas) situa-se a profissão como sendo uma especialização do trabalho coletivo e, desta forma, considera-se o assistente social como um trabalhador assalariado. Neste posicionamento, aponta-se uma direção social à profissão, colocando-a como uma profissão a favor dos interesses da classe trabalhadora, contribuindo para a transformação social.

Nesta perspectiva, argumentou-se, então, que a profissão teria uma dimensão política, uma vez que não seria neutra, mas permeada por uma luta ideológica. Identifica-se, desta forma, a profissão como sendo uma práxis social,

visando romper com a herança conservadora que acompanhou o Serviço Social brasileiro, vinculando-o ao processo coletivo das classes sociais na luta pela hegemonia.

Deriva desta afirmação a defesa de que o Serviço Social, por ter uma dimensão política, subsequentemente teria um caráter contraditório. Discorda-se destas afirmações evidenciando o sentido dado aos termos “político e contraditório”. A partir do respaldo em Marx, argumentou-se que a práxis social é o espaço da prática revolucionária e que, portanto, compreende a luta de classes pelo poder. Sendo assim, a prática revolucionária constitui-se numa luta do proletariado e não de uma profissão. Considera-se um equívoco atribuir à profissão uma dimensão política e contraditória e de considerá-la como práxis social.

Compreende-se o “político” como sendo o poder de uma classe em relação à outra; enquanto luta de uma determinada classe pelo poder; implica uma relação/prática de dominação. Pressupõe, desse modo, uma luta de classes que se expressa no e pelo antagonismo e contradição. Assim, o político não se reduz ao posicionamento dos profissionais (assistentes sociais) acerca da realidade social, muito menos, nas respostas dadas às demandas sociais, uma vez que a profissão não tem, como elemento constitutivo, uma dimensão política, como sendo uma propriedade inerente à mesma. O Serviço Social enquanto profissão, pela sua natureza, é orientado pelas leis do mercado regido pelas leis econômicas, atendendo, em última instância, às determinações do capital. Sendo assim, pelas determinações histórico-sociais e econômicas, é incoerente situar a profissão num patamar “político” de luta de classes, como uma das instâncias de resistência ao capital e de projeção de uma nova ordem societária.

Por isso, é equivocado considerar que a profissão de Serviço Social possua um caráter contraditório. A contradição para Marx expressa-se no conflito existente entre as forças produtivas e as relações de produção sociais; deriva das condições econômicas que, por sua vez, geram antagonismos entre as classes fundamentais do modo de produção capitalista: proletariado e burguesia. A contradição se inscreve no real e não no pensamento; é condição inerente ao modo de produção do capital e se expressa nas relações entre as classes em que os contrários se produzem e se mantém em luta pelo poder. Nesse sentido, a contradição explicita-se pela e na luta de classes, sendo o proletariado o sujeito revolucionário na superação desta contradição.

Tendo em vista estes apontamentos, é preciso problematizar como se faz a transposição das dimensões “política e contraditória” para o campo profissional. Partindo da afirmação de que o Serviço Social, enquanto profissão, não se configura como luta de classes, não atuando nesta relação contraditória, discordando da afirmação de que a profissão teria essa dupla dimensão - política e contraditória - e que ambas dimensões se expressariam no “teor educativo” da ação dos profissionais em que a profissão se posicionaria criticamente às demandas do capital, fortalecendo o seu oposto, optando pelos trabalhadores.

Atuar no âmbito da prestação e gestão de serviços sociais não implica em atender, efetivamente, os interesses da classe trabalhadora. Responder às demandas sociais, que são demandas oriundas das contradições do modo capitalista de produzir e que são apresentadas pelos trabalhadores, através de serviços, benefícios, projetos, programas e políticas sociais, consiste em atender às necessidades de sobrevivência da classe trabalhadora e sua consequente reprodução enquanto classe. Há uma diferença fulcral entre responder às demandas sociais (trazidas pelos usuários enquanto classe trabalhadora) e efetivar concretamente as suas aspirações enquanto classe que ultrapassam o atendimento às suas necessidades de sobrevivência. Reforça-se que o interesse do proletariado é deixar de ser classe explorada e subsumida às imperativas do capital e que a concretude deste interesse não se faz pela via profissional.

Estes apontamentos não anulam o posicionamento dos profissionais em relação às desigualdades sociais oriundas do capitalismo; a construírem uma análise crítica e aprofundada das relações sociais na sociabilidade do capital; em terem uma orientação anticapitalista permeada por uma crítica da econômica política; em projetar , no seu exercício profissional, uma atuação que se firme pela reafirmação dos direitos sociais, numa relação respeitosa e não discriminatória com os usuários; no fomento à participação destes nas diferentes esferas de controle social; na informação e publicização dos serviços sociais existentes, na desburocratização no processo de acesso a estes serviços, e outros deveres do assistente social apontados no código de ética profissional.

No entanto, acredita-se que, por mais que os assistentes sociais tenham este “compromisso profissional” no atendimento às demandas sociais apresentadas pelos usuários na perspectiva da afirmação de direitos sociais e que possuam um posicionamento crítico (anticapitalista) da realidade social pela via da crítica à

economia política, mesmo assim, não se configura como uma atuação profissional na perspectiva da classe trabalhadora no sentido revolucionário da questão. Compreende-se que não é a profissão detentora de um posicionamento/direção anticapitalista dadas as determinações econômicas (inscrição na divisão social e técnica do trabalho), mas os assistentes sociais, enquanto sujeitos sociais, não sendo neutros, possuem suas perspectivas ideo-políticas.

Outro ponto a enfatizar sobre a direção social que sustenta o projeto profissional e subsequentemente a formação profissional em Serviço Social encontra-se na afirmação e na exposição dos argumentos nesta tese, de que esta direção social se fundamenta numa perspectiva reformista. Situamos a trajetória sócio-histórica da profissão, enfatizando que, principalmente a partir dos debates construídos na década de 1980 e fortalecidos na década subsequente, orienta-se o rumo das discussões sobre a profissão (no âmbito do exercício e da formação) enfatizando a dimensão ética que culminará na revisão do código de ética de 1986 para o de 1993.

Nesta revisão, a ênfase é dada na "decodificação ética" do compromisso com as classes trabalhadoras apontado no código anterior, buscando traduzir a especificidade deste compromisso profissional pelo compromisso com "valores ético-políticos emancipadores". Aqui a perspectiva reformista se expressa duplamente: a) na consideração de que, pela via da defesa, do compromisso, da enunciação de valores ditos éticos e políticos se caminha em direção à superação da ordem vigente atrelando-se aos interesses da classe trabalhadora; b) pelo comprometimento profissional a esses valores expressos no projeto ético-político, colocando a profissão num patamar de luta pela construção de um novo projeto societário (socialismo).

Em relação ao primeiro ponto evidencia-se, a partir de uma revisão de literatura e de análise documental (código de ética), que a democracia é tomada como valor ético-político central e considerada o "único padrão de organização político-social capaz de assegurar a explicitação dos valores essenciais da liberdade e da equidade" (CFESS, 1993, p. 21). Assim, enfatiza-se a democracia enquanto caminho para a "ultrapassagem das limitações reais que a ordem burguesa impõe ao desenvolvimento pleno da cidadania, dos direitos e garantias individuais e sociais e das tendências à autonomia e à autogestão social" (CFESS, 1993, p. 21). Tanto no texto do código de ética de 1993, quanto nas produções advindas deste, comparece

a defesa do aprofundamento da democracia “enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida”.

O que se considera problemático nestas afirmações é o fato de definir a democracia como **a** via alternativa de superação da dominação burguesa. Propondo-se uma redefinição da democracia (“democracia de massas”) aposta-se de que a inserção/participação da classe trabalhadora no jogo político democrático é capaz de transpor a legitimidade da ordem burguesa. O papel dado à democracia política acaba por condicionar as determinações econômicas às políticas e reforça a tese da democratização do Estado como o único caminho possível ao socialismo.

Contrapondo-se a esta defesa, argumentou-se que a superação das relações capitalistas de produção pressupõe a superação da luta de classes, portanto, uma revolução, qual seja: “uma revolução política com alma social” e não uma revolução democrático-popular. Considera-se que a democracia é um elemento tático, mas não estratégico para a revolução socialista. Reforça-se, também, a natureza classista da democracia e do próprio Estado, negando a neutralidade das instituições políticas vigentes no capitalismo e refutando a premissa de que, pela radicalização da democracia, pela ampliação dos direitos sociais e das políticas sociais, configurar-se-á a transição ao socialismo.

O teor revolucionário marxiano que advoga em favor do definhamento e destruição do Estado (conquista e substituição integral dos aparelhos do Estado) é substituído pelo pressuposto da “reorientação e redemocratização do Estado” enquanto canal de disputa e correlação de forças em que o sujeito revolucionário – o proletariado – sai de cena, apostando-se na luta dos e pelos aparelhos de hegemonia, quer dizer: a luta socialista reduz-se a uma luta a ser travada “por dentro”, não contra o Estado, mas com o Estado. Não se descarta o papel das instituições democráticas no âmbito da emancipação política (na esfera dos direitos sociais, por exemplo), porém não se concorda que a ampliação e fortalecimento destas instituições e os desdobramentos subsequentes (democracia, cidadania, direitos) seja uma etapa para a emancipação humana. É preciso evidenciar os limites e o alcance desta luta dentro e pelo Estado. Como elucidou Toledo (1994, p. 35), “se os regimes democráticos permitem efetivas conquistas sociais e políticas para as massas populares, a sua idealização tem tido um efeito mistificador e contra-revolucionário”. Nesse sentido, “sendo necessariamente limitada e limitadora,

no interior do capitalismo, a democracia não deve ser venerada nem fetichizada pelos socialistas" (TOLEDO, 1994, p. 35).

Da mesma forma, deve-se pensar na natureza classista do direito e das políticas sociais de modo a não os idealizar como instâncias de contraponto ao capital em que serviriam de mediação para a superação da ordem burguesa. Levanta-se a tese de um possível compromisso entre capital e trabalho, através de uma "conversão" do Estado. Nesse sentido, acredita-se que lutar por direitos e pela ampliação de políticas sociais universais não se constitui numa luta frontal e radical no sentido anticapitalista e anti-estatal, embora necessária para a sobrevivência da classe trabalhadora na vigência da ordem capitalista. Oportuno reforçar que o reformismo se espraia vigorosamente nos tempos atuais e alastra o pressuposto de que "defender as políticas públicas ou o "Estado social" dos "30 anos dourados" seria defender os trabalhadores da sanha do capital" (LESSA, 2013, p. 211) e que por essa mediação a "luta pelos direitos passa a ser o alfa e o ômega da luta pela emancipação dos trabalhadores" (LESSA, 2013, p. 211).

Esta perspectiva reformista que se sustenta na crença de que pelo caminho das reformas sociais e na democratização do Estado se alcançará a liberdade (plena expansão dos indivíduos sociais) como expressão máxima da emancipação humana, ecoa no Serviço Social brasileiro. Foi exposto que esta direção se expressa, fundamentalmente, nos princípios éticos apresentados no código de ética profissional dos assistentes sociais de 1993, particularmente na defesa da democracia como valor ético-político central. Como outro desdobramento, retoma-se a afirmação de que a profissão teria uma dimensão ética e que, portanto, pelo compromisso com valores éticos emancipadores, situar-se-ia na luta de classes, no campo de coexistência e de confronto entre as éticas e as políticas de classe (BARROCO, 2009).

Respaldando-se sobretudo em Lessa (2013), argumentou-se que a ética e a política estabelecem uma relação de contraposição, uma vez que a ética tem por finalidade superar a antinomia entre indivíduo e sociedade só sendo possível na superação do capital. A ética, enquanto momento da prática humano-social é uma determinação da existência; a política, enquanto expressão de dominação de uma classe em relação à outra, pressupõe uma relação de poder, não eliminando a opressão entre as classes.

Apontou-se discordância com a afirmação de que a profissão teria uma dimensão ética, por considerar-se que a ética não se restringe à crítica aos valores morais de uma sociedade num determinado tempo histórico e não se configura como um componente profissional, mas é uma dimensão da práxis social, ultrapassando o âmbito das vontades, dos compromissos e da crítica. Constitui-se na esfera do devir, na capacidade "do ser humano-genérico elevar-se, da generidade em si à generidade para-si" (LUKÁCS, 2013, p. 426).

Outra questão a ser pontuada é que não se considera a ética (dever-ser) como mediação para a autodeterminação dos seres sociais, por considerar idealista esta apreensão, no sentido de postular que a "tomada de consciência de classe" produza uma mudança no real em que a consciência determine a classe de modo que "a passagem para a consciência para si (revolucionária), que constitui a classe como classe, é um mero ato de consciência, ou melhor, 'de tomada de consciência'" (IASI, 2013, p. 100). O comunismo, como alertaram Marx e Engels (2007, p. 38) não é um "estado de coisas que deve ser instaurado, um *Ideal* para o qual a realidade deverá se direcionar", mas é "o movimento real que supera o estado de coisas atual" em que as condições desse movimento "resultam dos pressupostos atualmente existentes" (MARX e ENGELS, 2007, p. 38). Assim, não é produto da autoconsciência, mas constituiu-se como consequência das condições materiais de produção, do desenvolvimento das forças produtivas, pois sem isso "o comunismo poderia existir apenas como fenômeno local" (MARX e ENGELS, 2007, p. 39).

Considera-se que esta "herança idealista" é apropriada pelo Serviço Social brasileiro quando se afirma ter a profissão uma dimensão ética (expressa pela defesa de valores emancipatórios e pela ação "educativa" da profissão) e quando considera a ética (uma ação ética) como uma mediação para a emancipação humana.

Ao apresentar a contestação de que a profissão teria uma dimensão ética, reivindica-se a possibilidade de, no exercício e na formação profissionais, os assistentes sociais construírem uma reflexão ética e política sobre a sociabilidade burguesa e das relações sociais advindas, sobre as implicações desta na condição social dos usuários (trabalhadores) atendidos pelos profissionais e na formatação dos serviços e políticas sociais. Enquanto campo de reflexão, a ética pode (e deve) comparecer no debate profissional, mas, enquanto ação, é ontologicamente inviável. Uma ação ética, nos termos e concepções abordados nesta tese, só será possível

numa sociabilidade em que a propriedade privada e o trabalho assalariado não sejam os pilares sustentadores.

E os rebatimentos destas questões pontuadas para a formação profissional? Através da revisão de literatura, da pesquisa documental e da corroboração das entrevistas realizadas, foi construída uma síntese (aproximativa) sobre a direção social que fundamenta o projeto de formação profissional em Serviço Social no Brasil. Sobre os fundamentos ideo-políticos desta direção, estes já foram destacados nas linhas anteriores. Sobre as sínteses construídas a partir das tendências evidenciadas no último capítulo da tese, que procurou responder à questão: formar para quê?, sistematizou-se o que foi denominado de saberes formativos.

No processo de formação profissional de assistentes sociais expressa-se um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades - designados aqui por saberes, necessários para fundamentar a formação e também o exercício profissionais. Na explicitação destes saberes formativos, partiu-se dos pressupostos formativos indicados no projeto de formação profissional, sistematizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Serviço Social aprovado pela ABEPSS em 1996 e dos apontamentos trazidos pelos docentes entrevistados. É preciso registrar que nesta explicitação, foram tecidas algumas considerações acerca do que se propõe formar, a partir das diretrizes e dos depoimentos dos assistentes sociais docentes, apresentando elementos de crítica não no sentido de desqualificação, mas de avançar no debate sobre a temática em questão.

Sendo assim, foram apresentados os saberes teórico-analíticos, que se configuram como condição fundamental para uma análise aprofundada do real, baseada numa crítica da economia política e sustentada pela perspectiva da totalidade social em que se evidenciem as múltiplas determinações do movimento da realidade através de um sistema de mediações complexas.

Apontou-se também os saberes sóciopolíticos designados por um conjunto de conhecimentos e competências que propiciem, seja no âmbito da formação e do exercício profissionais, compreender a profissão como inscrita na divisão social e técnica do trabalho, identificando assim as determinações que se impõem à profissão, tendo ciência de suas limitações e das finalidades as quais ela, por sua natureza, não consegue cumprir; seja, a partir destas considerações, apontar os objetivos profissionais e as respostas dadas pelos assistentes sociais no

atendimento às demandas sociais perguntando-se, insistentemente, sobre as finalidades da intervenção profissional e identificando as potencialidades concretas que podem ser construídas pelos assistentes sociais nos diferentes espaços sócio-ocupacionais.

Os saberes prático-interventivos expressam os componentes técnico-operativos da profissão que lhe dão sustentação enquanto profissão interventiva e se caracterizam por um conjunto de instrumentos, técnicas, habilidades, atitudes e conhecimentos procedimentais mobilizados pelos assistentes sociais para realizar as ações profissionais provenientes da prestação, execução e gestão dos serviço sociais, bem como no âmbito da assessoria/consultoria/ supervisão profissional.

Na exposição das tendências apresentadas sobre as finalidades formativas (formar para quê?) indica-se, dentre outros elementos, que a capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-instrumental apontadas nas diretrizes curriculares, merece uma reconsideração no sentido de não projetar a formação profissional de assistentes sociais num viés “teoricista, politicista e praticista” (IAMAMOTO, 2013). Com relação à competência ético-política, apresentou-se a discordância sobre a possibilidade da profissão e da formação (restrita ao espaço escolar/institucional) serem constituídas de uma dimensão política e ética. No entanto, foi argumentado que o processo formativo tem possibilidades de desenvolver **uma capacitação teórico-crítica, versada numa capacitação técnico-instrumental e munida de uma reflexão ética e política**, tendo como tarefa social construir e desenvolver “atividades educativas de caráter emancipador” como propôs o educador Ivo Tonet (2014).

Como elemento integrante das considerações finais, enfatiza-se as contribuições que a construção desta pesquisa possibilitou. Se, no início da tese existiam muitos questionamentos, chegou-se ao momento de sua conclusão com outros tantos, na certeza de que há muito para se conhecer, há longos caminhos para se trilhar e há uma imensidão de perguntas a se fazer. Assim, finaliza-se recomeçando, pois “não importa onde você parou, em que momento da vida você cansou. O que importa é que sempre é possível e necessário Recomeçar”, já dizia o poeta Carlos Drummond de Andrade.

E o recomeçar, no campo da pesquisa, implica em partir das sínteses construídas, que são provisórias e aproximativas, mas que revelam um momento de reconstrução do objeto, por mediações constantes. Diante de tal questão, acredita-

se que a pesquisa ora desenvolvida possibilitou uma compreensão mais elucidativa e problematizadora acerca dos fundamentos ideo-políticos da direção social que move o projeto de profissão e de formação profissional em Serviço Social no Brasil com o intuito de “elevar” e apresentar um outro ponto de análise, sem desqualificar as produções e reflexões já existentes.

É preciso registrar que este foi um processo imensamente desafiador, considerando que houve a contraposição, em determinados aspectos, à direção social hegemônica do ponto de vista das produções e debates profissionais, em que não houve, suficientemente, suporte de produções da área na perspectiva defendida. Reforça-se que a crítica à direção social hegemônica construída na tese apresenta-se como uma elucidação e revisão necessárias. Apesar da expressividade de um pensamento conservador na realidade respingando na categoria profissional, não se deve temer o debate sério e plural, muito menos calar-se e se eximir de apresentar o que se considera como contrapontos. O contraponto fundamentado numa perspectiva analítico-teórico crítica (subsidiada pela teoria social de Marx) não se confunde com um retrocesso, muito menos com uma reedição do conservadorismo, mas se apresenta como condição essencial para abertura de um diálogo sério e propositado.

No que concerne à aproximação com os assistentes sociais docentes, considera-se que esta corroborou na explicitação da direção social analisada, bem como trouxe elementos para se pensar como estes sujeitos compreendem a profissão e, por consequência, como apreendem as finalidades da formação profissional, apontando que a discussão sobre o Serviço Social não está encerrada e desprovida de tensionamentos. Demarcou-se a compreensão de que discutir a formação profissional pressupõe levar em consideração as condições de trabalho dos sujeitos (um dos) que protagonizam o processo formativo, pois, se as condições objetivas forem desvinculadas das subjetivas, ter-se-á uma análise parcial e fragmentada da realidade e do objeto de estudo. A pesquisa apontou que projetar a formação profissional, pressupondo um direcionamento social à esta, precisa considerar também o perfil mercantil que tem dominado nas instituições de ensino, expressando-se preponderantemente pelo ensino em faculdades privadas e que este perfil rebate nas condições de trabalho dos docentes e na qualidade da formação.

Partindo desta aproximação, indica-se a necessária continuidade da pesquisa em busca da investigação das projeções acerca da profissão e do seu ensino, abarcando a realidade paranaense, por considerar-se que é necessário ampliar o conhecimento, tanto das instituições de ensino superior no estado, quanto dos pressupostos formativos que guiam os projetos de formação das escolas que atuam na formação graduada presencial em Serviço Social, como também do ensino à distância que apresenta particularidades.

Está dada a partida: que recomecem os trabalhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAS. Associação Brasileira de Assistentes Sociais. **Código de Ética profissional dos Assistentes Sociais**, São Paulo, 1948.

ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social: sobre o processo de implementação. **Revista Temporalis**, Ano VII, n. 14, julho a dezembro de 2007.

ABESS. Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social. A Metodologia no Serviço Social. **Cadernos ABESS nº 3**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. As tendências no Ensino da Metodologia em Serviço Social. In: A Metodologia no Serviço Social. **Cadernos ABESS nº 3.** São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Ensino em Serviço Social: pluralismo e formação profissional. **Cadernos ABESS nº 4.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Formação Profissional: trajetórias e desafios. **Cadernos ABESS n. 7.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____. O Processo da Formação Profissional do Assistente Social. **Cadernos ABESS n. 1.** São Paulo: Cortez Editora, 1986.

_____. Produção científica e Formação Profissional. **Cadernos ABESS nº 6**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Relatório sobre o Ensino da Metodologia nos Cursos de Serviço Social. In: A Metodologia no Serviço Social. **Cadernos ABESS n. 3**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Relatório do momento preliminar da pesquisa: Avaliação da formação profissional do assistente social brasileiro – pós-novo curriculum/avanços e desafios. In: Ensino em Serviço Social: pluralismo e formação profissional. **Cadernos ABESS nº 4.** São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Relatório sobre a formação profissional. In: CARVALHO, A. M. P; BONETTI, D. A; IAMAMOTO, M. V. Projeto de Investigação: a formação profissional do assistente social no Brasil: determinantes históricos e perspectivas. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 14. Ano V, abril de 1984. São Paulo: Cortez, p. 104-143.

ABESS/CEDEPSS. Diretrizes gerais para o curso de serviço social. In: Formação Profissional: trajetórias e desafios. **Cadernos ABESS n. 7.** São Paulo: Cortez. São Paulo, 1996.

_____. Proposta básica para o projeto de formação profissional. In: O Serviço Social no século XXI. **Revista Serviço Social e Sociedade.** n. 50, Ano XVII,

Abril de 1996. São Paulo: Cortez.

_____. Proposta Básica para o projeto de formação profissional. In: O Serviço Social no século XXI. **Revista Serviço Social & Sociedade**. Número 50, ANO XVII, abril de 1996.São Paulo: Cortez.

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa; CABRAL, Maria do Socorro Reis. **O Novo Sindicalismo e o Serviço Social**: trajetória e processos de luta de uma categoria: 1978-1988. São Paulo: Cortez, 1995.

ABREU, Marina Maciel. **Serviço Social e a organização da cultura**: perfis pedagógicos da prática profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

AGUIAR, A. G. **Serviço Social e Filosofia**: das origens a Araxá. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1985.

ALAPANIAN, Silvia. A crítica marxista do Direito: um olhar sobre as proposições de Evgeni Pachukanis. **Revista Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 26, p. 15-26, set. 2005.

ALMEIDA, Anna Augusta. **Possibilidades e Limites da Teoria do Serviço Social**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1978.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; BARBOSA, Rosangela Nair de Carvalho; CARDOSO, Isabel Cristina da Costa; SERRA, Rose Mary Souza. A definição do Núcleo Básico: novo currículo de graduação em Serviço Social. In: **Em Pauta**. Cadernos da Faculdade de Serviço Social da UERJ, Número 1 – Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; BEHRING, Elaine Rossetti; CARDOSO, Isabel Cristina da Costa; GRANERMANN, Sara. Proposta Básica para o projeto de formação profissional - novos subsídios para o debate. In: Formação Profissional: trajetórias e desafios. **Revista Temporalis**, ABESS, n. 7. Edição Especial. São Paulo: Cortez, 1996.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira; ALENCAR, Mônica Maria Torres de. **Serviço Social, trabalho e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2011.

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

AMARAL, Ângela Santana do; MOTA, Ana Elizabete. Reestruturação do capital, fragmentação do trabalho e Serviço Social. In: MOTA, Ana Elizabete (org.) **A nova fábrica de consensos**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1985.

ANDRADE, Maria Angela Rodrigues Alves de. O metodologismo e o desenvolvimentismo no serviço social brasileiro - 1947-1961.**Revista Serviço Social**

e Realidade, Franca, V. 17, n. 1, p. 268-299, 2008.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BAPTISTA, M. V. **Relembrando Histórias**. Palestra realizada na Universidade Estadual de Londrina, para o curso de Serviço Social, em 2006.

BAPTISTA, Myrian Veras; BATTINI, Odária (org.). **A prática profissional do assistente social**: teoria, ação, construção do conhecimento. Volume 1. São Paulo: Veras Editora, 2009.

BARROCO, M. L. **Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos**. 6ª ed. São Paulo, Cortez, 2008.

BARROCO, M. L. S.; NETTO, J. P.; PAIVA, B. A.; SALES, M. A.; SILVA, M. V. Reformulação do Código de Ética: Pressupostos Históricos, Teóricos e Políticos. In: BONETTI, D. A; et al. (Orgs). **Serviço Social e ética: convite a uma nova práxis**. São Paulo: Cortez, 1996.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. Ética e política entre a ruptura e o conservadorismo. **Revista Inscrita**. Conselho Federal de Serviço Social, 2009.

BARROCO, Maria Lúcia Silva; TERRA, Sylvia Helena. **Código de Ética do/a Assistente Social comentado**. Conselho Federal de Serviço Social – CFESS (org.). São Paulo: Cortez, 2012.

BEHRING, Elaine Rossetti e BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. Biblioteca Básica do Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2006.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contrareforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BONETTI, Dilséa Adeodata; CARVALHO, Alba Maria Pinho de; IAMAMOTO, Marilda Vilela. Projeto de investigação: a formação profissional do Assistente Social. **Revista Serviço Social e Sociedade** nº 14, Ano V, abril de 1984, São Paulo: Cortez.

BOSCHETTI, Ivanete. O desenho das Diretrizes Curriculares na afirmação do Projeto Ético-Político Profissional. In: ABEPSS. O Ensino do Trabalho Profissional: desafio para a afirmação das Diretrizes Curriculares e do Projeto Ético-Político. **Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social.** ANO IV, N. 8 - Julho a Dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura/INEP. **Decreto 35.311**, de 02 de abril de 1954. Regulamenta a Lei n. 1889, de 13 de junho de 1953. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/leis/35311.htm. Acesso em: 25 de março de 2016.

_____. Senado Federal. **Decreto 994**, de 15 de maio de 1962. Regulamenta a Lei nº 3.252, de 27 de agosto de 1957, que dispõe sobre o exercício da profissão de Assistente Social. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/leis/994.htm.

Acesso em: 25 de março de 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 15**, de 13 de março de 2002. Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/leis/cne15.htm. Acesso em: 25 de março de 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. **Resolução CNE/CES 15,** de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social. Brasília, 2002.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior.** Brasília (2002, 2003, 2007, 2010, 2013 e 2014). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse> Acesso em 10 de março de 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior**. Base de dados oficial e única de informações relativas às Instituições de Educação Superior – IES e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino. Disponível em http://emec.mec.gov.br/. Acesso em Acesso em 10 de março de 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social. **Diretrizes Curriculares**. Curso: Serviço Social, Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 492,** de 03 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> Acesso em 5 de março de 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 8662**, de 07 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. Disponível em: <http:www.cfess.org.br>. Acesso em 15 de março de 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/LEIS/L9394.htm#art44. Acesso em: 25 de março de 2016.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRAZ, Marcelo; NETTO, José Paulo. **Economia política**: uma introdução crítica. Biblioteca Básica do Serviço Social.São Paulo: Cortez, 2006.

BRAZ, Marcelo; TEIXEIRA, Joaquina Barata. O projeto ético-político do Serviço Social. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

BRECHT. Bertold. **Poemas 1913-1956**. Org. e Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Editora 34. 5 ed, 2000.

BRESSER PEREIRA. **Reforma do Estado e Administração Pública**. Rio de Janeiro: FGV, 2 ed. 1998a.

_____. **Reforma do Estado para a Cidadania**. São Paulo: Editora 34, 1998b.

BUONICORE, Augusto. **Marxismo, História e Revolução Brasileira**: encontros e desencontros. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.

_____. **Qual valor da Democracia?** Disponível em: http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2140%3Aqual-o-valor-da-democracia-&catid=58&Itemid=414. Acessado em 10 de fevereiro de 2016.

CAMPANINI, Annamaria; LUPPI, Francesco. **Servicio social y modelo sistémico**: uma nueva perspectiva para la práctica cotidina. Ediciones PAIDOS, Barcelona-Buenos Aires, México, 1991.

CARCANHOLO, Marcelo Dias; BARUCO, Grasiela Cristina da Cunha. As aventuras de Karl Marx contra a pulverização pós-moderna das resistências ao capital. **Margem Esquerda-Ensaios Marxistas**, n. 13. São Paulo: Boitempo, 2009.

CARDOSO DE MELLO, J. M. **O capitalismo tardio**. 9 ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

CARDOSO, Franci Gomes; MACIEL, Marina. Metodologia do Serviço Social - a práxis como base conceitual. **Revista ABESS**, n. 3, 1989.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Entrevista. A ideologia persistente do desenvolvimento. **Revista em Pauta**. Rio de Janeiro, 2013.

_____. **Ideologia do Desenvolvimento**: JK-JQ. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CARLOS, Sérgio Antonio. **A gênese e a estrutura do Serviço Social brasileiro no Período Doutrinário Católico**. 1993. 206 f. Tese de Doutorado - Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, PUC, São Paulo, 1993.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. **A questão da transformação e o trabalho social**: uma análise gramsciana. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. O processo de formação profissional do Assistentes Social. **Cadernos ABESS 1**, São Paulo: Cortez, 1986.

CARVALHO, Alba Maria Pinho et al. Projeto de investigação: a formação profissional do Assistente Social. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 14, p. 104-143, abr. 1984.

CARVALHO, R. **Modernos Agentes da Justiça e da Caridade**: notas sobre a

origem do Serviço Social no Brasil. Revista Serviço Social e Sociedade, Ano I, n. 2, março de 1980.

CARVALHO, Raul de; IAMAMOTO, Marilda Villela. Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 1990.

CARVALHO, Raul; IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 29ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CASTELO, R. A. **A "questão social" nas obras de Marx e Engels**. Praia Vermelha, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, jan-jun, 2010.

CASTRO, Manuel Manrique. História do Serviço Social na América Latina. 10 edição. São Paulo: Cortez, 2008.

CAVALCANTE, Gelva. **Modelos teóricos do Serviço Social com grupos**: adaptação ou transformação? São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CAVALCANTE, T. L. V. **Reflexões sobre o ensino e sua repercussão no Serviço Social**. Revista Serviço Social e Sociedade, Ano V, n. 15, agosto de 1984.

CBCISS. Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais. II Congresso Brasileiro de Serviço Social. **Anais**. Rio de Janeiro: CBCISS, 1961.

_____. XI Conferência Internacional de Serviço Social. **Anais**. Rio de Janeiro: CBCISS, 1962.

CENTRO DE ESTUDOS E AÇÃO SOCIAL. **Relatórios Anuais de 1932 a 1945**. São Paulo, ed. Datilografada, 1932-1945.

CFE. Conselho Federal de Educação. **Parecer 412,** de 04 de agosto de 1982**.** Anteprojeto de reforma curricular.

_____. **Parecer nº 242**, de 13 de março de1970. Fixa mínimos de conteúdo e duração do Curso de Serviço Social.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. **Código de Ética Profissional do Assistente Social de 1986**. Publicado no Diário Oficial da União nº 101, do 02/06/86. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_1986.pdf. Acesso em 20 de janeiro de 2016.

_____. **Resolução nº 273**, de 13 de março de 1993. Código de Ética Profissional do Assistente Social.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. Caderno Mais! **Folha de São Paulo**. São Paulo, p. 3. Publicado em 09 de maio de 1999.

CHAVES, Vera Lucia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, p. 481-500, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/

v31n111a10.pdf. Acesso em 25 de março de 2015.

CM CONSULTORIA. **Fusões e aquisições no Ensino Superior**: Panorama 2007-2014. Disponível em: http://www.cmconsultoria.com.br/arquivos/GraficoAquisicoesIES2014-08-13.pdf. Acesso em 31 de março de 2016.

COLMÁN DUARTE, Evaristo Emigdio. **A democracia como núcleo do projeto profissional.** Aproximação à caracterização do Projeto Ético-político. Mimeo. Texto apresentado à banca de promoção para professor associado em 31 de maio de 2012. Londrina, PR.

_____. O que é Serviço Social? Vigência de um "velho" problema e desafio para a formação profissional. Disponívell em: < http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v1n1_desafio.htm > Acessado em junho de 2016.

_____. **Orientação Política do Projeto Profissional do Serviço Social.** Projeto de Pesquisa. Universidade Estadual de Londrina.

COLMÁN DUARTE, Evaristo Emigdio; COLOMBANI, Leila Maria Forte; FONSECA, Maria de Lourdes do Carmo; LEONI, Tania; VIDAL, Violeta Lourdes Amaro. E Afinal, o que é Serviço Social? **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 20, Ano VII, abril de 1986. São Paulo: Cortez.

COSTA, G. M. Aproximação ao Serviço Social como complexo ideológico. **Revista Temporalis**, Brasília, ano 1, n. 2, p.95-119, jul./dez. 2000.

COSTA, S. G. Formação Profissional e Currículo de Serviço Social: referências para o debate. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, Ano XI, maio, 1990.

COUTINHO, Adelaide F. Educação sob a lógica do mercado: políticas de financiamento e parcerias com o setor privado. In: COUTINHO; A. F.; LOPES (Orgs). **Crise do capital, lutas sociais e políticas públicas**. São Paulo: EJR Xama Editora Ltda, 2012. p. 147-167.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A Democracia Como Valor Universal**. Encontros com a Civilização Brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

CUNHA, Elcemir Paço. Contribuição ao debate da questão social em Marx. In: MOLJO, Carina Berta; SANTOS, Cláudia Mônica dos. (Orgs.). **Serviço Social e Questão Social**: implicações no mundo do trabalho e no exercício profissional do assistente social em Juiz de Fora. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2014.

CUNHA, Luiz A. **A universidade reformada**: o golpe de 64 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DANTAS, José Lucena. Perspectivas do funcionalismo e seus desdobramentos no Serviço Social. **Cadernos ABESS. N. 4.** ABESS. São Paulo: Cortez, 1991.

DAVIES, Nicholas. Mecanismos de financiamento: a privatização dos recursos públicos. In: NEVES, L. (org.) **O empresariamento da educação**: novos contornos

do ensino superior no Brasil dos anos de 1990. São Paulo: Xamã, 2002, pp.151-176.

DEL PINO, Mauro A. B.; VIEIRA, Jarbas S.; HYPOLITO, Álvaro M. Controle e intensificação do trabalho docente: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M.A.M. (Org.). **A Intensificação Trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, p. 113- 133, 2009.

DEL PRIORI, Mary (org.). História das Crianças no Brasil. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

DUARTE, Marco José de Oliveira. Subjetividade, marxismo e Serviço Social: um ensaio crítico. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 101, jan-mar. 2010.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Anti-Dühring**. São Paulo: Boitempo, 2015.

_____. **Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico.** Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marx/1880/socialismo/cap03.htm. Acessado em 29 de julho de 2016.

_____. Introdução à Guerra Civil na França, de Karl Marx, 1981. In: MARX, Karl. **A guerra civil na França**. Coleção Marx-Engels. São Paulo: Boitempo, 2011.

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

_____. Aonde nos levam as diretrizes curriculares? In: Diretrizes Curriculares: polêmicas e perspectivas. **Revista Temporalis**, Ano I, nº 2 – julho a dezembro de 2002.

_____. **Metodologia e Ideologia do Trabalho Social**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Saber Profissional e Poder Institucional**. 6 edição. São Paulo: Cortez, 2001.

FAUSTO, Boris. **História Concisa do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

FERREIRA, Andreza Telles dos Santos; PEREIRA, Larissa Dahmer; SOUZA, Andréaa Cristina Viana de. Análise comparativa entre expansão dos cursos de Serviço Social EAD e Presenciais. **Revista Temporalis**, Brasília, ano 14, n. 27, p. 181-202, jan-jun, 2014.

FERREIRA, F. P. Serviço Social - Serviço de Apóstolo. **Revista Serviço Social**, Ano I, n. 1, 1939.

_____. O sentido da formação profissional dos trabalhadores. **Revista Serviço Social**, São Paulo, Ano II, n. 20, 1940.

_____. O Serviço Social em São Paulo. **Revista Serviço Social**, São Paulo, Ano II, n.29/40, 1941.

_____. Problemas didáticos e pedagógicos no Instituto de Serviço Social. **Revista Serviço Social**, São Paulo, Ano IV, n. 35, 1944.

_____. Serviço Social. **Revista Serviço Social**, São Paulo, 1939.

FERREIRA, O. C. Por que e como assegurar a formação dos agentes do Serviço Social. **Revista Serviço Social**, São Paulo, Ano I, n. 7, 1939.

FILHO, Antonio Alves. **Desenvolvimento de Comunidade**: uma revisão crítica à luz da teoria da delimitação dos sistemas sociais. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Administração Pública. UFSC, Florianópolis, 1984. 174p.

FRIEDLAND, Walter A. **Conceitos e Métodos de Serviço Social**. 2 ed. Rio de Janeiro: AGIR, 1972.

G1. **Notícia sobre o faturamento das instituições particulares de ensino superior**. Disponível em: http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/08/faturamento-de-faculdades-privadas-cresce-30-em-2-anos-estima-estudo.html. Acesso em 4 de abril de 2016.

GERBER, L. M. L**. A formação dos assistentes sociais em Santa Catarina**: um estudo sobre o primeiro curso de serviço social do estado (1958-1983). Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2009.

GHIRALDELLI JR, Paulo. História da Educação. São Paulo: Cortez, 1994.

GUEDES, O. S. **Implicações da Concepção Neotomista de Homem na Gênese do Serviço Social Brasileiro** – 1930/1940. 2000. 144 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, PUC, São Paulo, 2000.

_____. **Interpretações do Humanismo no Serviço Social Brasileiro.** Tese de doutorado apresentado ao Programa d Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, PUC, São Paulo, 2005.

GUERRA, Yolanda Aparecida Demetrio. Expressões do pragmatismo no Serviço Social: reflexões preliminares. **Revista Katálysis**, v. 16, n. esp., p 39-49, Florianópolis, 2013.

GUERRA, Yolanda. A dimensão técnico-operativa do exercício profissional. In: SANTOS, Cláudia Mônica dos; BACKX, Sheila; GUERRA, Yolanda (Orgs)**. A dimensão técnico-operativa no Serviço Social**: desafios contemporâneos. 2ed. Juiz de Fora, UFJF, 2013.

_____. **A instrumentalidade do Serviço Social.** São Paulo: Cortez,

1995.

_____. Sobre a possibilidade histórica do projeto ético-político profissional: a apreciação crítica que se faz necessária. In: FORTI, V; GUERRA, Y. (Orgs). **Projeto Ético-Político do Serviço Social**: contribuições à sua crítica. Coletânea Nova de Serviço Social. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

HAMILTON, Gordon**. Teoria e Prática do Serviço Social de Casos**. 5 ed. Rio de Janeiro: AGIR, 1982.

HONORATO, Cezar. **O Estado Novo e a Assistência Social.** XIX Simpósio Nacional da ANPUH Belo Horizonte - MG - julho de 1997. História e Cidadania, Vol.1. 1998.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. A questão social no capitalismo. **Revista Temporalis**, Brasília, ABEPSS, ano 2, n. 3, 2001.

_____. Ensino e Pesquisa no Serviço Social: desafios na construção de um projeto de formação profissional. In: Produção científica e Formação Profissional. **Cadernos ABESS nº 6**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 120, out/dez 2014.

_____. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Os 70 anos da Faculdade de Serviço Social da UERJ na história do Serviço Social brasileiro. In: **Trajetória da Faculdade de Serviço Social da UERJ**: 70 anos de história. Parte I. Rio de Janeiro: FSS/UERJ, 2014.

_____. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social**: ensaios críticos. 9 edição. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 7 edição. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. O Debate Contemporâneo do Serviço Social e a Ética Profissional. In: BONETTI, D. A; et al. (Orgs.). **Serviço Social e ética** – convite a uma nova práxis. São Paulo: Cortez, 1996.

IANNI, Octávio. **A ditadura do grande capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

_____. A construção da categoria. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, número especial, ab. 2011.

_____. **A ideia de Brasil moderno**. 2 reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. **Industrialização e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de

Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

_____. **O ciclo da revolução burguesa no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. **O colapso do populismo no Brasil**. 4 edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

IASI, Mauro Luis. Lukács: a ponte entre o passado e o futuro. In: ROIO, Marcos Del (org.). **Gyorgy Lukács e a Emancipação Humana**. Marília: FAFESP; São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

IGREJA CATÓLICA. Papa (1878-1903: León XIII). **Carta Encíclica Rerum Novarum.** Lima, Paulinas, 1977.

IGREJA CATÓLICA. Papa (1922-1939: Pio XI). **Carta encíclica Quadragésimo Anno**. Lima, Paulinas, 1977.

IZQUIERDO, A. Serviço Social de Grupo. **Revista Serviço Social**, São Paulo, 15 (78), 1956.

JUNQUEIRA, H. Considerações sobre a Organização do Programa para as escolas de Serviço Social. **Revista Serviço Social**, São Paulo, Ano III, n. 31, 1943.

JUNQUEIRA, H. Depoimento na PUC SP, em 18/08/1988. Mimeo.

JUNQUEIRA, Helena Iracy. Quase duas décadas de reconceituação do Serviço Social: uma abordagem crítica. **Revista Serviço Social e Sociedade**, N. 4, Ano II, dezembro de 1980.

KAMEYAMA, Nobuco. Concepção de Teoria e Metodologia. **Cadernos ABESS, n. 3.** A Metodologia no Serviço Social. São Paulo: Cortez, 1989.p. 99-116.

KFOURI, N. G. A Técnica do Serviço Social dos casos individuais. **Cadernos de Serviço Social,** ano V, n. 38, set. 1945, p. 131-136.

_____. **Curso de Atualização de Serviço Social de Casos para Assistentes Sociais.** São Paulo, APASSP, 1960, mimeo.

_____. O ensino e a prática do Serviço Social de casos em face do espírito cristão. **Cadernos de Serviço Social***,* ano XV, n. 78, 1956, p. 105-115.

KIEHL M. A Escola de Serviço Social e os Problemas do Trabalho. **Revista Serviço Social**, São Paulo, Ano I, n. 1, 1939.

_____. A formação do Assistente Social. **Revista Serviço Social**, São Paulo, Ano I, n.11, 1939.

KISNERMAN, Natalio. Serviço Social de Grupo. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

_____. Temas de Serviço Social. São Paulo: Cortez e Moraes, 1976.

KNOPKA, Gisela. Serviço Social de Grupo: um processo de ajuda. Rio de Janeiro:

Zahar, 1983.

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

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAZARINI, Ademir Quintilio. **Capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani**: apontamentos críticos. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

LEFEVBRE, Henri. Lógica formal/lógica dialética. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LEFEVBRE, Henri; GUTERMAN, Norbert. Introdução dos Cadernos sobre a dialética de Hegel. **Cadernos sobre a dialética de Hegel**. Tradução de José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

LENIN, V. I. **Cadernos sobre a dialética de Hegel**. Tradução de José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

_____. Democracia Burguesa e Democracia Proletária. In: **A Revolução Proletária e o Renegado Kautsky.** Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/lenin/1918/ renegado/cap02.htm. Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

_____. **Estado e Revolução.** São Paulo: Hucitec, 1983.

_____. **O imperialismo** – etapa superior do capitalismo. Campinas: Brasil, 2011.

_____. **Obras escolhidas**. 2ª edição. Tomo 1. São Paulo: Alfa-Omega, 1986a.

_____. **Obras escolhidas**. 2ª edição. Tomo 2. São Paulo: Alfa-Omega, 1986b.

LESSA, Sérgio. A Emancipação Política e a defesa de direitos. **Revista Serviço Social & Sociedade.** São Paulo: Cortez, junho de 2007.

_____. **Capital e Estado de bem-estar**: o caráter de classe das políticas públicas. São Paulo: Instituto Lukács, 2013

_____. Ética, Política e Serviço Social. **Revista Katalysis**, v. 8, n. 2, pp. 256-266, Florianópolis: UFSC, 2005.

_____. **Lukács**: Ética e Política: observações acerca dos fundamentos ontológicos da ética e da política. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

_____. **Marxismo e ética**. São Paulo: Boitempo Editorial. Crítica marxista, 2002. v. 1. n. 14. p. 104-109.

_____. **Serviço Social e Trabalho**: do que se trata? Disponível em: http://sergiolessa.com.br/uploads/7/1/3/3/71338853/ssocial_trabalho_2000.pdf.

Acessado em abril de 2016.

LIMA, A. A. **Serviço Social no Brasil**: a ideologia de uma década. 2 ed. São Paulo, Cortez, 1983.

LIMA, Boris Alexis. **Contribuição à metodologia do Serviço Social**. Tradução de Idel Yonne Grossi. 3ª ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

LIMA, Kátia. Expansão da Educação Superior Brasileira na primeira década do novo século. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **Serviço Social e Educação**. Coletânea Nova de Serviço Social. Rio de Janeiro: Lunen Juris, 2012.

LIMA, Sulamita Bezerra de. **Fontes para a História do Serviço Social**: Revisitando as origens da profissionalização do Assistente Social – Rio de Janeiro (1937-1945). 1992. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

LOPES, Josefa. **Objeto e especificidade do Serviço Social:** pensamento latino-americano. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1980.

LUKÁCS, Gyorgy. A Psicologia das Massas em Freud. Tradução de Ranieri Carli. In: **Psicanálise & Barroco em revista**. V. 7, n. 1: 219-224, jul, 2009.

_____. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

_____. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. Tradução de Rodnei Nascimento. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.

_____. **Para uma Ontologia do Ser Social I**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Para uma Ontologia do Ser Social II**. Tradução de Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUXEMBURGO, Rosa. **Textos Escolhidos**. Volume I. Organização e Revisão Técnica de Isabel Loureiro. São Paulo: Unesp, 2011.

MALHEIROS, U. O assistente social deve ser um técnico. **Revista Serviço Social,** São Paulo, Ano I, n. 1, 1939.

MANCEBO, Deise; FRANCO, Maria Stela Dal Pai. Trabalho docente: uma análise das práticas intelectuais em tempos de globalização. In: DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Org.). **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo, 2003, p. 191-204.

MANCINI, L. C. Formação Integral. **Revista Serviço Social**, São Paulo, Ano II, n. 18, 1940.

_____. Formação Profissional. **Revista Serviço Social**, São Paulo, Ano I, n. 2, 1939.

_____. O Governo e a Autoridade. **Revista Serviço Social**, São Paulo, Ano I, n. 5, 1939.

_____. Vocação e Profissão. **Revista Serviço Social,** São Paulo, Ano II, n. 19, 1940.

MANNHEIN, Karl. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro : Guanabara, 1986.

MARTINELLI, Maria Lúcia. Alianças e consenso no Serviço Social - algumas reflexões à luz da perspectiva gramsciana. **Revista Serviço Social & Sociedade,** São Paulo, n. 22, p. 49-64, 1986.

_____. (org) Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio. São Paulo: Veras Editora, 1999.

_____. Sentido e direcionalidade da ação profissional: projeto ético-político em Serviço Social. In: VERAS, M. V. & BATINNI, O. **A Prática Profissional do Assistente Social.** São Paulo: Veras Editora, 2009.

_____. Serviço Social: identidade e alienação. 16 edição. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Carlos Benedito**. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil.** Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009 Disponível em http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30 n106a02 Acessado em 04 de abril de 2016.

MARX, Karl. **A guerra civil na França.** São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Glosas Criticas Marginais ao Artigo "O Rei da Prússia e a Reforma Social" de um prussiano**. 7 de agosto de 1844. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marx/1844/08/07.htm. Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Miséria da filosofia**: resposta à filosofia da miséria do Sr. Proudhon. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Para a Crítica da Economia Política**. Janeiro de 1859. Transcrição autorizada. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/01/ prefacio.htm. Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

_____. **Para a Questão Judaica**. Rio de Janeiro: Laemmert, 1969.

_____. **Prefácio de Para a Crítica da Economia Política**. Publicado em 1859. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/01/prefacio.htm. Acesso em 20 de abril de 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Sagrada FamÌlia ou crítica da crÌtica crÌtica**: contra Bruno Bauer e consortes. Trad: Fiama H.P. Brandão/ João Paulo Casquilho/ José Bettencourt. 2 a ed. Lisboa: Presença/ Martins Fontes, 1974.

_____. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach,B.Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo, Cortez, 1998.

MENDES, Jussara Maria Rosa; PRATES, Jane Cruz. Algumas reflexões acerca dos desafios para consolidação das Diretrizes Curriculares. **Revista Temporalis.** ABEPSS. Ano 1, n. 14 (jan/jun, 2000). Brasília: 2000. p. 175- 198.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **O conceito de dialética em Lukács**. Tradução Rogério Bettoni.1ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. 1 edição revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MINTO, Lalo Watanabe. **A Educação da miséria:** particularidade capitalista e educação superior no Brasil. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

_____. **As reformas do ensino superior no Brasil**: o público e o privado em questão. Campinas: Autores Associados, 2006.

MONTAÑO, Carlos. **A natureza do Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAES, João Quartim de. **Contra a canonização da democracia**. Crítica Marxista, 2001.

MOROSINI, Marilia Costa. **A universidade no Brasil:** modelos e concepções. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa:** iniciação. Brasília: Plano Editora, 2002. Série Pesquisa em Educação, v. 2,109 p.

MOTA, Ana Elisabete; MARANHÃO, Cezar Henrique; SITCOVSKY, Marcelo. As tendências da política de Assistência Social, o SUAS e a formação profissional. In: MOTA, Ana Elisabete (org.). **O Mito da Assistência Social**: ensaios sobre Estado, Política e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2008.

MOTA, Ana Elizabete; AMARAL, Ângela Santana. Reestruturação do capital, fragmentação do trabalho e Serviço Social. In: MOTA, Ana Elizabete (org.) **A nova fábrica de consensos**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

NASCIMENTO, F. B. Lar e Família: o discurso assistencialista sobre habitação popular nos anos 40 e 50. **Revista de Pesquisa Arquitetura e Urbanismo.** Programa de pós-graduação do departamento de arquitetura e urbanismo EESC-USP, 2006.

NETO, Ana Maria Quiroga Fausto. A propósito da disciplina de metodologia. **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 14. São Paulo: Cortez, Ano V, abril/1984.

_____. Produção Científica e formação profissional - os paradigmas do conhecimento e seu rebatimento no cotidiano do ensino, da pesquisa e do exercício profissional. In: Produção científica e Formação Profissional. **Caderno ABESS nº 6**. São Paulo: Cortez, 1993.

NETTO, José Paulo. **A construção do projeto ético-político do Serviço Social**. Publicado em 1999. Disponível em: http://welbergontran.com.br/cliente/uploads/ 4c5aafa072bcd8f7ef 14160d299f3dde 29a66d6e.pdf. Acessado em novembro de 2015.

_____. A propósito da disciplina de metodologia. **Revista Serviço Social e Sociedade**, nº 14. São Paulo: Cortez, Ano V, abril/1984.

_____. Notas sobre marxismo e Serviço Social, suas relações no Brasil e a questão de seu ensino**. Cadernos ABESS, n. 4**. Ensino em Serviço Social: pluralismo e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Notas sobre marxismo e Serviço Social, suas relações no Brasil e a questão de seu ensino. **Cadernos ABESS, n. 4.** Ensino em Serviço Social: pluralismo e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. A crise do processo de reconceitualização do Serviço Social. In: **Desafio al Servicio Social**. Humanitas, Buenos Aires, 1975.

_____. A redefinição da Democracia. **Revista Serviço Social & Sociedade.** Número 20, ANO VII, abril de 1986. São Paulo: Cortez.

_____. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 8 edição. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Crise do capital e consequências societárias. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 111, p. 413-429, jul./set. 2012

_____. **Ditadura e Serviço Social:** uma análise do Serviço Social no

Brasil pós-64. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2009a

_____. Ética e Crise dos Projetos de Transformação Social. In: BONETTI, D. A; et al. (Orgs). **Serviço Social e ética** – convite a uma nova práxis. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. III CBAS: Algumas Referências para a sua Contextualização. In: CFESS (Org.), ABEPSS, ENESSO, CRESS/SP (Co-orgs.). **Congresso da Virada**: 30 anos – 1979-2009. Brasilia, 2009b.

_____. **Introdução ao método da teoria social.** Disponível em: http://www.pcb.org.br/portal/docs/int-metodo-teoria-social.pdf. Acessado em outubro de 2013.

_____. La crisis del processo de reconceptualización del Servicio Social. In: ALAYÓN, N. et alii. Trad. Evaristo Colmán Duarte. **Desafío al Servicio Social**. Buenos Aires Humanitas, 1976.

_____. **O projeto ético-político profissional do Serviço Social brasileiro**. Lusíada, Intervenção Social, Lisboa, nº 42/45(2º semestre de 2013 e 1º semestre de 2015). Texto base da intervenção do autor no III Congresso Internacional de Serviço Social, promovido pelo Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa/Universidade Lusíada e pela Associação dos Profissionais de Serviço Social em Lisboa, 13-14 de março de 2014.

_____. O Serviço Social e a tradição marxista. **Revista Serviço Social & Sociedade,** n. 30, Ano X, Abril, 1989. São Paulo: Cortez. p. 89-102.

_____. Para uma história nova do Serviço Social no Brasil. Capítulo I. In: SILVA, Maria Luduína de Oliveira e (org.). **Serviço Social no Brasil**: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. Prólogo: Elementos para uma leitura crítica do Manifesto Comunista. In: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo, Cortez, 1998.

_____. Reforma do Estado e Impactos no Ensino Superior. In: ABEPSS. Reforma do Ensino Superior e Serviço Social. **Revista Temporalis**, Ano I, n. 1 – Brasília: Valci, janeiro a junho de 2000.

_____. Transformações societárias e Serviço Social – notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. In: O Serviço Social no século XXI. **Revista Serviço Social & Sociedade.** Número 50, ANO XVII, abril de 1996. São Paulo: Cortez.

NETTO, Leila Escorsim. **O Conservadorismo Clássico**: elementos de caracterização e crítica. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, N. P. **Nadir Gouveia Kfouri: o saber e a prática do Serviço Social no Brasil (1940-1960).** Tese de doutorado em Serviço Social apresentada à PUC SP, 1990.

NISBET, Robert. **O Conservadorismo**. Temas Ciências Sociais. Lisboa: Estampa, 1987.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As possibilidades da política**: ideias para a reforma democrática do Estado. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

OLDRINI, Guido. Em busca das raízes da ontologia (marxista) de Lukács.In: **Lukács, Gyorgy.** Para uma ontologia do ser social II. São Paulo: Boitempo, 2011.

OLIVEIRA, Inaê Soares. A educação vai ao mercado: considerações sobre mercantilização do ensino superior brasileiro. In: Contrarreforma: retirada de direitos, violências e criminalizações. **Revista Universidade e Sociedade**, n. 56, Ano XXIV – agosto de 2015.

OLIVEIRA, Lourdes Maria Moraes. O Modelo Funcional em Serviço Social de Casos. **Revista Serviço Social & Sociedade**. N. 9, ANO III, agosto de 1982.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo. **Ética e Sociabilidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

PACHUKANIS, Evgeni. **A teoria geral do direito e o marxismo**. Coimbra: Centelhas, 1977.

PASCHOAL, Amália Madureira. **A questão do Método no ensino do Serviço Social**: um estudo na perspectiva marxiana. Tese de doutorado. PUC/SP, 2010.

PEREIRA, A. F. Escola de Serviço Social. **Revista Serviço Social**, São Paulo, Ano IV, n. 35, 1946.

PEREIRA, L. D. **Educação e Serviço Social:** do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. São Paulo: Xamã, 2008.

PEREIRA, L. D.; FERREIRA, A. T. S.; SOUZA, A. C. V. Análise comparativa entre expansão dos cursos de Serviço Social EAD e Presenciais. **Revista Temporalis**, Ano 14, n. 27, p.181-202, jan./jun. 2014.

PEREIRA, Potyara. Questão Social, Serviço Social e direitos de cidadania. **Revista Temporalis**, ABEPSS, Brasília, ano 2, n. 3, 2001.

PEREIRA, Raimunda Barbosa Costa Silva. Proposta Curricular do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Maranhão. **Revista Serviço Social e Sociedade** nº 14, Ano V, abril de 1984, São Paulo: Cortez.

PINHEIRO, Lucí Faria. **Serviço Social, Religião e Movimentos Sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Gramma, 2010.

PINHEIRO, M. I. **Serviço Social**: uma interpretação do pioneirismo do Rio de Janeiro. Documentário. Rio de Janeiro. Edições UERJ, 1985.

PINTO, Marina Barbosa. Precarização do trabalho docente: competitividade e fim do trabalho coletivo. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Serviço Social e Educação. Coletânea Nova de Serviço Social. Rio de Janeiro:

Lunen Juris, 2012.

PINTO, Rosa Maria Ferreiro. **Política Educacional e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1986.

PIRES, Sandra Regina de Abreu. **Serviço Social**: função educativa e abordagem individual. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. PUC-SP, 2003.

PONTES, Reinaldo Nobre. De ABESS A ABEPSS: Crise, Transição e Conquistas. **Revista Temporalis**, Brasilia (DF), ano 11, n.22, p.15-26, jul./dez. 2011.

_____. A categoria mediação no Serviço Social. In: AMARO, Sarita (org.). **Dicionário Crítico de Serviço Social**. Rio de Janeiro: Autografia, 2015.

_____. **Mediação e Serviço Social**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

QUIROGA, Consuelo. **Invasão positivista no marxismo**: manifestações no ensino da Metodologia no Serviço Social. São Paulo Cortez, 1991.

RAMOS, Sâmya Rodrigues. A prática na formação profissional em Serviço Social: tendências e dificuldades. In: Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social: sobre o processo de implementação. **Revista Temporalis.** ABEPSS. Ano VII, n. 14 0 julho a dezembro de 2007.

RAMOS. A. A Formação de Assistentes Sociais. **Revista de Serviço Social,** São Paulo, Ano II, no. 23, 1940. p.9-24.

RELATÓRIO DO INSTITUTO SOCIAL. Rio de Janeiro, 1937-1945. Documento Interno.

RELATÓRIO DE PESQUISA ELABORADO PELO NÚCLEO DE ENSINO E QUESTÕES METODOLÓGICAS. Uma trajetória da Docência em Serviço Social, período 1936/1976. Programa de Estudos Pós Graduandos em Serviço Social. Núcleo de Ensino e Questões Metodológicas em Serviço Social, 1994.

RODRIGUES, Mavi. **Michel Foucault sem espelhos**: um pensador proto pós-moderno. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Serviço Social. UFRJ/ESS, 2006. 252 p.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil** (1930/1973). Vozes, Petrópolis, 1978.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 1983.

SÁ, J. L. M. **Conhecimento e Currículo em Serviço Social:** análise das contradições (1936-1975). São Paulo: Cortez, 1995.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena**: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80. Rio de Janeiro: Paz e

Terra, 1988.

SAES, Décio. Cidadania e Capitalismo. **Revista Crítica Marxista**, n. 16. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. Cidadania e capitalismo: uma crítica à concepção liberal de cidadania. **Revista Crítica Marxista**, n. 16. São Paulo: Boitempo, 2003.

SANTOS, Antônio Raimundo. **Ética**: caminhos da realização humana. São Paulo: Ave-Maria, 1997.

SANTOS, Claudia Mônica dos. **Na prática a teoria é outra?** Mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no Serviço Social. 3 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

SANTOS, Lucas Maia. O planejamento como prática de poder. **Revista Espaço Acadêmico.** N. 103, Dezembro de 2009.

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

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

SERRA, Rose M. S. **Crise de materialidade no Serviço Social**: repercussões no mercado profissional. São Paulo: Cortez, 2000.

SEVECENKO, N. O professor como corretor. Folha de S. Paulo, São Paulo, 4 jun. 2000. Caderno Mais, p. 6-7.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: FÁVERO, A. L. A.; MANCEBO, D. (Orgs.). **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Universidade brasileira no século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA E SILVA, Maria Ozanira da. (Coord) **O Serviço Social e o Popular**: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Formação Profissional do assistente social**. São Paulo: Cortez, 1984.

SILVA, José Fernando Siqueira da. **Serviço Social**: resistência e emancipação? São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Lídia Maria Monteiro Rodrigues da. **Aproximação do Serviço Social à tradição marxista**: caminhos e descaminhos. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, SP, 1991. 455p.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço

Social. 3ª edição revisada e atualizada. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Os desafios na pesquisa e na produção do conhecimento em Serviço Social. **Revista Temporalis**, Ano V, n.9, Janeiro a junho de 2005.

SIQUEIRA, Sandra M. M; PEREIRA, Francisco. **Marx Atual**: a vigência do marxismo e os desafios da luta socialista. Salvador, BA: Arcadia, 2013.

SOUZA FILHO, Rodrigo de. **Gestão pública e democracia:** a burocracia em questão. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011

SOUZA SANTOS, Boaventura. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUZA, Adrianyce A. Silva; SANTOS, Silvana Mara Morais dos; CARDOSO, Priscila. Ética e Serviço Social: um itinerante caminhar. **Revista Temporalis,** ano 13, n. 25, p. 33-61, jan./jun. 2013. Disponível em: http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/4847. Acesso em setembro de 2016.

SOUZA, Adrianyce de. **Lukács no debate do Serviço Social brasileiro**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

SOUZA, Luiz Alberto Gómez de. As várias faces da Igreja Católica. **Estudos Avançados**, n18 (52), 2004. p. 77-95.

SOUZA, Ricardo Luiz. **Os sentidos da ruptura**: trabalhismo e legislação trabalhista na Revolução de 1930. 2005.

SPOSATI, Aldaíza. A perspectiva do III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. In: **Congresso da Virada**: 30 anos – 1979-2009. Conselho Federal de Serviço Social (Org.), ABEPSS, ENESSO, CRESS/SP (Co-orgs.), 2009.

SWINGEWOOD, Alan. Marx e a teoria social moderna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

TAVARES, Maria Augusta. Questão Social e Serviço Social em debate. **Revista Temporalis**. ABEPSS. Ano 1, n. 14 (jan/jun, 2000). Brasília: 2000. p. 89-118

TELLES.G.U. A Ordem Social. **Revista de Serviço Social**, São Paulo, Ano I, no. 1, 1939, p.3.

_____. Formação moral do Assistente Social. **Revista de Serviço Social**, São Paulo, Ano II, no. 14, 1940, p.4-6.

TOLEDO, Caio Navarro. **A modernidade democrática da esquerda**: adeus à revolução? Publicado em 1994. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo285CM_1.3.pdf). Acesso em agosto de

2016.

TONET, Ivo. **A propósito de "Glosas Críticas"**. Disponível em: http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/a_proposito_de_glosas_criticas.pdf. Acesso em março de 2016.

_____. **Atividades educativas emancipadoras**. Publicado em 2014b. Disponível em: http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/Atividades_educativas_emancipadoras.pdf. Acesso em 15 de junho de 2016.

_____. **Democracia ou Liberdade**. Publicado em 2002a. Disponível em http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/Democracia_ou_Liberdade.pdf. Acesso em 20 de março de 2016.

_____. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. **Eleições**: repensando caminhos. Publicado em 2014a. Disponível em: http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/eleicoes_repensando_caminhos.pd. Acesso em 5 de abril de 2016.

_____. Lukács, trabalho e emancipação humana. In: ROIO, Marcos Del (org.). **Gyorgy Lukács e a Emancipação Humana**. São Paulo: Boitempo, 2013.

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

_____. **Para além dos Direitos Humanos. Publicado em** 2002b. Disponível em: http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/Para_alem_dos_direitos_humanos.pdf. Acesso em 20 de março de 2016.

_____. **Qual política social para qual emancipação**. Disponível em http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/qual_politica_social.pdf. Acesso em 20 de março de 2016.

_____. **O Grande Ause**nte. Publicado em 2014. Disponível em : //http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/O_grande_ausente.pdf. Acesso em outubro de 2016.

TRAGTENBERG, Maurício. **Reflexões sobre o socialismo**. 8ª edição revista. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

TRINDADE, R.L. Ações profissionais, procedimentos e instrumentos no trabalho dos assistentes sociais nas políticas sociais. In: SANTOS, Cláudia Mônica dos; BACKX, Sheila; GUERRA, Yolanda (orgs.). **A dimensão técnico-operativa no Serviço Social:** desafios contemporâneos. 2ed. Juiz de Fora, UFJF, 2013.

_____. Prédes. Desvendando as determinações sócio-históricas do instrumental técnico-operativo do Serviço Social na articulação entre demandas sociais e projeto profissional. **Revista Temporalis***.* Rio de Janeiro, n. 4, p.21-42, 2001.

VÀZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VELOSO, Laís Helena Pinto. Marxismo no Projeto Pedagógico do Serviço Social (a propósito da experiência na UERJ). **Em Pauta**. Cadernos da Faculdade de Serviço Social da UERJ, Número 1 – Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

VIANA, Nildo**. Estado, Democracia e Cidadania**: a dinâmica da política institucional no Capitalismo. Rio de Janeiro: Achiamê, 2013.

_____. **Reflexões sobre Ética**. Publicado em 2015. Disponível em: http://informecritica. blogspot.com.br/2015/12/reflexoes-sobre-etica.html. Acesso em 27 de julho de 2016.

VIEIRA, Ana Cristina, et al. O Serviço Social e o Desenvolvimento: de 1961 a 1968. **Revista Serviço Social & Sociedade**. Ano VIII, N. 24, Agosto de 1987.

VIEIRA, Balbina Ottoni. As primeiras lutas... as primeiras organizações. **Revista Serviço Social & Sociedade.** São Paulo. V. 12, p. 53-63, ago.1983.

_____. **História do Serviço Social**: contribuição para a construção de sua teoria. Rio de Janeiro: Agir, 1977.

_____. **Introdução à organização social da comunidade**. Rio de Janeiro: Serviço Social do Comércio, 1958.

_____. **Serviço Social:** processos e técnicas. 6 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1988.

_____. **Supervisão em Serviço Social**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

VILLANUEVA, Elisa Rodrigues. **Currículo de Ensino**. A formação profissional do Assistente Social na UCDB/MS. Tese (Doutorado). Faculdade de História, Direito e Serviço Social Campus de Franca, Universidade Estadual “Julio de Mesquita”, Franca, 2001.138 p.

WANDERLEY, Eduardo W. Perspectivas do profissional na atual conjuntura. **Revista Serviço Social & Sociedade,** nº 2. São Paulo: Cortez, Mar.1980.

WERNER, Rosiléia Clara. **Desafios contemporâneos na Formação Profissional**: o desenvolvimento de competências e habilidades no Serviço Social. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2010.

YAZBEK, Maria Carmelita. Estudo (Org). Projeto de Revisão Curricular da Faculdade de Serviço Social PUC-SP. **Revista Serviço Social e Sociedade.** São Paulo: Cortez, Ano V, abril, 1984.

_____. **Estudo da evolução histórica da Escola de Serviço Social de São Paulo no período de 1936 a 1945**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Serviço Social, PUC, 1977.

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO

Prezado/a Professor/a Assistente Social,

Considerando a realização da pesquisa de doutoramento da aluna Lorena Ferreira Portes, ***"***A direção sócio-política do ensino graduado presencial em Serviço Social no Paraná***",*** do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina- UEL-Pr, orientada pela Professora Dra. Jolinda de Moraes Alves, convidamos V.Sa. a participar da pesquisa, através do preenchimento de um questionário que será enviado por e-mail e, posteriormente participando de uma entrevista a ser agendada, caso haja consentimento.

O interesse pela temática da pesquisa acompanha a pesquisadora durante seu percurso formativo e profissional e visa contribuir para o aprofundamento de estudos sobre a Docência e a Formação Profissional em Serviço Social.

As informações requeridas se justificam para que seja possível dar concretude à pesquisa que tem por objetivos:

- Identificar o percurso formativo/acadêmico e profissional do/as docentes assistentes sociais que atuam na formação graduada presencial em Serviço Social;
- Investigar a interferência das condições de trabalho dos docentes assistentes sociais no processo formativo;
- Analisar a compreensão que os/as docentes assistentes sociais têm da formação profissional, explicitando "o para quê formar?" que orienta a atuação na formação graduada em Serviço Social;
- Identificar os desafios postos ao ensino da profissão que repercutem na formação profissional em Serviço Social.

A pesquisa é dirigida aos docentes assistentes sociais que atuam na formação graduada presencial no estado do Paraná, tendo por amostra intencional os/as:

A) Docentes Assistentes Sociais que cursaram disciplinas na Pós-Graduação em Serviço Social e Política da UEL, em que estabeleci contato enquanto estudante do Doutorado pela mesma instituição de ensino;

B) Docentes Assistentes Sociais em que estabeleci contato na Oficina Descentralizada da ABEPSS SUL I ocorrida em Londrina no mês de agosto de 2015.

C) Docentes Assistentes Sociais em que estabeleci contato no VI Congresso Paranaense de Assistentes Sociais ocorrido em novembro de 2015.

Sendo assim, sua participação através do preenchimento do questionário e de sua disponibilidade e consentimento em expor seus posicionamentos através de uma entrevista que poderá ser presencial ou por Skype é de extrema importância.

Caso tenha interesse em participar da pesquisa, por favor, **preencha o questionário e o envie para o e-mail lorenafportes@gmail.com até o dia 22 de dezembro.** *Entenderemos que o envio do questionário preenchido implica no aceite em participar da segunda fase da pesquisa que será a entrevista.*

Desde já, agradecemos pela atenção dirigida e pela disponibilidade em participar deste momento significativo da pesquisa.

Colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos.

Lorena Ferreira Portes

lorenafportes@gmail.com

43- 9109-2003

Sendo o que tínhamos para o momento, renovamos nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Jolinda de Moraes Alves

Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Serviço Social e Política Social – UEL-Pr

PERFIL ACADÊMICO E PROFISSIONAL

1.IDENTIFICAÇÃO:

a) Sexo:
( ) F ( ) M

b) Ano de nascimento: __/__/___

c) Qual seu pertencimento étnico-racial?

d) Qual sua orientação sexual? _

e) Qual seu estado conjugal? _

f) Você frequenta alguma Igreja ou participa de algum grupo religioso?
( ) Sim ( ) Não
Se sim, qual? _

g) É filiado (a) a um partido político?
( ) Sim ( ) Não
Se sim, qual partido? _

h) Participa (atua) ou já participou de algum movimento social?
( ) Sim ( ) Não
Se sim, qual (is)? _

i) Participa ou participou de algum órgão da categoria profissional?
( ) Sim ( ) Não
Se sim, qual (is)? _
Em que período/anos? _
Que função/cargo desempenha ou desempenhou? _

j) É filiado a alguma organização sindical?
( ) Sim ( ) Não
Se sim, qual? __

I) Participa ou participou das atividades de organização/direção de uma organização sindical?

( ) Sim ( ) Não.

Se sim, em qual organização sindical? __

Se sim, qual função/cargo desempenha ou desempenhou?

2.FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DO/A DOCENTE:

a) Em qual instituição de ensino você concluiu a graduação em Serviço Social? __

b) A instituição em que se graduou em Serviço Social é:

( ) Pública ( )Privada

c) Em que ano concluiu a graduação em Serviço Social? _

d) Cursou Serviço Social na modalidade:

( ) Presencial ( ) À distância

e) Qual sua formação?

( ) Somente Graduado (a)

( ) Graduado(a) e Especialista

( ) Graduado(a), Especialista e Mestre(a)

( ) Graduado(a) e Mestre(a)

( ) Graduado(a), Especialista, Mestre(a) e Doutor (a)

( ) Graduado(a), Mestre(a) e Doutor(a)

( ) Graduado(a), Especialista, Mestre(a), Doutor(a) e Pós-Doutor (a)

( ) Graduado(a), Mestre(a), Doutor(a) e Pós-Doutor

f) Possui outra graduação além de Serviço Social?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual? __

g) Se especialista, qual a área da especialização? _

Em que ano concluiu o curso de especialização? _

Em qual Instituição de ensino conclui a especialização? __

A instituição em que cursou a especialização é: ( ) pública ( ) privada

A especialização foi cursada:

( ) Na modalidade presencial ( ) Na modalidade à distância

( ) Na modalidade semipresencial.

h) Se Mestre, qual a área do Mestrado? _
Em que ano concluiu o curso de Mestrado? _
Em qual Instituição de ensino concluiu o Mestrado? __
A instituição em que cursou o mestrado é: ( ) pública ( ) privada

O Mestrado cursado foi:
( ) Mestrado Acadêmico ( ) Mestrado Profissional.

O Mestrado foi cursado:
( ) na modalidade presencial
( ) Na modalidade à distância ( ) Na modalidade semipresencial.

Durante o Mestrado, foi aluna/a bolsista? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, por quanto tempo foi bolsista? _

Se Doutor (a), qual a área do Doutorado? _

Em que ano conclui o Doutorado? _

A instituição em que cursou o doutorado é :
( ) pública ( ) privada

Durante o Doutorado, foi aluna/a bolsista?
( ) Sim ( ) Não

Se sim, por quanto tempo foi bolsista? _

3.<u>ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA EM SERVIÇO SOCIAL:</u>

a) Atua como docente do curso de Serviço Social em mais de uma IES?
( ) Sim ( ) Não

b) Em qual(is) instituição (ções) atua como docente no curso de Serviço Social? _

c) A instituição em que atua como docente no curso de Serviço Social é: (Caso atue em mais de uma IES, por favor, selecione a realidade de SOMENTE uma instituição de ensino para responder as próximas questões)

( ) Faculdade Privada-Confessional- Filantrópica
( ) Faculdade Privada- Particular em sentido estrito
( ) Faculdade Privada comunitária
( ) Centro Universitário Privado
( ) Universidade Privada
( ) Faculdade Pública municipal
( ) Faculdade Pública estadual
( ) Universidade Pública estadual
( ) Universidade Pública Federal

d) O Curso de Serviço Social oferecido pela instituição em que leciona é:

( ) na modalidade presencial
( ) na modalidade à distância
( ) na modalidade semipresencial

e) O Curso de Serviço Social oferecido pela instituição em que leciona é ofertado:
( ) anualmente ( ) semestralmente ( ) Outra condição:
Qual? _

f) A IES onde atua, oferece pós-graduação em Serviço Social?
( ) Sim ( ) Não

g) Esta IES é filiada a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS?
( )Sim ( ) Não

h) Há quanto tempo atua na docência em Serviço Social?

( ) menos de 1 ano

( ) de 1 a 3 anos
( ) de 4 a 6 anos
( ) de 7 a 9 anos
( ) de 10 a 12 anos
( ) de 13 a 15 anos
( ) de 16 a 20 anos
( ) Mais de 20 anos

4. ***CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE***

a) Qual seu vínculo empregatício na IES?
( ) CLT ( ) Estatutário(a) ( ) Informal
( ) Cooperado ( ) Temporário ( ) Substituto ( ) Outro: qual? _

b) Sua atuação na docência na IES abrange a pós-graduação stricto sensu (Mestrado e /ou Doutorado)?
( ) Sim ( ) Não

c) Qual sua carga horária semanal na IES (incluindo ensino, pesquisa, extensão, coordenações/administrativo)?

( ) Horista. Quantas horas/atividades semanais? _
( ) Dedicação Parcial. Quantas horas/atividades semanais? _
( ) Dedicação Integral/Exclusiva. Quantas horas/atividades semanais? _

d) Do total de sua carga horária, quantas horas estão destinadas:
Ao ensino: _
À pesquisa: _
À extensão: _
Às atividades de coordenação/administrativas: _

e) Possui outro vínculo empregatício além da docência?
( ) Sim ( ) Não

Qual a ocupação profissional em que possui este outro vínculo? _

Se sim, qual a carga horária de trabalho nesta outra ocupação profissional? _

f) Quando iniciou sua atuação na docência no ensino de Serviço Social, possuía experiência profissional como Assistente Social em outro campo sócio ocupacional?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, por quanto tempo atuou como Assistente Social? _

Em qual (is) área (s) atuou como Assistente Social? _

g) Caso não tenha tido experiência profissional como Assistente Social antes de se inserir na docência em Serviço Social, desenvolveu esta experiência em algum momento em que atuava como docente?

( ) Sim ( ) Não

Em qual (is) área (s)? _

Por quanto tempo? _

h) Coordena ou participa de Projeto de Pesquisa na IES?

( ) Sim ( ) Não

i) Coordena ou participa de Projeto de Extensão na IES?

( ) Sim ( ) Não

j) Está vinculado (a) a algum cargo de gestão/chefia/coordenação?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual o cargo? _

APÊNDICE 2

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS/AS DOCENTES

Bloco I:

1) Por que escolheu a docência em Serviço Social?
2) Como chegou à docência?
3) Que formação acadêmica buscou?
4) O que considera como elementos primordiais (conhecimentos, qualificação profissional, experiências) para atuar na formação graduada em Serviço Social?
5) Quais disciplinas ministra na graduação em Serviço Social?
6) Que importância atribui às disciplinas que ministra para a formação profissional?

Bloco II:

7) Qual sua concepção de profissão?
8) Qual sua compreensão sobre o Projeto Ético-Político?
9) Na sua opinião, o Serviço Social possui um Projeto de Formação Profissional? Em que consiste este Projeto?
10) Que direção social orienta o projeto de profissão e o projeto de formação profissional?

Bloco III:

11) Que vinculações estabelece entre a direção política e suas escolhas didático-programáticas?
12) Quais os conhecimentos e habilidades que devem ser desenvolvidos no/a estudante de Serviço Social? Qual o perfil a ser formado?
13) Em quais autores/legislações/documentos você busca referência para seu exercício na docência?

Bloco IV:

14) Como se estabelece a relação entre ensino, pesquisa e extensão no curso em que atua?
15) Quais são as requisições demandadas a você no seu trabalho docente?
16) Suas condições de trabalho interferem no seu trabalho docente? De que maneira?
17) Que dificuldades considera presentes no processo formativo para formar/atender o perfil acadêmico/profissional esperado do/a estudante?
18) Acredita que devam ser realizadas mudanças no processo de formação graduada em Serviço Social? Por quê?
19) Na instituição e/ou curso em que atua, existe um instrumento de avaliação sobre o processo formativo dos/das estudantes de Serviço Social? Como se caracteriza?

APÊNDICE 3

PERFIL DOS DOCENTES ASSISTENTES SOCIAIS ENTREVISTADOS

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

1.Identificação

Sexo	**Número de Docentes**
Masculino	02
Feminino	08
Total	**10**

Ano de Nascimento:	**Número de Docentes**
1965 a 1970	02
1971 a 1975	02
1976 a 1980	01
1981 a 1985	03
1986 a 1990	02
Total	**10**

Pertencimento Étnico-Racial	**Número de Docentes**
Branco (a)	10
Total	**10**

Estado Conjugal:	**Número de Docentes**
Casado (a)	05
Solteiro (a)	04
Divorciado (a)	01
Total	**10**

Frequenta Igreja ou participa de grupo religioso?	**Número de Docentes**
Sim	04
Não	06
Total	**10**

Qual Igreja?	**Número de Docentes**
Igreja Católica	01
Igreja Evangélica	03
Total	**04**

Filiação à Partido Político:	**Número de Docentes**
Sim (PSOL)	01
Não	09
Total	**10**

Participação em Movimento Social	Número de Docentes
Sim	05
Não	05
Total	**10**

Participação em Órgãos da categoria profissional de Assistentes Sociais:	Número de Docentes
Sim	04
Não	06
Total	**10**

Filiação a Organização Sindical	Número de Docentes
Sim	06
Não	04
Total	**10**

Participação na organização/direção de organização sindical	Número de Docentes
Sim	02
Não	08
Total	**10**

2.Formação Acadêmico-Profissional do Docente

O ano da conclusão da graduação em Serviço Social	Número de Docentes
1988	01
1996	01
1999	01
2002	02
2003	01
2007	01
2008	01
2009	01
2014	01
Total	**10**

Categoria administrativa da IES em que se graduou em Serviço Social:	Número de Docentes
Público	06
Privado	04
Total	**10**

Cursou a graduação em Serviço Social na modalidade	**Número de Docentes**
Presencial	10
À distância	00
Total	**10**

Qual a sua formação?	**Número de Docentes**
Graduado e Especialista	02
Graduado e Mestre	01
Graduado, Especialista e Mestre	06
Graduado, Especialista, Mestre e Doutor	01
Total	**10**

Possui outra graduação além do Serviço Social?	**Número de Docentes**
Sim	03
Não	07
Total	**10**

Área de especialização	**Número de Docentes**
Política Social e Gestão de Serviços Sociais	01
Gestão de Pessoas e Trabalho Social com Famílias	01
Educação Infantil	01
Gestão de Políticas Públicas; Educação Especial; Docência do Ensino Superior	01
Saúde Pública	01
Saúde, Saúde Mental; Ação Docente	01
Ensino de Geografia e História	01
Gestão Social	01
Gestão da Política de Assistência Social na Perspectiva do SUAS; Educação na Saúde para receptores do SUS; Gestão Pública	01
Total	**10**

Ano de conclusão da Especialização	Número de Docentes
1991	01
Entre 2003 e 2010	08
Entre 2011 e 2014	01
Total	**10**

As 15 especializações foram cursadas em IES:	Número de Docentes
Público	07
Privado	08
Total	**15**

As 15 especializações foram cursadas nas modalidades:	Número de Docentes
Presencial	13
À distância	01
Semipresencial	01
Total	**15**

Área do Mestrado	**Número de Docentes**
Serviço Social e Política Social	05
Ciências Sociais e Aplicadas	01
Família e Políticas Sociais	01
Educação	01
Total	**08**

Ano de conclusão do Mestrado	**Número de Docentes**
2003	01
2005	01
2007	01
2013	02
2014	01
2015	02
Total	**08**

Concluiu o Mestrado em IES	**Número de Docentes**
Pública	08
Privada	00
Total	**08**

O Mestrado cursado foi	Número de Docentes
Mestrado Acadêmico	08
Mestrado Profissional	00
Total	**08**

O Mestrado foi cursado na modalidade	Número de Docentes
Presencial	08
À distância	00
Total	**08**

3. Atuação na Docência em Serviço Social

Atua como Docente do Curso de Serviço Social em mais de uma IES?	Número de Docentes
Sim	01
Não	09
Total	**10**

A IES que atua como docente é?	Número de Docentes
Universidade Pública Estadual	05
Faculdade Privada com fins lucrativos	04
Centro Universitário Privado com fins lucrativos	01
Total	**10**

O curso de Serviço Social oferecido pelas IES é na modalidade	Número de Docentes
Presencial	10
À distância	00
Total	**10**

O curso de Serviço Social oferecido pela IES é ofertado	Número de Docentes
Anualmente	06
Semestralmente	04
Total	**10**

A IES oferece Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social?	**Número de Docentes**
Sim	00
Não	10
Total	**10**

A IES oferece Pós-Graduação *Lato Sensu* em Serviço Social?	**Número de Docentes**
Sim	06
Não	04
Total	**10**

É filiada a ABEPSS?	**Número de Docentes**
Sim	03
Não	07
Total	**10**

Tempo de atuação na docência em Serviço Social	**Número de Docentes**
Menos de 1 ano	01
1 a 3 anos	04
4 a 6 anos	02
7 a 9 anos	02

10 a 12 anos	01
Total	**10**

4.Condições de trabalho docente

Vínculo Empregatício	**Número de Docentes**
Estatutário	03
Temporário	02
CLT	05
Total	**10**

Atua na docência na Pós-Graduação *Stricto Sensu?*	**Número de Docentes**
Sim	00
Não	10
Total	**10**

Carga Horária Semanal	**Número de Docentes**
Dedicação exclusiva - 40 horas	06
Dedicação Parcial – 20 horas	01
Horista	03
Total	**10**

Carga horária dos horistas	**Número de Docentes**
38 horas	01
03 horas	01
12 horas	01
Total	**08**

Professores que se dedicam ao ensino, pesquisa, extensão e atividade de coordenação	**Número de Docentes**
Ensino	10
Pesquisa	07
Extensão	04
Atividade de Coordenação	04
Total	**25**

Possui outro vínculo empregatício?	**Número de Docentes**
Sim	06
Não	04
Total	**10**

Carga horária de trabalho no outro vínculo	**Número de Docentes**
20horas	01
30 horas	02
40 horas	01
Total	**04**

Possuía experiência profissional como Assistente Social quando iniciou sua atuação na docência?	**Número de Docentes**
Sim	09
Não	01
Total	**10**

Se não, desenvolveu essa experiência em algum momento quando atuava como docente?	**Número de Docentes**
Sim	00
Não	01
Total	**01**

Coordena ou participa de projeto de pesquisa?	**Número de Docentes**
Sim	04
Não	06
Total	**10**

Coordena ou participa de projeto de extensão?	**Número de Docentes**
Sim	05
Não	05
Total	**10**

Está vinculado a cargo de Gestão/Chefia/Coordenação?	**Número de Docentes**
Sim	04
Não	06
Total	**10**

ANEXO I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Senhor(a)

Gostaríamos de convidá-lo a participar de nosso estudo ***O ensino do Serviço Social e sua direção sócio-política***, que tem como objetivo *Explicar em que medida a direção sócio-política que orienta o projeto de formação profissional do Serviço Social brasileiro aprovado pela ABEPSS, tem sido reconhecida, apropriada e materializada no ensino da profissão pelos docentes assistentes sociais que atuam nas escolas paranaenses.*

.A pesquisa, utilizando a metodologia qualitativa, consistirá na realização de entrevistas junto aos participantes do estudo e posterior análise dos dados. Será conduzida dessa forma, pois pretendemos compreender a apropriação que os/as docentes assistentes sociais têm da direção sócio-política que alicerça a formação profissional em Serviço Social, esperando contribuir com o aprofundamento teórico-prático da temática formação profissional, explicitando as particularidades do ensino da profissão.

Trata-se de um(a) tese desenvolvida por Lorena Ferreira Portes e orientada pelo(a) Prof.(ª) Dr.(ª). Jolinda de Moraes Alves, do Programa de Pós Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina.

A qualquer momento da realização desse estudo qualquer participante/pesquisado ou o estabelecimento envolvido poderá receber os esclarecimentos adicionais que julgar necessários. Qualquer participante selecionado ou selecionada poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo aos mesmos. O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados. Especificamente, nenhum nome, identificação de pessoas ou de locais interessa a esse estudo. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos e apresentados na forma de Tese, não sendo utilizados para qualquer fim comercial.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo.

Desde já agradecemos sua colaboração e nos comprometemos com a disponibilização à instituição dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos os participantes.

LORENA FERREIRA PORTES Pesquisador (a) Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social - UEL	Prof(ª).Dr(ª). JOLINDA DE MORAES ALVES Orientador (a) Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social - UEL

Eu, _____,
assino o termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa "***O ensino do Serviço Social e sua direção sócio-política*** ", permitindo, também, que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados sem a menção dos nomes dos pesquisados.

Londrina, _____ de _____ de 201_.

_____
Assinatura do Pesquisado/da Pesquisada