



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CINTHIA FONSECA LOPES

**CONCURSOS PÚBLICOS PARA ASSISTENTES SOCIAIS E
AS DIRETRIZES CURRICULARES:
TENSIONAMENTO ENTRE PERFIS DE COMPETÊNCIAS**

Londrina
2018

CINTHIA FONSECA LOPES

**CONCURSOS PÚBLICOS PARA ASSISTENTES SOCIAIS E
AS DIRETRIZES CURRICULARES:
TENSIONAMENTO ENTRE PERFIS DE COMPETÊNCIAS**

Tese apresentada ao Doutorado em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Serviço Social e Política Social.

Orientadora: Profa. Dra. Olegna de Souza Guedes

Londrina
2018

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

LOPES, Cinthia Fonseca.

CONCURSOS PÚBLICOS PARA ASSISTENTES SOCIAIS E AS DIRETRIZES CURRICULARES: : Tensionamento entre perfis de competências / Cinthia Fonseca LOPES. - Londrina, 2018.
202 f.

Orientador: Olegna de Souza Gueges.

Tese (Doutorado em Serviço Social e Política Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Estudos Sociais Aplicados, , 2018.
Inclui bibliografia.

1. Serviço Social - Tese. 2. Competências Profissionais - Tese. 3. Concursos Públicos - Tese. 4. Diretrizes Curriculares - Tese. I. Gueges, Olegna de Souza. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Estudos Sociais Aplicados. . III. Título.

CINTHIA FONSECA LOPES

**CONCURSOS PÚBLICOS PARA ASSISTENTES SOCIAIS E AS
DIRETRIZES CURRICULARES:
TENSIONAMENTO ENTRE PERFIS DE COMPETÊNCIAS**

Tese apresentada ao Doutorado em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Serviço Social e Política Social.

BANCA EXAMINADORA

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

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

Profa. Dra. Andrea Pacheco de Mesquita
Universidade Federal de Alagoas – UFAL

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

Profa. Dra. Eliane Christine Santos de Campos
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 31 de agosto de 2018.

AGRADECIMENTOS

Uma trajetória de quatro anos (e meio) de doutorado nos aproxima de tantos sujeitos que fica difícil agradecer a todos que contribuíram de alguma forma nesse processo, no entanto, mesmo correndo o risco de esquecer alguns nomes, vamos aos agradecimentos!

Vou organizar os agradecimentos por ordem cronológica de participação dos sujeitos na minha vida de doutoranda.

Não poderia deixar de começar por Erivânia que me acompanha nessa trajetória de quinze anos de vida ocupando múltiplos papéis que, mesmo se alterando, não perdem seu fundamento central: a presença, apoio, torcida, construção direta e constante de qualquer projeto pessoal, profissional, acadêmico ou político que eu “invente”, fazendo-se presente em mente e coração durante todo esse processo aqui em Londrina.

Agradecer aos três primeiros contatos que tive ao chegar nessa terra: Professora Marcia Pastor, Professora Jolinda e o Chico. Nem tenho palavras para agradecer o cuidado, atenção e carinho com essa cearense aqui que nunca tinha ‘pisado’ no sul. Para mim que sempre tive aversão a arrogância acadêmica que encontramos em muitas universidades, ser recebida com tanto afeto, não só garantiu minha permanência no programa (mesmo tão longe de casa), como me fez acreditar que ainda podemos construir vínculos de afetividade, solidariedade, e porque não dizer, de humanidade, dentro desse espaço tão competitivo que é a academia.

E por falar em vínculos, além dos professores que contribuíram nesse processo de formação: Wagner, Mabel, Silvia, Jolinda, os amigos/colegas que construir e que permanecem mesmo com a partida, em outros espaços: Thiago, Luciano, Alex, Carlos, Milenni, Jake, Liana foram fundamentais para me manter aquecida, mesmo nesse frio do sul.

Agradecer a Fundação Araucária pela concessão da bolsa permitindo que eu pudesse me afastar das atividades da Pótere para ter uma “vida de estudante”.

Mais que agradecimento e toda sorte de palavras boas e positivas para Eliana e Olegna. Eliana (extendendo para Mirella e Luisa) pela acolhida no sentido mais amplo da palavra: hospedagem (primeiro nos dias de frio, depois sempre que estava em Londrina e ainda recebendo as cearenses que eu exportava para o sul), atenção, torcida, escuta (e bronca com direito a quadro de atividades da

Super Nanny), investidas astrais e passeios etilicos, enfim, descobri que o local mais “aquecido” de Londrina é naquela casa que sempre cabe mais um.

E Olegna, que não só assumiu o papel de orientadora desta tese estando presente sempre, no estágio docente com sua forma leve e ao mesmo tempo densa de ministrar conteúdos tão relevantes, na sala de aula, conduzindo com maestria a disciplina sobre os fundamentos filosóficos do nosso PEPSS, nos eventos de serviço social sempre encontrando um cearense para descobrir onde eu estava me escondendo, na elaboração desse texto com suas indicações de leitura e análise crítica sempre precisas, presentes e cuidadosas... (exceto quando eu colocava rodinha nos pés e sumia, como ela carinhosamente brincava sempre quando eu ressurgia).

Agradecer a todos da Pótere Social (e, também, a todos da Socialis) por entenderem a ausência, pela constante torcida, apoio efetivo na sistematização e tabulação dos dados da pesquisa/formatação do texto e por levarem as atividades com a mesma qualidade (ou até melhor) mesmo com uma a menos (eu, no caso!)

Sempre repreendo meus amigos que agradecem pelo carinho recebido, porque isso não se agradece, se recebe e se retribui, mas aqui vou fazer o que recrimino... agradecer à Nathalia por ter chegado nessa reta final (e mais tensa) da tese e ter trazido leveza, afeto e cuidado, colorindo e “florindo” os meus dias.

E quando a gente diz que você encontra cearense onde quer que vá e para o que precisar, não estamos falando de forma abstrata. Foi isso que aconteceu quando precisei de alguém que recebesse meu texto, imprimisse lá no Rio de Janeiro e entregasse na portaria de um dos membros da banca. Clariça, minha fia, a admiração e carinho já é de longa data, agora sou só gratidão!

Agradecer a Mirla por prontamente ter aceitado meu pedido para participar da banca de qualificação, as professoras Eliana e Jolinda (mais uma vez, presente na abertura e fechamento desse ciclo) pela participação na qualificação e agora na defesa, e, Andrea que, além das contribuições teóricas na qualificação (e certamente na defesa) traz para a banca o que mais me referencio no serviço social cearense: o alinhamento teórico com uma trajetória não só acadêmica, mas política e de comprometimento no e para o serviço social (e ainda aquele jeito cearense descontraído e divertido que é todo nosso). Como eu admiro e me referencio na trajetória desse “Pessoal do Ceara” que me fez ter o serviço social como projeto de vida e concepção de mundo.

E, por fim, agradecer a professora Yolanda por ter aceitado o convite para participar da banca (mesmo com tantos contratempos) e se fazer presente em todo o processo de elaboração da tese através dos seus textos que tomei como referência e fundamento para minha escrita.

LOPES, Cinthia Fonseca. **Concursos públicos para assistentes sociais e as diretrizes curriculares: tensionamento entre perfis de competências.** 2018. 202 f. Tese (Doutorado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RESUMO

O debate sobre a definição das competências e habilidades do assistente social percorre toda a trajetória histórica, fazendo-se presente desde sua gênese até os dias atuais. Se no processo histórico não haviam polemicas nessa definição, a partir da década de oitenta quando o serviço social rompe com uma dada visão tradicional da profissão, consolida-se um processo de tensionamento entre perfis de competências divergentes. Na tese em tela propõe-se o estudo de um espaço específico onde esse tencionamento se materializa: nos editais e provas de concursos federais do período de 2002 a 2015. Para a efetivação do estudo realizou-se pesquisa bibliográfica para garantir uma compreensão do que entende-se por competência e quem valida o sujeito competente, bem como a construção do que se entende por competência no serviço social. A partir da pesquisa documental foi possível construir uma trajetória histórica sobre os perfis de competências com suporte de pesquisa e publicações de cada momento histórico de desenvolvimento do serviço social até chegar ao estudo das diretrizes curriculares vigentes para o serviço social. Ainda enquanto pesquisa documental, foram levantados, sistematizados e analisados todos os editais e provas de concursos federais para assistentes sociais de 2002 a 2015 com foco nas competências impressas nos editais, conhecimentos requisitados aos candidatos e habilidades mobilizadas para responder as questões. Com isso, chegou-se a conclusão de que existe uma ideologia concurseira que confere um perfil de competência instrumental-pragmático nos editais e provas de concurso em detrimento da competência crítica construída e defendida pela direção hegemônica do serviço social contemporâneo. Serviço Social, Diretrizes Curriculares, Competências Profissionais, Concursos Públicos.

Palavras-chave: Serviço social. Diretrizes Curriculares. Competências profissionais. Concursos públicos.

LOPES, Cinthia Fonseca. **Public tenders for social workers and curriculum guidelines: tensioning between competency profiles.** 2018. 202 p. Thesis (Doctorate in Social Work and Social Policy) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

ABSTRACT

The debate about the definition of the skills and abilities of the social worker goes through the whole historical trajectory, being present from its genesis until the present day. If in the historical process there were no controversies in this definition, from the eighties when the social service breaks with a given traditional vision of the profession, a process of tensioning between profiles of divergent competencies is consolidated. In the thesis on canvas it is proposed the study of a specific space where this intending materializes: in the edicts and tests of federal competitions of the period from 2002 to 2015. For the accomplishment of the research was carried out bibliographical research to guarantee an understanding of what understands it is by competence and who validates the competent subject, as well as the construction of what is understood by competence in the social service. From the documentary research, it was possible to build a historical trajectory on the profiles of competencies with support of research and publications of each historical moment of development of social service until arriving at the study of the current curricular guidelines for social service. Also during documentary research, all the edicts and tests of federal competitions from 2002 to 2015 were raised, systematized and analyzed, focusing on the competencies printed in the edicts, the requisite knowledge to the candidates and the mobilized abilities to answer the questions. This led to the conclusion that there is a concurrent ideology that confers a profile of instrumental competence in the edicts and competition tests to the detriment of the critical competence built and defended by the hegemonic leadership of contemporary social service.

Keywords: Social work. Curricular guidelines. Professional skills. Pubic contests.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	– Nomenclatura dos Cargos presentes nos Editais	133
GRÁFICO 2	– Jornada de Trabalho após a Lei 12.317 de 2010.....	135
GRÁFICO 3	– Incidência da Lei 8662 na formulação dos editais	138
GRÁFICO 4	– Incidência das Promotoras na Realização de Concursos.....	144
GRÁFICO 5	– Conteúdo dos editais e provas por disciplina das Diretrizes	149
GRÁFICO 6	– Incidência dos Conteúdos do Eixo de Fundamentos da Formação Sócio-histórica nos editais de Concurso	163
GRÁFICO 7	– Incidência dos Conteúdos do Eixo de Fundamentos do Trabalho Profissional nos editais de Concurso	172

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	– Editais e Provas analisados por quantitativo de concursos realizados para Assistentes Sociais 2002-2015'	22
QUADRO 2	– Distribuição das Disciplinas Curriculares por eixo de Fundamentos	24
QUADRO 3	– Perfil das Questões de Prova	25
QUADRO 4	– Instrumental de Segmentação das Questões	26
QUADRO 5	– Conceito de competência a partir de diferentes matrizes teórico-conceituais	37
QUADRO 6	– Autores e Obras Mencionados.....	150
QUADRO 7	– Conteúdo programático por ementa/disciplina das diretrizes. Eixo de fundamentos da vida social Distribuição das questões por perfil de prova e disciplina (EIXO: Fundamentos da Vida Social).....	154
QUADRO 8	– Distribuição das questões por perfil de prova e disciplina (EIXO: Fundamentos da Vida Social)	155
QUADRO 9	– Conteúdo programático por ementa/disciplina das diretrizes. Eixo de fundamentos da formação sociohistórica.....	159
QUADRO 10	– Distribuição das questões por perfil de prova e disciplina (eixo: fundamentos da formação sócio-histórica.....	164
QUADRO 11	– Conteúdo programático por ementa/disciplina das diretrizes. Eixo de fundamentos do trabalho profissional	168
QUADRO 12	– Distribuição das questões por perfil de prova e disciplina (eixo: fundamentos do trabalho profissional)	174

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAS	Associação Brasileira de Assistentes Sociais
ABEPSS	Associação de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS	Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social
AGU	Advocacia-Geral da União
AS	Assistente Social
BID	Banco Interamericano do Desenvolvimento
CBCISS	Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais
CBSS	Congresso Brasileiro de Serviço Social
CEAS	Centros de Estudos e Ação Social
CES	Câmara de Educação Superior
CESPE	Centro de Seleção e de Promoção de Eventos
CFASS	Conselho Federal de Assistentes Sociais
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONAB	Companhia Nacional de Abastecimento
COSEAC/UFF	Coordenação de Seleção Acadêmica da Universidade Federal Fluminense
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
GRESS	Conselho Regional de Serviço Social
DC	Desenvolvimento de Comunidade
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DOC	Desenvolvimento e Organização de Comunidade
DOU	Diário Oficial da União
EBSERH	Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ESAF	Escola de Administração Fazendária
EUA	Estados Unidos da América
FCC	Fundação Carlos Chagas
FDC	Fundação Dom Cabral

FGV	Faculdade Getúlio Vargas
FHTMSS	Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social
FJPF	Fundação José Pelúcio Ferreira
FMI	Fundo Monetário Internacional
FP	Formação Profissional
FUNCAB	Fundação Carlos Augusto Bittencourt
FUNRIO	Fundação de Apoio a Pesquisa, Ensino e Assistência à Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro e ao Hospital Universitário Gaffrée e Guinle, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
FURJ	Fundação Educacional da Região de Joinville
IES	Instituto de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais
IMBEL	Indústria de Material Bélico do Brasil
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
JK	Juscelino Kubitschek
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MPU	Ministério Público da União
NCE_UFRJ	Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PEPSS	Projeto Ético-Político do Serviço Social
PETROBRAS	Petróleo Brasileiro S. A.
PGF	Procuradoria-Geral Federal
PNAS	Política Nacional de Assistência Social

PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social do Comercio
SS	Serviço Social
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UCISS	União Católica Internacional de Serviço Social
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFF	Universidade Federal Fluminense

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I – COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS: DISCUSSÕES CONCEITUAIS	32
1.1 CONCEITOS PRELIMINARES SOBRE O SIGNIFICADO DE COMPETÊNCIA	32
1.2 A LÓGICA DO MERCADO E A DETERMINAÇÃO DO “SUJEITO COMPETENTE”	40
1.3 IMPACTOS DO PERFIL DE COMPETÊNCIA INSTRUMENTAL NO SERVIÇO SOCIAL	49
CAPÍTULO II – CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS NO SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO: UMA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA	55
2.1 GÊNESE DA PROFISSÃO E SUAS EXPRESSÕES DO CONSERVADORISMO	57
2.2 BASE SINCRÉTICA NO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL	71
2.3 SERVIÇO SOCIAL E AS REQUISIÇÕES DO DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADE	82
2.4 FORMAÇÃO E COMPETÊNCIA DO ASSISTENTE SOCIAL NO MOVIMENTO DE RENOVAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO	93
2.4.1 CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS NAS VERTENTES TRADICIONAIS	98
2.4.2 SIGNIFICADOS DA INTENÇÃO DE RUPTURA PARA A DEFINIÇÃO DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS	104
CAPÍTULO III – DIRETRIZES CURRICULARES E COMPETÊNCIA EM SERVIÇO SOCIAL: EMBATES TEÓRICO-CONCEITUAIS NA CONTEMPORANEIDADE	110
3.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES DE 1996: UMA INTERPRETAÇÃO	

	DE COMPETÊNCIA.....	111
3.2	DEBATE CONTEMPORÂNEO SOBRE O CONCEITO DE COMPETÊNCIA NO SERVIÇO SOCIAL	119
3.3	TENSIONAMENTO ENTRE AS DIFERENTES REQUISIÇÕES E OS DISCURSOS DE COMPETÊNCIA NOS EDITAIS DE CONCURSOS.....	129
	CAPÍTULO 4 – A MATERIALIDADE DE PERFIS DE COMPETENCIA EM TENSIONAMENTO NAS PROVAS DE CONCURSOS FEDERAIS	144
4.1	A IDEOLOGIA CONCURSEIRA E AS REQUISIÇÕES AO ASSISTENTE SOCIAL.....	144
4.2	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E QUESTÕES DE PROVAS VINCULADAS AO EIXO DE FUNDAMENTOS DA VIDA SOCIAL	152
4.3	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E QUESTÕES DE PROVAS VINCULADAS AO EIXO DE FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA.....	157
4.3	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E QUESTÕES DE PROVAS VINCULADAS AO EIXO DE FUNDAMENTOS DO TRABALHO PROFISSIONAL	167
	REFLEXÕES FINAIS DE UM DEBATE INTRODUTÓRIO	177
	REFERÊNCIAS	183
	APÊNDICES	194
	APÊNDICE A – CONCURSOS REALIZADOS POR ANO, INSTITUIÇÃO E PROMOTORA.....	195

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o incremento das ações do Governo Federal na implementação de políticas sociais representou uma ampliação exponencial dos espaços sócio-ocupacionais dos assistentes sociais (dentre as demais profissões responsáveis pela formulação, planejamento, gestão e operacionalização das políticas), o que levou ao aumento da demanda pela realização de concursos públicos para a contratação desses profissionais.

A partir desse cenário, foi possível constatar no “*mundo dos concursos*” para assistentes sociais, dentre outros aspectos, que muitos conteúdos trabalhados em cursos de graduação em Serviço Social não são exigidos nas provas de concursos. Apesar desse debate ‘ecoar’ nos principais espaços de formação e discussão em concursos, poucos são os estudos que se debruçam a fundamentar e materializar essa constatação¹.

Tal confirmação advém, em um primeiro momento, de observações empíricas no cotidiano profissional da pesquisadora no exercício da docência, simultaneamente em dois diferentes espaços: em cursos de graduação em Serviço Social e em cursos de atualização profissional voltados à preparação para concursos.

As duas experiências iniciaram simultaneamente entre os anos de 2008 e 2009: docência em curso de serviço social em uma faculdade privada do interior do Ceará e docência em um curso de atualização profissional com foco no concurso do INSS.

Ao planejar as aulas para o preparatório era necessário atentar-se para a incidência dos conteúdos de serviço social impressos nas questões de provas realizadas em concursos públicos anteriores. Além dessa análise, tornou-se interessante perceber a forma como esses conteúdos se apresentavam nas provas,

¹ Realizou-se pesquisa exploratória em várias bases de dados de revistas do serviço social, de anais de eventos da categoria e bancos de teses e dissertação dos programas de pós-graduação vinculados ao serviço social e encontrou-se menção de apenas três pesquisas que tratam sobre concursos e serviço social: CAMPOS, GRAVE e LEWGOY, enfatizando que ambas discutem esse tensionamento, mas se concentram apenas nos editais e não nas questões de provas.

ou seja, com um teor mais conceitual, historiográfico e normativo, em detrimento de análises e discussões mais crítico-reflexivas.

Essa constatação sugeriu uma possível dicotomia entre os conteúdos das provas e os componentes fundamentais, que subsidiam as ementas das disciplinas estruturadas a partir das diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social. Essa inquietação que surge no espaço de atuação profissional da pesquisadora tornou-se, paulatinamente, o tema da tese em questão.

A partir dessa inquietação, são colocadas duas questões: as habilidades, conteúdos e competências profissionais que constam nas Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social são balizas para a construção dos editais e de questões que compõem as provas de concursos públicos federais? De que forma os editais e as questões dessas provas de concurso federal para Assistentes Sociais abordam tais conhecimentos, habilidades e competências?

Nesse interim aproxima-se do objeto dessa pesquisa: a relação entre as competências, habilidades e conhecimentos requeridos em editais e provas de concursos públicos federais para Assistentes Sociais e aquelas encontradas nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS (1996); e da Comissão de Especialistas em Serviço Social do Ministério da Educação – MEC (1999) e seus possíveis tensionamentos.

Considera-se que este objeto se inscreve no bojo de um debate extremamente pertinente, já que o principal empregador do/a Assistente Social é o Estado e a forma legal de ocupação desse espaço sócio-ocupacional é via concurso público.

Compreender os requisitos exigidos para o ingresso na carreira pública revela-se essencial para a análise da inscrição dos referenciais teórico-metodológicos e ético-políticos - construídos sob o protagonismo das entidades representativas da categoria profissional dos/as assistentes sociais - nestes espaços sócio-ocupacionais. Contudo, não é propósito deste trabalho analisar esses espaços em si, haja vista que o objetivo da tese é identificar as requisições (de competências, habilidades e conhecimentos) impressas nas provas e editais dos concursos e seu tensionamento em relação às Diretrizes Curriculares.

Esse propósito justifica-se a partir da compreensão de que o perfil impresso nos conteúdos e competências cobrados nas provas e editais refletem os conhecimentos e requisições, que as instituições empregadoras desejam dos futuros concursados, impactando diretamente no perfil do profissional *apto* a ser aprovado e conseqüentemente requisitado para atuar junto às políticas sociais.

Através da análise prévia deste objetivo elegeram-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar aspectos que caracterizam a construção de debates sobre competências e habilidades dos assistentes sociais na trajetória sócio-histórica da profissão;
- Analisar os debates contemporâneos sobre as competências e habilidades inscritas nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS;
- Identificar tendências materializadas nos editais e provas de concursos com relação ao discurso da competência, conhecimentos e habilidades requeridas pelos assistentes sociais para inserção no mercado de trabalho no Serviço Público Federal.

A **hipótese** que subsidiou essa pesquisa foi: *os editais e provas de concurso são construídos a partir de uma concepção instrumental-pragmática, politicista e normativa de competência e conteúdos formativos da profissão, tornando mais 'aptos à aprovação' àqueles preparados para responder às questões a partir do perfil demandado.*

O primeiro passo escolhido para a construção dessa análise / estudo foi o da delimitação do universo da pesquisa, a partir de dois indicadores: Origem das instituições empregadoras que solicitaram os concursos e Recorte temporal.

Quanto à origem das instituições empregadoras, optou-se por pesquisar apenas concursos nacionais de órgãos de abrangência nacional, assim, excluímos Institutos Federais - IF's; Institutos de Ensino Superior - IES's; Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares - EBESERH (órgãos vinculados ao Ministério da Educação); e Aeronáutica, Exército e Marinha (órgãos vinculados ao Ministério da Defesa); já que, apesar de estarem vinculados a órgãos federais, realizam seus concursos de forma regionalizada (por estado ou município).

Foram excluídos, também, os concursos do legislativo e judiciário, pois compete ao executivo a formulação e implementação de políticas sociais, já

anunciado aqui como o principal empregador do assistente social e, por isso, espaço mais relevante de análise.

Com esse recorte, foram contemplados concursos dos Ministérios, Empresas Públicas e Autarquias, conforme disposição do APÊNDICE A.

Quanto ao recorte temporal, a pesquisa foi delimitada a concursos federais realizados no período de 2002 a 2015, os quais incorporam os dois mandatos do governo de Luís Inácio Lula da Silva e o primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff. A escolha da data inicial, o ano de 2002, deve-se ao fato deste ser o ano oficial de implementação das novas diretrizes curriculares a partir da recomendação do MEC. Dessa maneira, pode-se afirmar que a partir desse período haveria uma base de ‘padronização’ dos conhecimentos e competências necessárias à formação do/a Assistente Social em todas as escolas de Serviço Social do Brasil à luz das Diretrizes Curriculares vigentes.

Já a data final foi definida pela ocasião do cumprimento de uma das atividades obrigatórias desta pesquisadora junto ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da UEL. Refere-se à disciplina de Atividades Programadas III, que ocorreu no ano de 2015, momento em que os alunos regularmente matriculados no Doutorado apresentaram a proposta final de pesquisa que iriam desenvolver junto ao Programa de Pós-Graduação. Assim, para apresentar, na referida disciplina, o perfil e a abrangência dos concursos a serem analisados, tomou-se como referência todos os concursos realizados de 2002 até a ocasião da apresentação da proposta de tese (2015).

O recorte temporal também garantiu uma quantidade considerável de concursos a serem analisados, já que esse período compreende o momento de maior realização de concursos no país segundo as pesquisas “Ocupação do Setor Público Brasileiro” de 2011 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA; e o Panorama Apresentado pelo Ministério do Planejamento em 2014 que afirma um exponencial aumento de concursos públicos nesses três mandatos.

Segundo as pesquisas, ao passo que os Governos Collor/Itamar não realizaram nenhum concurso, Fernando Henrique Cardoso em seus dois mandatos realizou concurso para 51.613 vagas; os três mandatos Lula/Dilma, convocaram de 2003 a 2014 o quantitativo de 234.988 novos servidores, cerca de 400% a mais de

vagas criadas em relação aos demais governos democráticos pós - Constituição de 1988.

Esse período garante um maior número de concursos, possibilitando um quantitativo de dados mais significativos a serem analisados, dentro de um recorte não só temporal, mas político e ideológico, já que as provas de concurso conformam um perfil de competências e conhecimentos requeridos pela instituição contratante, sendo importante entender como esse debate se pautou em um período político e socioeconômico específico em que o Projeto neoliberal garante a direção do Estado Nacional sob o comando de um governo de base popular.

Definido o tema da tese e as delimitações temporais e do universo da pesquisa, a primeira aproximação com os dados da pesquisa ocorreu a partir do banco de dados de segmentação de questões elaborado pela Pótere Social². Nessa ocasião, foram filtradas apenas as provas de concursos federais, conforme delimitação acima descrita.

Nessa primeira fase exploratória, foram identificados que órgãos da administração pública estavam/estiveram vigentes no marco temporal da pesquisa. Pautou-se essa demarcação a partir dos seguintes documentos: Portaria da Procuradoria-Geral Federal - PGF N. 530, de 13 de julho de 2007 (publicada no Diário Oficial da União - DOU de 16.07.2007, Seção 1, pp. 01/03), atualizada pela Portaria PGF N. 866, de 01.11.2012 (BS n.44 da Advocacia-Geral da união - AGU), que fez a sétima revisão da Portaria 530/07.

Definido que órgãos poderiam tornar alvos privilegiados da pesquisa, passou-se ao levantamento de todos os concursos públicos realizados pelo Governo Federal para Ministérios, Autarquias, Fundações e Empresas Públicas vinculadas aos Ministérios ativos nos três mandatos selecionados para identificar quais provas já estavam disponíveis no Banco de Dados da Pótere Social e quais provas precisavam ser encontradas.

Através de contato direto junto ao Ministério do Planejamento foi possível obter uma tabela em Excel contendo todos os concursos públicos já realizados pelo Governo Federal. Após a filtragem daqueles concursos existentes na tabela que

² Parte das questões analisadas já se encontravam previamente segmentadas por matérias no banco de dados da Pótere Social, instituição que promove cursos preparatórios para concursos, dentre outros cursos de qualificação para assistentes sociais no Estado do Ceará.

ofertaram vagas para assistente social, iniciou-se a busca pelas provas e editais que ainda não estavam no banco de dados, através dos seguintes meios:

- Pesquisa em cada um dos sites dos órgãos públicos federais listados na tabela e suas instituições vinculadas;
- Pesquisa no Diário Oficial da União a partir das palavras-chaves: CONCURSO + SERVIÇO SOCIAL + EDITAL + NOME DA INSTITUIÇÃO;
- Pesquisa em dois grandes bancos de dados de provas e concursos: PCI Concursos e Folha Dirigida.

Dessa pesquisa inicial, conseguiu-se obter 95% dos editais e 100% das provas de concursos realizadas no período de 2002 a 2015, conforme números absolutos expostos no QUADRO 1:

QUADRO 1

Editais e Provas Analisadas por Quantitativo de Concursos Realizados para Assistentes Sociais 2002-2015³.

	Concursos Realizados ⁴	Amostra
Editais	70	67
Provas	70	70

Fonte: Elaboração Própria, 2016.

Vale mencionar que essa pesquisa exploratória seria impensável sem o recurso da internet que, através da estrutura de hipertextos (www), tornou-se

um poderoso engenho de busca de informação, permitindo que o usuário siga sua intuição, utilizando sua própria configuração de inteligência e curiosidade para buscar locais com informação nova e interessante [...] (OLIVEIRA, 1996, p. 97).

³ Selecionamos apenas os editais e provas que exigiam na vaga formação exclusiva e específica em serviço social. Editais que colocavam o serviço social como uma dentre várias profissões para pleitear a mesma vaga foram excluídos pois não exigiam conhecimentos e competências específicos da profissão.

⁴ Para conferir a listagem completa dos concursos no período com vaga para Assistentes Sociais, acessar APÊNDICE A.

Após a exploração com recurso da internet para encontrar os editais e provas de concursos realizados no marco temporal da pesquisa, foram criados indicadores que se julgou relevante para a pesquisa.

Em relação aos editais, foram selecionados os seguintes indicadores:

- Definição das instituições envolvidas - promotoras e empregadoras;
- Quantitativo de vagas ofertadas;
- Remuneração, nomenclatura e jornada de trabalho;
- Etapas de seleção do concurso;
- Conteúdo Programático; e,
- Competências e Atribuições requeridas expressamente nos editais.

Para a análise das provas, houve um processo mais detalhado e minucioso de seleção e tratamento dos dados conforme disposição abaixo:

Filtragem das questões por matérias expostas nas diretrizes (para cada questão foi atribuída uma matéria que referenciava o conteúdo daquela questão em análise);

Paralelo à filtragem por matéria, as questões eram segmentadas pelo eixo de fundamentos das diretrizes o qual ela estava relacionada, conforme disposição no QUADRO 02, totalizando um universo de 2107 (duas mil cento e sete) questões segmentadas.

QUADRO 2

Distribuição das Disciplinas Curriculares por eixo de Fundamentos⁵

Fundamentos da Vida Social	Fundamentos da Formação Sócio-Histórica Do Brasil	Fundamentos do Trabalho Profissional
Sociologia Economia Política Ciência Política/Teoria Política Filosofia Antropologia Psicologia	Formação Sócio-Histórica Do Brasil Direito e Legislação Política Social Acumulação Capitalista e Desigualdade Social	Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social - FHTMSS SS e Processo de Trabalho Adm. e Planejamento Pesquisa Em Serviço Social Ética Profissional, Estágio Supervisionado.

Fonte: Diretrizes Curriculares, Relatório de Avaliação das Diretrizes Curriculares. Elaboração Própria, 2016.

A tabulação dos dados incluiu ainda a menção de todos os autores e obras expressamente mencionados nas questões de prova que foram agrupados por eixos de fundamentos das diretrizes curriculares, bem como, a vinculação de cada questão com um dos conteúdos da ementa das matérias.

Após essa organização e sistematização dos conteúdos, foi realizada a segunda filtragem: distribuir as questões por perfil de competência e habilidades requisitadas ao candidato para responder às questões. Nota-se que não se está falando de conhecimentos requeridos (esse será analisado a partir das disciplinas e autores já mencionados), mas referindo-se à capacidade/habilidade que deve ser mobilizada pelo candidato na hora de analisar e responder à questão: uma competência instrumental-pragmática, ou seja, a simples habilidade de memorização de fatos/datas, normas ou conceitos, ou uma competência crítica, exigindo a capacidade de mobilizar um conjunto de conhecimentos e habilidades

⁵ As disciplinas 'Classe e Movimentos Sociais' e 'Trabalho e Sociabilidade' estão impressas apenas nas diretrizes da Comissão de Especialista do MEC (1999), como nos pautamos nas diretrizes da ABEPSS (1996), a primeira disciplina se inseriu enquanto componente da disciplina Política Social e a segunda disciplina como conteúdo das disciplinas Serviço Social e Processo de Trabalho e Economia Política, conforme ementa impressa nos referidos documentos.

reflexivas, a necessidade de contextualizar os conteúdos e articular múltiplas competências para responder uma mesma questão.

Essa distribuição levou em consideração o perfil impresso no QUADRO 03:

QUADRO 3

Perfil das Questões de Prova

COMPETÊNCIA	NOME	DESCRIÇÃO
Instrumental-pragmática	Historiográfico	As questões desse eixo exigiam do candidato o conhecimento enciclopédico e de memorização, focado em fatos, datas, sem a devida reflexão sobre os acontecimentos restringindo a simples “datação” de determinado fato.
	Conceitual	As questões desse eixo exigiam do candidato o conhecimento enciclopédico e de memorização, focado em conceitos básicos sem a devida reflexão sobre os fundamentos que geraram aquela definição, restringindo-se à simples conceituação de determinada categoria.
	Normativo	Também focado na habilidade de memorizar determinado conteúdo, o referido eixo concentra-se nas legislações e normatizações que regulamentam determinados conteúdos, como a Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS, o Código de Ética, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, etc.
Crítica	Crítico – Reflexivo	Esse perfil de questões leva o candidato a refletir os conteúdos a partir de uma análise de totalidade, reflexiva e vinculada aos processos políticos e sócio-históricos que resultam em determinado fato, legislação, acontecimento ou forma de pensar e exercer a profissão. Requer também do candidato a capacidade de articular mais de um conhecimento para responder uma mesma questão.

Fonte: Elaboração Própria, 2016.

As 2107 questões foram analisadas e segmentadas a partir desses elementos mencionados acima consolidando um banco de dados contendo as seguintes informações de cada uma das questões, conforme o QUADRO 04.

QUADRO 04

Instrumental de Segmentação das Questões

INDICADOR	CONTEUDO
ANO	Ano de lançamento do concurso.
PROMOTORA	Instituição responsável por realizar o concurso.
INSTITUIÇÃO	Instituição empregadora (órgão federal).
QUESTÃO	Exposição integral da questão e de seus itens.
DISCIPLINA	Definição de qual disciplina a questão se referia.
CONTEÚDO	Componente da Ementa que a questão contemplava.
PERFIL	Tipo de habilidade/competência requerida.
REFERÊNCIA	Destacar referências expressas de autores e/ou obras.

Fonte: Elaboração Própria, 2016.

]

Com base nesse levantamento exploratório, os capítulos que iriam compor a tese foram redefinidos. A partir da sistematização dos Editais, em especial os tópicos de conteúdo programático e competências requeridas identificou-se traços claros de uma perspectiva tradicional da profissão; o que gerou a necessidade em compreender um pouco mais sobre os conhecimentos, requisições e competências demandadas ao assistente social, não apenas no cenário contemporâneo, mas na sua face histórica/tradicional. É nesta perspectiva que o primeiro objetivo da pesquisa, como descrito, que retoma o debate das competências e habilidades requeridas aos assistentes sociais em sua trajetória sócio-histórica, tornou-se tão relevante.

Diante dessa necessidade, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental em periódicos e documentos históricos da profissão através de três visitas à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, com duração de dois dias cada e duas visitas ao Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais – CBCISS, com duração de um dia.

Na ocasião dessas visitas, acessamos os Trabalhos de Conclusão de Curso - TCCs das primeiras assistentes sociais (restringiu-se aos TCCs de 1938 a 1950); edições da Revista Serviço Social; edições da Revista Cadernos de Serviço Social da PUC-SP; Anais dos principais eventos de Serviço Social realizados a partir da década de 1930; manuais; cartilhas; publicações; e obras dos principais autores e professores, que formaram as assistentes sociais até o período que ficou conhecido como Movimento de Renovação do Serviço Social.⁶

Momento fundamental para reconstruir a história da profissão sobre bases particulares: os conhecimentos, competências e atribuições requisitadas ao assistente social ao longo da história.

Apesar do Serviço Social contar com vasta obra sobre a constituição e consolidação da profissão, essa *imersão* nos documentos históricos do serviço social e o diálogo (através das publicações) com os sujeitos que construíram essa história foi uma importante experiência que extrapolou as demandas da tese, fato esse que resultou em um conjunto de materiais históricos que apresentam e refletem sobre a competência do assistente social nos mais diversos espaços sócio-ocupacionais e perspectivas teóricas que sequer foram mencionados no texto em questão.

Para o cumprimento do segundo objetivo, que se refere ao debate das competências e atribuições nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS foi realizado, inicialmente, uma revisão bibliográfica da categoria competência travada pelos teóricos da Educação e da Pedagogia da Competência e voltou-se à publicações de autores do serviço social que discutem competência e fazer profissional na atualidade, como Iamamoto, Guerra, Coelho, Ortiz, Santos, Cardoso, Abreu, bem como os documentos e publicações do Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, vinculados aos parâmetros de atuação profissional e competências profissionais; e publicações que resgatam as discussões sobre as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) e do MEC (2002).

Tal pesquisa foi fundamental para compreender o discurso ideológico que está por trás da definição de um “sujeito competente”; a que ‘finalidade’ ele atende; e como o Serviço Social se posiciona ao refletir sobre as reais

⁶ Parte desse material foi escaneado com o aplicativo CAMSCANNER para facilitar o acesso a outros pesquisadores desses documentos históricos.

competências e habilidades que devem ser materializadas pelos/as Assistentes Sociais.

Além disso, foi realizado o levantamento de todas as edições das duas revistas Qualis A para o Serviço Social: Revista Katálisis e Revista Serviço Social e Sociedade dos últimos 15 anos (ocasião da implementação das novas diretrizes a partir da obrigatoriedade do MEC – 2002).

Os artigos foram segmentados a partir de seus descritores⁷ para selecionar os que continham as palavras-chaves: Competências e Diretrizes Curriculares.

Toda essa construção crítico-conceitual foi fundamental para a consolidação de uma base consistente de conceitos e indicadores para analisar os editais e questões de provas de concursos. Foi a partir dessa análise que se conseguiu perceber dois perfis de competências requisitados aos candidatos nas provas de concursos e editais (que será melhor detalhado no decorrer desta tese): uma **Competência Crítica** alinhada à compreensão de competência defendida pelo serviço social que articula as competências: teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, de forma articulada, contextualizada, reflexiva e indissociável e uma **Competência Instrumental-pragmática**, pautada em uma visão normativa, fragmentada, conservadora e pragmática do conhecimento.

Apesar do elevado quantitativo de questões e editais analisados, a pesquisa se configura de cunho qualitativo, dado o trato dedicado aos dados.

Todas as provas e editais foram analisadas de forma qualitativa, a partir da análise dos conteúdos e competências impressos nos referidos documentos e a compreensão do discurso ideológico que direcionam seus perfis.

Todo esse processo de compreensão e análise dos perfis de competência profissional teve como **EIXO DE ANÁLISE** a compreensão de dois perfis de competência que se encontram em embate, como representado na figura a seguir.

⁷ Todos os artigos dos últimos 15 anos foram segmentados, no entanto, a revista Katálisis só possuía descritores a partir de 2006 e a Revista Serviço Social e Sociedade, a partir de 2003.



Nesse processo de aproximação e sistematização das provas e editais, distanciamento para estudo e apropriação das categorias de análise: competência, diretrizes curriculares, serviço social e concursos públicos e, retorno às provas e editais para as devidas análises e reflexões, chegou-se a estruturação da tese em 4 capítulos.

No Primeiro Capítulo, *Competências Profissionais: Discussões Conceituais*, discutiu-se o conceito de Competência, quais as várias formas de se compreender essa categoria, como ela é apropriada pelas demandas de mercado, bem como o papel dos organismos multilaterais nessas determinações e seus impactos na construção das propostas curriculares. Finalizando o capítulo, apresenta-se a relevância e necessidade desse debate para o serviço social.

O Segundo Capítulo, *Conhecimentos e Competências no Serviço Social Brasileiro: uma análise sócio-histórica*, foi organizado em quatro tópicos que contemplam uma reconstrução histórica da profissão a partir das competências, conhecimentos e requisições profissionais demandadas em cada contexto histórico de Gênese, Institucionalização, Desenvolvimentismo e Renovação, delineando e inscrevendo a história da profissão em conformidade com aspectos econômicos, políticos, ideológicos que caracterizam a particularidade brasileira no cenário de afirmação da dinâmica do capitalismo monopolista.

Esse segundo capítulo servirá de base prioritária para a compreensão das requisições tradicionais impressas nos editais de concursos, sendo resgatado parte das suas discussões no tópico 3.3 da tese em tela.

No Capítulo Três, *Diretrizes Curriculares e Competência em Serviço Social: Embates teórico-conceituais na Contemporaneidade*, buscou-se refletir sobre o perfil de competência defendido pelas diretrizes curriculares a partir da centralidade da questão social, inserido na dinâmica do capital e os múltiplos desafios impressos nessa afirmação, bem como, uma análise comparativa entre esse perfil com aquele impresso nos editais de concursos, passando pelo tensionamento impresso entre as Diretrizes preconizadas pela ABEPSS e aquela definida pelo MEC.

Um outro assunto relevante, presente no terceiro capítulo, diz respeito ao debate contemporâneo sobre competência e os esforços empreendidos pelo Conjunto CFESS/CRESS para discutir, fortalecer e consolidar esse debate a partir de uma perspectiva de análise crítica da formação e trabalho profissional pautada na tríade: Competência Teórico-Methodológica, Ético-Política e Técnico-Operativa.

O Capítulo Quatro, *A Materialidade dos Perfis de Competência em Tensionamento nas provas de Concursos Federais*, foi dividido em quatro tópicos, um primeiro apresentando uma análise geral do perfil e conteúdo das provas, bem como o discurso por trás da “ideologia concurseira”. Em seguida, os três tópicos seguem apresentando cada um dos eixos de fundamentos das diretrizes curriculares: Fundamentos da Vida Social, Fundamentos da Formação Sócio-Histórica do Brasil e Fundamentos do Trabalho Profissional.

Em cada eixo, apresenta-se uma análise sobre seus componentes curriculares, fundamentos para a formação profissional e análise de como aparecem nos conteúdos programáticos dos editais e nas provas de concursos federais, apresentando os tensionamentos entre os componentes e conteúdos curriculares a partir das diretrizes e das provas, bem como o perfil de competência mobilizado em cada eixo. Optou-se, nesse capítulo e durante os capítulos anteriores, por apresentar os dados da pesquisa já sistematizados em quadros e gráficos, haja vista a extensão do banco de dados utilizado.

Finalmente, apresentamos as conclusões nas quais se ratifica a existência de uma *ideologia concurseira* que materializa uma visão com foco na

dimensão instrumental de profissão, que reforça uma visão tradicional do serviço social em seu viés politicista e apostilisco. E que essa conformação de um perfil de competências e habilidades requisitadas ao candidato no momento do estudo e resoluções de questões, se reproduzido no espaço institucional, tende a minimizar o histórico tencionamento, já mencionado por IAMAMOTO, entre as requisições institucionais e o efetivo trabalho do assistente social no trato das expressões da questão social.

Ainda na conclusão, apresentam-se algumas provocações quanto ao sujeito que elabora essas provas (já que se trata de uma atribuição privativa) e a incipiente produção específica sobre os fundamentos da vida social e os fundamentos da formação socio-histórica nas produções do serviço social, o que contribui, de alguma forma, para a fragilidade da apropriação desses conteúdos, não só no âmbito da formação profissional, como no trabalho (e preparação para concursos) do assistente social.

Espera-se, com essa tese, contribuir não só no processo de reflexão daqueles que compõem as bancas de concursos e das nossas entidades organizativas que devem pautar suas lutas não só para a realização dos concursos públicos mas na direção teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa com que essas provas são pensadas, como também contribuir no processo de preparação do Assistente Social que busca o ingresso na carreira pública.

Boa Leitura!

CAPÍTULO I

COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS: DISCUSSÕES CONCEITUAIS

1.1 CONCEITOS PRELIMINARES SOBRE O SIGNIFICADO DE COMPETÊNCIA

Apesar da discussão de competência ter se tornado foco central nos últimos anos, tanto nas teorias que estudam a educação (currículo por competência) como naquelas que estudam o trabalho (competência profissional), essa categoria é objeto de estudo desde a década de 1930, data da sua primeira aparição no *Dicionário Larousse Comercial* (ROPE; TANGUY, 1995) para designar “alguém que faz algo bem feito”, atrelando o conceito de competência à capacidade, aos saberes e aos conhecimentos desenvolvidos.

Como será identificado ao longo do texto, há uma complexidade e até mesmo ambiguidade ao definirmos o que é competência. Essa incongruência apresenta-se desde a definição etimológica do nome, já que o termo do latim pode derivar a partir de duas origens: a primeira determina que competência vem de *com* + *petere*, ou seja, pedir/buscar junto com o outro; já a segunda afirma que a origem do termo vem de *competentia*, vinculando-o à ideia de competição, capacidade de responder a algo (MACHADO, 2002). Esse desalinhamento, atrelado às diversas matrizes teóricas e às origens territoriais das vertentes que se detém a estudar o termo, torna o debate de competência um campo minado e, muitas vezes, incompreensível.

Um dos principais expoentes dos estudos sobre competência é Perrenoud, que a denomina como a “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos — saberes, capacidades, informações etc. — para solucionar com eficácia uma série de situações” (2000, p. 32, *grifos nossos*).

Ainda, segundo o mesmo autor, a competência não é um tipo de conhecimento, mas mobiliza um conjunto de conhecimentos para uma finalidade específica. Assim, conhecimentos que não cumprem uma finalidade prática e concreta são inválidos, pois de nada adianta acumular saberes, conseguir boas

notas nas avaliações, por exemplo, se não consegue aplicar esses conhecimentos em situações reais. (2002).

Uma outra definição é trazida por Fleury e Fleury (2001) ao afirmar que competência

é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes que justificam um alto desempenho na medida em que há também um pressuposto de que os **melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e na personalidade das pessoas... Considera-se a competência, portanto, como um estoque de recursos que o indivíduo detém**. A avaliação dessa competência individual é feita, no entanto, em relação ao conjunto de tarefas e cargos ou posições ocupadas pela pessoa. (FLEURY; FLEURY, 2001, p.28, *grifos nossos*)

Os conceitos apresentados no texto anterior revelam o foco central no debate sobre o conceito hegemônico de competência⁸: a possibilidade *individual* de mobilizar um conhecimento *útil* para atuação e para resolução de problemas em *determinada realidade*.

Na reflexão acerca desse conceito de competência, pode-se identificar, nas concepções tradicionais, um forte apelo ao debate sobre pragmatismo de William James (1967), quando este afirma que o pensamento pragmático é individual, pois parte da consciência dos sujeitos na construção da sua verdade, tornando a capacidade individual, de forma meritocrática, o constitutivo da ação e do resultado.

Ainda, segundo esse autor, é essa ação/resultados que atribui sentido ao conhecimento, já que “as teorias, assim, tornam-se instrumentos, e não respostas aos enigmas sobre as quais podemos descansar [...] O pragmatismo relaxa todas as nossas teorias, flexiona-as e põe-nas para trabalhar” (1967, p. 48). Ou seja, James dá base às afirmações conceituais de competência, que se fundamentam

⁸ Vale mencionar que esse capítulo irá apresentar reflexões sobre o debate hegemônico de competência dentro de uma perspectiva geral e não com foco no debate do serviço social. Sendo assim, essa discussão, apresentada pelos organismos multilaterais e principais documentos estatais na área de educação e trabalho não condiz com a compreensão do serviço social (a compreensão da profissão quanto ao debate de competência será apresentada nos tópicos 1.3 e capítulo 3).

Mesmo não sendo a compreensão que defendemos e acreditamos, é fundamental o estudo e análise desse debate para compreendermos que o tensionamento que identificaremos no decorrer do texto não se deve apenas a um debate estrito a diferentes concepções de profissão, mas, principalmente, a diferentes compreensões de que competências devem ser mobilizadas para a definição de um “sujeito competente”.

na construção de um conhecimento útil, instrumental, pragmático, assim, conhecimento válido, nessa perspectiva, é conhecimento útil para determinado fim.

Para a pesquisa em questão, indica-se esse conceito de competência mais tradicional para balizar a análise das questões a partir do que é denominado **Competência Instrumental-Pragmática**⁹, ou seja, uma competência fragmentada, focada no pragmatismo e com foco restrito a uma dimensão instrumental e utilitarista — que tem o conhecimento como mero instrumento — para uma determinada finalidade. Nessa Perspectiva, o conhecimento (teórico ou técnico) só tem centralidade quando garante a possibilidade concreta de aplicabilidade e de resolutividade de uma situação-problema.

Essa *Competência Instrumental Pragmática* também será base para compreender o *fazer* profissional do Serviço Social no seu processo de gênese e institucionalização, como veremos no capítulo seguinte. Servirá como base ainda na identificação de traços contemporâneos tradicionais de uma concepção de *fazer* profissional (a partir dos editais de concurso) inserido em uma racionalidade instrumental-burocrática que consolida uma compreensão de que o sujeito profissional não conhece (ou não é relevante conhecer) “o significado social deste ‘fazer’, suas implicações éticas e políticas” resultando em um “técnico adestrado” (GUERRA, 2013, p. 71).

Uma competência instrumental-pragmática mobiliza um conhecimento igualmente instrumental, burocrático e fragmentado que, no serviço social, consolida-se enquanto visão tradicional da profissão (e que não deveria ser reproduzida), a partir do momento em que se alia a uma perspectiva normativa, politicista¹⁰ e focal de ler (memorizar, no caso dos concursos) e entender a realidade. Nesse sentido, concentrada na quantificação dos serviços e dos procedimentos adotados, no registro burocrático de atendimentos, de controle e

⁹ O termo instrumental-pragmático é utilizado para se referir ao uso dos instrumentais a partir de uma forma restrita, fragmentada e utilitarista. Isso não quer dizer que não seja necessário e relevante para o exercício profissional o domínio de uma competência instrumental, pelo contrário, como veremos no tópico 1.3 e capítulo 03, a dimensão instrumental compõe um das bases do tripé da denominada competência crítica, no entanto, ela se torna vazia se não está articulada aos demais níveis de competências (teórico-metodológica e ético-política) e por isso, alvo de críticas e contestações.

¹⁰ O termo “politicista” é apresentado por BEHRING (2008) enquanto crítica à compreensão da política social como responsável pela superação da desigualdade, supervalorizando-a e garantindo um papel central dentro do processo de confronto de classes.

prestação de contas dos recursos utilizados, sem a devida análise da intencionalidade e no alcance desses serviços e dessas ações.

Deluiz ressalta algumas características valorizadas nesse processo de *mobilização de recurso* para o trabalho. Nessa competência instrumental-pragmática, há uma preferência aos:

Saberes, em ação, da inteligência prática dos trabalhadores, independente de títulos e diplomas, uma maior polivalência do trabalhador, que lhe permita lidar com diferentes funções e tornar-se multiquificado; a possibilidade de construir competências coletivas a partir do trabalho em equipe, maior comunicação, participação e autonomia para planejamento, execução e controle dos processos produtivos. (DELUIZ, 2001, p. 5)

Machado, em seu artigo *sobre a ideia de competência*, apresenta os elementos indispensáveis para garantir e compreender como se materializa uma ação competente:

A **personalidade** como elemento fundador da ideia de competência. Competentes ou incompetentes são os agentes, são as pessoas. [...] a **ideia de âmbito, de contexto**: exerce-se uma autoridade ou uma competência sempre em determinado âmbito [...] toda competência pressupõe uma **capacidade de mobilização de recursos**, em busca da realização de seus desejos, de seus projetos. [...] a competência pressupõe sempre a aderência a um **contexto** e, simultaneamente, a possibilidade de liberar-se dele [...] quanto maior a competência, maior a capacidade de se pôr em movimento o círculo **abstração/ contextualização**. [...] é impossível conceber-se qualquer forma de competência que possa prescindir de conhecimentos específicos, de complexidade crescente, a cada dia. Não se trata necessariamente de conhecimento escolar, ou científico, ou formal em algum sistema de ensino: trata-se do **conhecimento em sentido pleno**, que pode incluir as disciplinas escolares, mas que certamente vai muito além delas, envolvendo as noções de conhecimento e de valor, e desembocando na ideia de sabedoria, ou do conhecimento relevante, do saber que tem valor. (MACHADO, 2002, p.145, *grifos nossos*)

Assim, afirma-se, nessa perspectiva instrumental-pragmática, que a competência é um adjetivo que se atribui ao indivíduo que tem a capacidade de mobilizar conhecimentos diversos dentro de uma demanda ou de uma situação determinada, mas que, a partir das habilidades adquiridas, consiga replicar esses conhecimentos em diversos contextos.

Essas exigências, trazidas pela requisição de um *sujeito competente*, questionam formas de apreensão de conhecimentos anteriores, como aqueles

aprendidos na prática, mas apenas úteis à realização de uma determinada tarefa inserida em determinado contexto ou de uma educação que exige a mera assimilação de diversos conteúdos, fórmulas, conceitos — sem imprimir ou garantir uma operacionalidade concreta, exemplificativa — no real — desses conhecimentos.

Esses métodos anteriores de construção de conhecimento não são invalidados, mas reestruturados e incorporados no rol de conhecimentos e de habilidades que devem ser mobilizados para a efetivação de um conhecimento resolutivo e pautado em situações concretas.

Nessa análise, MACHADO, aponta mais um elemento de crítica e ponderação, além do foco na dimensão instrumental, operativa e pragmática, a citação nos aponta o foco na responsabilidade do indivíduo por mobilizar o seu conjunto pessoal de habilidades e competências, atribuindo uma lógica de *mérito individual* sem compreender as particularidades do contexto do sujeito (e não apenas da situação).

Atribuindo, ao indivíduo, essa responsabilidade, é requisito ao sujeito competente a mobilização de um conjunto de saberes, apresentado dentro do debate de competência como uma articulação entre o SABER, o SABER-FAZER e o SABER-SER¹¹.

Macedo e Caetano (2017), pautados na afirmação de BOTERF, afirmam que O SABER compreende o conjunto de conhecimentos adquiridos no processo de formação (científicos, técnicos etc.). O SABER-FAZER diz respeito às habilidades, ao saber-tático, instrumental que o sujeito apreende e acumula nas atividades práticas que lhe são requisitadas. O SABER-SER são as qualidades pessoais, sócio comunicativas, comportamentais. É este saber-ser que direciona como o sujeito manipula e utiliza o *saber* e o *saber-fazer* acumulado, condicionando sua forma de agir bem como, as respostas que poderá construir.

Vale mencionar que, segundo Rios (2001), apesar do caráter técnico, essa construção e mobilização de saberes é eminentemente moral, política e ética, já que, a definição de quais saberes, para qual finalidade e que qualidades pessoais

¹¹ Vale ressaltar que, no debate da **Competência Crítica**, seria acrescentado a esse tripé o PORQUE FAZER e PARA QUEM FAZER, como veremos no capítulo que trata da reflexão de Competências a partir da análise crítica do Serviço Social.

e comportamentais serão mobilizadas, determina a direção e o resultado que se espera, e, principalmente, a serviço de que interesses. Assim, a direção ideológica que define esse conjunto de “saberes” determina a serviço de quem esses saberes serão mobilizados.

Essa direção ética e política tem fundamentos e matrizes teóricas que, territorial e historicamente, apresentam-nos concepções diferentes e, muitas vezes, contraditórias sobre o conceito de competência. A esse respeito, Deluiz afirma que,

a noção de competência é fortemente polissêmica, tanto no mundo do trabalho, como na esfera da educação. Esta polissemia se origina de diferentes visões teóricas que estão ancoradas em matrizes epistemológicas diversas e que expressam interesses, expectativas e aspirações dos diferentes sujeitos coletivos, que possuem propostas e estratégias sociais diferenciadas e buscam a hegemonia de seus projetos políticos. (DELUIZ, 2001, p. 4)

É consenso, dentro da literatura sobre competências, a existência de três matrizes teórico-conceituais consolidadas e presentes até hoje, e, uma quarta matriz, que se apresenta nos últimos anos com uma proposta de ressignificar o debate de competência a partir do seu alinhamento a uma proposição mais crítica.

A seguir, apresenta-se a proposta de sistematizar as principais características de cada uma dessas matrizes. No **Quadro 5**, optou-se por sistematizar as três vertentes mais conhecidas e utilizadas no debate sobre competência e, em seguida, prossegue-se com o debate quanto à quarta e mais recente perspectiva, a matriz crítico-emancipatória.

QUADRO 5

Conceito de competência a partir de diferentes matrizes teórico-conceituais.

	Matriz Condutivista	Matriz Funcionalista	Matriz Construtivista
Perspectiva Teórica	Behaviorismo e estudos de Skinner e Bloom.	Positivismo e autores funcionalistas.	Construtivismo de Piaget.
Origem	Estados Unidos da América – EUA.	Inglaterra	França
Foco	No comportamento do sujeito.	No resultado.	Na interação sujeito, contexto e atividade.

QUADRO 5 - CONTINUAÇÃO

	Matriz Condutivista	Matriz Funcionalista	Matriz Construtivista
Algumas Características	<ul style="list-style-type: none"> - Analisa o cumprimento das tarefas por meio do “olhar ocupacional”; - Criação de parâmetros de desempenho a partir da observação de indivíduos com desempenho profissional superior; - Observação empírica; - Prescrição de condutas em detrimento de tarefas fixas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ênfase no produto e não no processo; - Desagregar as funções/produtos até que se encontre suas formas simples; - Parte do geral para o particular. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construção do conhecimento tendo o sujeito como processo ativo; - Análise das carências e capacidades necessárias do sujeito para realizar a tarefa; - Integração dos indivíduos na realidade onde atuam favorecendo o desenvolvimento e equilíbrio social.
Conceito De Competência / Competente	“Características comportamentais que diferenciam um desempenho superior de um desempenho baixo.”	“...aquele que consegue cumprir exitosamente os objetivos definidos pela empresa e produzir os resultados esperados.”	Processos cognitivos em que o sujeito participa de forma ativa construindo interações entre suas capacidades inatas e as demandas e informações do contexto.

Fonte: Elaboração da própria autora a partir de DELUIZ (2001), RAMOS (2001), ARAUJO (2001), SCHWARTZ (2001), MANFREDI(1999), Organização dos Estados Ibero-Americanos – OEI (2000), PERRENOUD (2000).

Retomando a afirmação de Deluiz (2001), mencionada anteriormente, afirma-se que o quadro anterior apresenta exatamente a forma multifacetada em que o debate de competência se apresenta e a opção por corrente A ou B, como já afirmou Rios (2001), não ocorre de forma aleatória. A escolha por determinada vertente é carregada de significados voltados ao discurso competente que mais se adequa aos interesses da situação, da instituição ou da realidade a qual será aplicada.

Como podemos identificar no quadro anterior, as duas primeiras correntes (condutivista e funcionalista) reforçam um viés instrumental-pragmático de competência, com foco no indivíduo e no resultado, consolidando uma visão

utilitarista e sem contexto bem semelhante às discussões mais tradicionais de competência já mencionadas até então e que será fundamento para as propostas estatais em educação e trabalho a serem apresentadas no próximo tópico.

Apesar da matriz Construtivista apresentar alguns avanços na construção de uma competência mais contextualizada, podemos afirmar que as três vertentes ainda se fundamentam na perspectiva instrumental-pragmática do conhecimento útil e responsabilizando o indivíduo por mobilizar suas capacidades e seus conhecimentos para um determinado fim. Por isso, mesmo avançando na compreensão de totalidade para a construção de um “sujeito competente”, a terceira vertente ainda possui limitações quanto à operacionalização e definição das prioridades a serem escolhidas na hora de mobilizar as competências.

A partir da necessidade de romper com essas visões estritamente instrumentais e refletir sobre esse debate alinhado aos interesses do sujeito central desse processo, o trabalhador, uma quarta vertente começa a circular junto aos estudiosos da educação. Intitulada *Matriz Crítico-Emancipatória*, essa vertente se fundamenta no pensamento da teoria social crítica compreendendo a competência dentro de um contexto multidimensional, sociocultural, institucional, processual e que envolva o indivíduo de forma protagonista. (MANFREDI, 1998).

A matriz crítico-emancipatória, ao pensar a competência, não tem como foco os interesses específicos do mercado de trabalho, pois se pauta em uma competência centrada e pensada a partir dos trabalhadores e das suas condições de trabalho. A referida matriz também não se restringe a analisar o espaço específico de atuação, mas esse espaço e esse trabalhador em sua interação com a dinâmica do capital, os contextos macroeconômicos, sociais e políticos, bem como os processos de luta e de organização da classe trabalhadora. (SCHWARTZ, 2001).

Nessa perspectiva, esse conceito de competência não envolve apenas a dimensão individual, mas a análise desta dentro de um contexto histórico, estrutural, socioeconômico e cultural e, a partir desse cenário, pensa os processos de aquisição e de construção das competências e dos conhecimentos necessários à consolidação de um *sujeito competente*.

Apesar das diferentes vertentes e da dificuldade em se construir uma definição única de competência, podemos entender que, independente da matriz

teórica, um sujeito competente é aquele que mobiliza os seus saberes para uma determinada atividade. O foco de crítica e reflexão não está nesse entendimento, mas da finalidade de mobilizar esse conjunto de conhecimentos, ou seja, quem determina que atividade é prioritária? Como definir que capacidades individuais são mais necessárias? Já que, como afirma Chauí (2011, p. 22), “não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro, qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância”.

Contemporaneamente, podemos afirmar que o Modelo de Produção Capitalista tem *autoridade* para dar direção ao *discurso competente* e, assim, definir que sujeito, em qual competência e para qual finalidade deve-se formar e recrutar. Essa afirmação é pautada quando é analisada a direção dada pelos organismos multilaterais à formação da educação e trabalho dos Estados Nacionais, que se veem obrigados a seguir a orientação destes como contrapartida aos financiamentos e empréstimos concedidos.

1.2 A LÓGICA DO MERCADO E A DETERMINAÇÃO DO “SUJEITO COMPETENTE”

A partir dos anos 1970/1980, com a crise do petróleo, a falência do Estado de Bem-Estar Social e a derrocada dos projetos socialistas vigentes, tendo como marco a queda do muro de Berlim, o mundo presencia uma série de mudanças de paradigmas políticos, sociais, culturais e econômicos. (HARVEY, 2003).

O retorno das premissas apresentadas por HAYEK na definição do papel do mercado e do Estado na regulação da sociedade como respostas à crise culminou no que se convencionou chamar de projeto neoliberal ou neoliberalismo.

O neoliberalismo, pautado na compreensão de que o pivô da crise da década de 70 foi o papel assumido pelo Estado no período anterior (Welfare State), apresenta um conjunto de proposições econômicas, políticas e sociais que propõe a materialização de um Estado Mínimo na regulação do mercado e nos gastos sociais. (HARVEY, 2008)

Paralelo ao reordenamento do Estado, outra estratégia para superar a crise da economia realizou-se no âmbito da produção com uma nova forma de

expropriação e exploração da classe trabalhadora, por meio de processos produtivos alinhados ao modelo toyotista de produção, que atendiam às demandas dos novos setores e das formas de produção oriundos das inovações tecnológicas, organizacionais e comerciais gestadas nesse período.

Aquela antiga forma de produção, baseada no modelo fordista, em que o trabalhador ocupava uma função específica, fragmentada, metódica e temporalmente calculada é substituída por uma estrutura dinâmica de produção que exige um profissional, polivalente, propositivo, com capacidade de mobilização e sem uma ocupação específica, multifuncional e flexível visando atender à dinâmica *imprevisível* das demandas e flutuações do mercado. (ANTUNES, 2015).

Um trabalhador, nessa nova situação, conforme afirma Hirata, no seu artigo *Da polarização das qualificações ao modelo da competência*, deve ter a capacidade de, simultaneamente, fabricar e consertar, de ser operário de produção e manutenção, de ser inspetor de qualidade e engenheiro (HIRATA, 1994, p. 135), um profissional proativo, polivalente e, principalmente, capaz de mobilizar seus conhecimentos a serviço dos interesses e das necessidades do local de trabalho, um verdadeiro *colaborador* no processo de (auto) alienação e (auto) exploração.

Essa *reengenharia* dos postos, condições e vínculos de trabalho incorporadas a partir desse novo modelo de produção institucionaliza um novo perfil de trabalhador, requisitando um novo modelo de competência que, conforme RAMOS (2001), direcione o foco para a empregabilidade, redesenhe a relação educação/emprego e atue em dimensões mais subjetivas do trabalho e do trabalhador, tornando o trabalhador cada vez mais integrado à produção.

Toda essa reorganização da produção, das relações de trabalho e das redefinições de competências e habilidades requisitadas ao trabalhador parte da necessidade do capital de reduzir os gastos, racionalizar a produção e fortalecer os processos de acumulação capitalista. Para isso, forja-se uma falsa congruência entre o projeto de formação do trabalhador e os interesses e as demandas de mercado, tendo como foco os interesses do capital em detrimento das demandas e necessidades do trabalhador.

Esse projeto de formação para o trabalho, como pondera RAMOS (2001), requisita e *convoca* “um terceiro sujeito social”: o Estado que terá papel

central no processo de legitimação dessa proposta de formação do trabalhador com foco nas demandas e nos interesses do mercado.

Nesse processo, o Estado é acionado, não só para legitimar, mas para formar os trabalhadores, que devem estar aptos a ocupar esse novo cenário de empregabilidade. Assim,

o discurso educacional adquire um tom conservador e tecnocrático e volta-se para a modernização ou a adaptação ao mercado de trabalho, ao invés de compreender a educação como oportunidade de melhorar as desigualdades sociais e o desenvolvimento do cidadão. (SACRISTAN *apud* DELUIZ, 2001, p. 6).

A ideia central é direcionar o sistema educacional, regulando os conhecimentos e as competências que devem ser desenvolvidos no processo de formação — em todos os níveis — para que este atenda às demandas dominantes do mercado, criando um “sujeito compatível” com as novas requisições.

Em outras palavras,

o atrelamento às exigências do mercado de trabalho tem demonstrado a realização de uma escolarização de caráter instrumental e interessada. Evidencia-se, desse modo, a racionalidade que se fundamenta no mercado (de produção, de consumo e de trabalho) e gera um tipo de formação orientada por critérios que visam adequar a escola, a sociedade, mesmo que esta se organize com práticas excludentes e discriminatórias. (SILVA, 2008, p. 83, *grifos nossos*)

O sistema educacional, em todos os seus níveis, é reconhecido e legitimado para expressar o *discurso competente* do que se deve compreender enquanto sujeito, formação e competência. No entanto, o que se tem clareza é que esse discurso já foi previamente condicionado e autorizado pela direção ideológica do capital e está apenas sendo replicado pelos órgãos burocráticos do Estado.

Não pretende-se, com isso, afirmar que não seja possível tencionar essa direção; isso é possível e pode ser realizado por sujeitos individuais e coletivos que ocupam espaço dentro e fora do Estado. O que se quer assinalar é que, ao se entrar nessa discussão, sobre as competências e os conhecimentos propostos no processo formativo, deve-se ter clareza de que o discurso instituído e legitimado pelo Estado é o discurso que foi apropriado a partir das demandas e das necessidades do setor produtivo.

Assim, a sombra que envolve o discurso de competência, nos últimos anos, está visceralmente articulada ao discurso empresarial e às alternativas para sair da crise, buscando adaptar o trabalhador às novas práticas produtivas criando comportamentos “economicamente úteis” (HIRATA, 1994), reduzindo o conceito de competência à capacidade produtiva do sujeito.

Na construção da “ideologia do discurso competente”, o capital ora nega, ora afirma o poder do Estado (CHAUÍ, 2011) e é, nesse processo, que ele, por um lado, tenta, a todo custo, direcionar a diminuição dos gastos sociais públicos, dentre eles a educação, por entender que os direitos sociais devem ser adquiridos via mercado, mas, por outro, alia-se ao processo de legitimação da autoridade do Estado na consolidação de um sistema educacional que garanta os seus interesses no processo de formação do trabalhador apto a cumprir suas requisições.

O Brasil se insere nesse cenário de ordenamento do Estado para o cumprimento das demandas e dos interesses do que se configura como Projeto Neoliberal, a partir dos anos 90, realizando um conjunto de reformas estruturais e gerenciais do Estado Brasileiro sob orientação do Consenso de Washington, a partir do ordenamento de instituições como Banco Mundial, Organização dos Estados Americanos - OEA, Banco Interamericano do Desenvolvimento - BID, Fundo Monetário Internacional – FMI, Comissão Econômica para América Latina e Caribe - CEPAL e Organização Internacional do Trabalho - OIT.

Esse redesenho do Estado, para atender aos interesses do Projeto Neoliberal, já vinha sendo experimentado nos governos Collor e Itamar, mas, só com Fernando Henrique Cardoso, que se consolida uma mudança de paradigma gerencial do Estado Brasileiro, sob o discurso da justiça social, mas que se materializou como uma clara contrarreforma sob o comando das proposições neoliberais de um Estado Mínimo e orientado para os interesses do capital internacional. (BEHRING, 2008)

Em 1995, é criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE, que, sob o comando de Luiz Carlos Bresser Pereira, apresenta o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado que tem como premissas básicas:

- a) A delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho em termos principalmente de pessoal, através de programas de privatização, terceirização e “publicização” (este último processo implicando a

transferência para o setor público não estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta);

b) A redução do grau de interferência do Estado no efetivamente necessário, através de programas de desregulamentação que aumentem o recurso aos mecanismos de controle via mercado, transformando o Estado em um promotor da capacidade de competição do país em nível internacional ao invés de protetor da economia nacional contra a competição internacional;

c) O aumento da governança do Estado, ou seja, da sua capacidade de tornar efetivas as decisões do governo, através do ajuste fiscal, que desenvolve autonomia financeira ao Estado, da reforma administrativa rumo a uma administração pública gerencial (ao invés de burocrática), e a separação, dentro do Estado, ao nível das atividades exclusivas de Estado, entre a formulação de políticas públicas e a sua execução; e, finalmente,

d) O aumento da governabilidade, ou seja, do poder do governo, graças à existência de instituições políticas que garantam uma melhor intermediação de interesses e tornem mais legítimos e democráticos os governos, aperfeiçoando a democracia representativa e abrindo espaço para o controle social ou democracia direta. (PEREIRA, 1998, p. 65)

Este redesenho gerencial consolida o projeto dos organismos multilaterais para países periféricos e fortalece o projeto privatista, de diminuição de direitos sociais e fortalecimento do Estado para atender às demandas e aos interesses de mercado, que já vinha sendo implementadas por Fernando Henrique Cardoso.

Essa Reforma se configurou como um claro ataque à Constituição de 88 em um processo orquestrado de desqualificação do Estado para justificar o repasse de suas funções (aquelas mais rentáveis) para o mercado e a diminuição dos gastos sociais. (BEHRING, 2008)

Inserida em um contexto internacional, esse Estado “reformado” fortalece, ainda mais, sua articulação e dependência aos interesses do capital internacional, orientando-se pelas pautas dos organismos multilaterais citados anteriormente, que regulam todo o processo de organização política, econômica e social do Estado Brasileiro.

Nesse processo, a educação não sai ileso. Há um reforço em enquadrá-la como um serviço não exclusivo, tornando-se mais um importante espaço de lucratividade e de alternativas para a crise econômica ao se configurar a educação como uma mercadoria que deve ser acessada via mercado.

Além disso, como estratégia para garantir o “envolvimento manipulatório da classe trabalhadora” (ANTUNES, 2015), a educação apresenta-se como importante instrumento de formação do trabalhador alinhada aos interesses do

mercado, uma eficiente produtora de mão de obra barata, subserviente e pronta a responder às flutuantes demandas do capital.

Por essa razão, o Banco Mundial, a partir da década de 70, concentra seu olhar para a educação (em especial, a educação dos países periféricos)¹² e, a partir da década de 90, consolida diretrizes centrais sobre a educação. O marco de consolidação do Banco Mundial como “Ministério Mundial da Educação” (LEHER, 1998) foi a Conferência Internacional de Educação, em 1990, na Tailândia, que reuniu centenas de países e sistematizou um conjunto de orientações para a educação e para a necessidade de sua articulação orgânica com os processos produtivos.

Do ponto de vista específico da América Latina, um importante documento que explicita claramente as propostas de *contrarreforma* da educação é apresentado no documento da CEPAL intitulado “Equidad, desarrollo e ciudadanía” quando este afirma que os países latino-americanos devem garantir:

adecuación de los sistemas educativos a las exigencias productivas y a la competitividad global basada en la incorporación de progreso técnico. Para los países de la región esto implica impartir formación para un desarrollo productivo que debe tomar en consideración las destrezas propias de la sociedad de la información y el conocimiento. Este desafío está lejos de recibir una respuesta adecuada de nuestros sistemas educacionales, en los que el cambio de orientación y estilos pedagógicos todavía es incipiente

Essa orientação explicita as três premissas básicas para a educação: 1) articulação entre educação e mercado; 2) sintonia com as demandas e regras globais e 3) compreensão das particularidades regionais (no caso em questão, enquanto países periféricos e dependentes).

Esse relatório da CEPAL segue as orientações do Banco Mundial e recomenda as adequações pedagógicas e curriculares necessárias para atender esse novo sujeito que deve surgir do processo educativo.

¹² O Banco Mundial foi criado na década de 40 com foco central de garantir suporte financeiro para os países no pós-guerra. Tendo como foco inicial investimentos na área de infraestrutura, a partir da década de 70, lança seu olhar para ações voltadas ao combate à pobreza, entendendo a educação como um espaço privilegiado de ação (LEHER, 1988). Vale Mencionar que, por traz desse discurso público de combate à pobreza, a real preocupação do Banco Mundial (a partir dos interesses dos países capitalistas que possuem assento em seu Conselho) era/é garantir o controle financeiro e ideológico dos países periféricos já que, os empréstimos exigem dos países solicitantes o cumprimento de um conjunto de ações nas mais diversas áreas de desenvolvimento social, político e econômico.

Requisitam-se novos hábitos e novas atitudes produtivas demandando:

uma educação capaz de conformar o “novo homem” de acordo com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético, políticos da “flexibilização” do trabalho e com um modelo de cidadania que não interfira nas relações burguesas fundamentais no contexto de ampliação da participação política (FALLEIROS, 2005, p. 211).

Pablo Gentili alerta que esses processos pedagógicos e curriculares sugeridos pelos organismos multilaterais para adequar a educação às demandas do capital consolidam uma “*mcdonaldização*” da educação em que os princípios de funcionamento das empresas de fast food são incorporados aos processos educativos, em que “a mercadoria oferecida deve ser produzida de forma rápida e de acordo com certas e rigorosas normas de controle da eficiência e da produtividade” (1996, p.29)

No ensino superior, a *Contrarreforma* Universitária defende a educação enquanto mercadoria incentivando processos de expansão dos cursos privados ao passo que diminui os investimentos para o ensino superior público cumprindo as orientações internacionais de *democratização* do acesso ao ensino superior sem a devida reflexão sobre a qualidade e origem dessa formação. Pereira (2006) traz importantes reflexões sobre o que ela denomina de “fetiche da democratização” que não garante uma formação de qualidade, mas um processo descontrolado de certificação, aligeiramento da formação e da crescente privatização do ensino superior.

O instrumento normativo que dá corpo a essas diretrizes para a educação no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996, incorporando essas recomendações e apresentando um sistema educacional pautado no *Currículo por Competência*, a partir do discurso de competência concentrado na dimensão instrumental e focado no alinhamento dos interesses do mercado.

O referido currículo desloca o debate de “quais conteúdos devemos estudar” para “quais competências devemos desenvolver”.¹³A convocatória do MEC às instituições do ensino superior (Edital 04/97), com o objetivo de receber

¹³ Reforça-se aqui, como já mencionado anteriormente, que o erro não se encontra nessa mudança de paradigmas, mas da finalidade que essas competências serão mobilizadas sob os ditames do capital.

propostas às novas diretrizes curriculares para o ensino superior deixa isso claro quando oferece “orientações básicas”, solicitando às instituições a pensarem como um dos componentes das diretrizes as competências e habilidades, entendendo que:

as Diretrizes Curriculares devem conferir uma maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos. Desta forma, ao invés do atual sistema de currículos mínimos, onde são detalhadas as disciplinas que devem compor cada curso, deve se propor linhas gerais capazes de definir quais as competências e habilidades que se deseja desenvolver neles. Espera-se, assim, a organização de um modelo capaz de adaptar-se às dinâmicas condições de perfil profissional exigido pela sociedade, onde a graduação passa a ter um papel de formação inicial no processo contínuo de educação permanente que é inerente ao mundo do trabalho. (BRASIL, 1997, p. 2).

Além desse deslocamento de disciplinas/conhecimento para competências/habilidades, outro componente vinculado ao debate original de competências e que estará impresso nessa nova orientação curricular é a relevância atribuída aos conhecimentos inatos e adquiridos pelo aluno fora da educação formal, sugerindo como um dos princípios da educação superior, como afirma o Parecer CNE/CES 776/97, que trata da *Orientação geral para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação*, que as IES devem “encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridos fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada”. (BRASIL, 1997, p. 2).

A própria LDB, ao disciplinar sobre a educação superior, em seu artigo 44, vem afirmar que “O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular” fazendo alusão às formas de ingresso ao ensino superior.

Dada a relevância atribuída ao debate de competências nos currículos, o Parecer CNE/CES 583/2001 determina que, dentre os componentes que devem compor as diretrizes, torna-se conteúdo obrigatório a determinação de competências/ habilidades/ atitudes que o curso superior deverá desenvolver no aluno, como podemos visualizar a seguir

2- As Diretrizes devem contemplar:

a- Perfil do formando/egresso/profissional - conforme o curso o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado.

b- Competência/habilidades/attitudes.

c- Habilitações e ênfases.

d- Conteúdos curriculares.

e- Organização do curso.

f- Estágios e Atividades Complementares.

g- Acompanhamento e Avaliação. (BRASIL, 2011, p.3).

Como já havia sido mencionado, formação por competência não torna o debate da formação compulsoriamente vinculado aos interesses do capital, no entanto, nos últimos anos, essa é uma das estratégias para criar trabalhadores moldados ao desenvolvimento capitalista. Assim,

a adoção de modelos de competências profissionais [...] está relacionado ao uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho diante das novas exigências postas pelo padrão de acumulação capitalista flexível ou toyotista: competitividade, produtividade, agilidade, racionalização de custos. Este modelo tende a tornar-se hegemônico em um quadro de crise do trabalho assalariado e da organização prescrita do trabalho e do declínio das organizações profissionais e políticas dos trabalhadores. (DELUIZ, 2001, p.1).

Nessa perspectiva, o currículo pensado a partir das orientações de organismo multilaterais cumpre uma função de formação e adaptação para o mercado de trabalho com um viés tecnocrático, instrumental e da criação de “comportamentos produtivos” e, devido às condições precárias da classe trabalhadora, da diminuição dos postos de trabalho e de vínculos trabalhistas cada vez mais fragilizados; essas demandas não são trazidas apenas pelos operadores do capital, mas a própria classe trabalhadora passa a exigir uma formação que garanta de forma eficaz a sua empregabilidade.

Seguindo esse discurso, as universidades fortalecem a instrumentalização do saber com foco na produtividade e na racionalização de custos redefinindo os fundamentos e materialidade do tripé ensino-pesquisa-extensão na formação universitária, concentrando-se no ensino (numa perspectiva ideológica de criar o trabalhador com conhecimentos e habilidades para atender não só às demandas de trabalho, mas de submissão ao capital), repassando a pesquisa e a extensão para os interesses de mercado, concentrando os

financiamentos de pesquisa nas parcerias público-privadas que direcionam as temáticas mais relevantes com foco no discurso da “inovação tecnológica” e ainda, estimulando um processo de formação aligeirada, com cursos sequenciais, na modalidade à distância, e currículos concentrando nos especialismos.

Essa situação torna o debate crítico de competências duplamente desafiador, pois não se deve combater apenas o discurso competente instituído pelo grande capital, mas também garantir processos de aprendizagem que contribuam para que a classe trabalhadora compreenda a engenhosa estratégia de submissão e exploração por trás desse discurso da “capacidade produtiva”.

O Serviço Social não está alheio a esse processo, inserindo-se duplamente nesse debate: enquanto curso de nível superior que vê seu projeto de formação profissional sendo questionado e pressionado a atender às demandas do mercado e enquanto profissional que atende diretamente — por meio das políticas sociais — parcela da classe trabalhadora que é expulsa dos processos produtivos por não atender às demandas de competências e habilidades requisitadas pelo capital, ou ainda, por não serem mais relevantes ao capital, dado o processo de inovação tecnológica e substituição da mão de obra viva.

1.3 IMPACTOS DO PERFIL DE COMPETÊNCIA INSTRUMENTAL NO SERVIÇO SOCIAL

O debate sobre as competências do/a assistente social percorre toda a trajetória da profissão e é recorrente em publicações, que tentam analisar as particularidades do trabalho deste profissional em determinada política ou espaço sócio-ocupacional.

Ao longo do próximo capítulo, iremos identificar que a perspectiva restrita a uma visão instrumental de competência se materializou ao longo do processo de gênese e institucionalização da profissão e continua tensionando a perspectiva crítica que a profissão assume atualmente.

Essas redefinições e tensionamentos dos perfis de competência justificam-se, como assevera FERREIRA e ARAÚJO (2002), devido

às mudanças que ocorrem no ordenamento desse sistema (que) incidem direta e indiretamente sobre a profissão, na medida em que acentua as desigualdades sociais, redefine as formas de enfrentamento das manifestações da questão social e da implementação de políticas sociais. E, por conseguinte, essas mudanças refletem no espaço sócio-ocupacional do serviço social e das suas atribuições profissionais. (FERREIRA e ARAUJO, 2002, p. 65).

A partir dessa reflexão, trazida por Ferreira e Araújo, podemos identificar que essas requisições de competência instrumental-pragmática no cenário contemporâneo de Reforma Universitária neoliberal tiveram dois momentos distintos de materialização no Serviço Social.

Em um primeiro momento, seguindo o direcionamento dos organismos multilaterais que deram base para a nova LDB, o Serviço Social sofre uma descaracterização de sua proposta de diretrizes curriculares (propostas pela ABEPSS em 1996), tendo aprovada pelo MEC, em 2002, apenas uma tímida proposta de diretrizes mínimas para o serviço social.

E, em um segundo momento, a partir dos anos 2000, quando um conjunto de políticas sociais são propostas e implementadas aumentando exponencialmente as demandas de postos de trabalho para o Assistente Social e, dessa forma, o apelo ao mercado para se apropriar dessa fatia do “mercado da empregabilidade” em ascensão. Assim, diversos de cursos do serviço social passam a ser criados, em sua maioria, alinhados a essa lógica com foco instrumental, aligeirada e produtivista proposta pelo projeto de contrarreforma da educação, gerando implicações,

[...] na qualidade acadêmica, na formação, no aligeiramento do trato da teoria, na preocupação voltada ao treinamento, menos a descoberta científica, comprometendo a autonomia do conhecimento. [...] tende a provocar mudanças nas condições salariais, no crescimento acelerado do desemprego, pressionando o piso salarial, favorecendo essa aceitação da ampla precarização das condições de trabalho e de insegurança no trabalho [...]. Dificilmente a oferta de postos de trabalho poderá acompanhar no mesmo ritmo o crescimento do contingente profissional [...] estamos construindo o exército assistencial de reserva, como recurso de qualificação do voluntariado crítico, reforço ao clientelismo político, à solidariedade enquanto obscurecimento das clivagens de classe. (Iamamoto, 2014b).

Esse *exército assistencial de reserva*, como afirma Iamamoto (2009), tem um caráter bem particular de formação, visto que, o maior processo de

expansão de vagas para o curso de serviço social ocorreu na modalidade a distância. Nesse contexto,

[...] não se requisita o perfil das diretrizes curriculares, crítico, articulador político-profissional dos sujeitos, preocupado com os direitos e a cidadania, pesquisador que vai além das aparências dos fenômenos, profissional preocupado com a coletivização das demandas, com a mobilização social e a educação popular. Ao contrário, o que se requisita é **um profissional à imagem e semelhança da política social focalizada e minimalista de gestão da pobreza e não do seu combate, politização e erradicação.** (grifos do autor) (CFESS, 2010, s/p, *grifos nossos*).

Esse é o perfil de Competência Instrumental-pragmática requisitada ao assistente social: normativo, politicista, com habilidades básicas para gerir e executar as políticas sociais e aberto às *flutuações* do alcance dos direitos incorporados em cada política, tal qual a concepção de competência defendida e proposta pelo capital.

Nesse contexto, o assistente social, quanto mais

isento de determinações valorativas e de conteúdos concretos, mais se torna apto a responder as demandas da organização burocrático-formal que exige impessoalidade, objetividade e neutralidade. Na operacionalização da técnica, tanto a racionalidade formal-abstrata quanto a razão subjetivista e instrumental são adequadas. (GUERRA, 2013, p. 190).

Ao capital, não interessa se aquele profissional será inserido no mercado de trabalho ou se ele teve um ensino de qualidade. Numa perspectiva de mercado, essa expansão do ensino superior cumpre o duplo papel que a educação assume (já mencionado anteriormente): deslocar da lógica do direito e se fortalecer enquanto mercadoria lucrativa e, formar profissionais “*mcdonaldizados*” (apoiando-se no conceito de Gentilli) com formação aligeirada e com competências instrumentais básicas para atender de forma eficiente às normativas e às instruções institucionais. Assim,

A expansão do ensino superior privado ligeiro presencial ou à distância, com o suporte na LDB e forte apoio institucional do Ministério da Educação ao longo de seguidos governos, ocorre para configurar nichos de valorização do capita médio, num período em que o capitalismo promove uma intensa oligopolização do capital, com tendências de concentração e

fusão de capitais, bem como dificuldades de investimento produtivo e de valorização [...] Trata-se da introdução de tecnologia capital intensiva para o treinamento em grande escala e baixo custo [...] em curto espaço de tempo, com alta lucratividade. (CFESS, 2015, p. 15).

Se essa visão focada na dimensão instrumental do mercado se alinhava à visão construída pela própria profissão até a década de 70, no Brasil, a partir do que ficou conhecido como a vertente *Intenção de Ruptura* no marco do Movimento de Reconceituação do Serviço Social, rompe-se essa *sintonia*.

A partir de então, no âmbito da profissão, encontra-se uma visão de competências e atribuições crítica, calcada na teoria social crítica sem deixar de existir os ecos da visão tradicional que entende que a formação e trabalho profissional do assistente social deve estar alinhado às restritas demandas e interesses do mercado.

Vale ressaltar que, enquanto profissão inserida na divisão sócio-técnica do trabalho com a finalidade de atuar junto a essas expressões da questão social, por meio das políticas e direitos sociais instituídos, devemos garantir um projeto de formação profissional que atenda às demandas daqueles que requisitam nossos serviços com foco no trato da questão social.

Posto isso, reforça-se o entendimento das políticas sociais enquanto espaço legítimo de atuação e a materialização de uma *relativa autonomia* que garante a possibilidade atuação do assistente social pautada na direção ético-política da profissão. A crítica em torno dessa discussão de competências volta-se àqueles que entendem a política social como *fim* e não como *meio* para a realização do nosso trabalho.

Entender o trabalho do assistente social como mera execução da política, por meio de seus manuais e instruções normativas, sem compreender os resultados e as possibilidades dessa atuação para as condições de produção e reprodução social da classe trabalhadora numa perspectiva crítica é, além de um retorno a uma visão tradicional da profissão, um ponto de legitimação do mercado enquanto ordenador do processo de formação e trabalho profissional do assistente social.

A escolha do caminho a percorrer não ocorre de forma tranquila, tendo em vista que o serviço social é uma profissão liberal com clara direção ético-política voltada às demandas e aos interesses da classe trabalhadora, mas que precisa

vender sua força de trabalho para aqueles que representam os interesses da burguesia. Assim, passamos a identificar que as competências e habilidades requeridas ao assistente social, muitas vezes, atende às necessidades e aos interesses antagônicos em uma mesma ação (IAMAMOTO, 2008).

Nessa situação, o profissional deve seguir as competências exigidas para os técnicos de referência como orienta a Política Nacional da Assistência Social - PNAS ou a orientação impressa nos parâmetros de atuação do assistente social na política de assistência, publicação do CFESS (quando estas divergirem)? Devem realizar atividades terapêuticas junto aos dependentes químicos, visto que a legislação que regulamenta a política de atendimento ao dependente químico autoriza a realização de determinada ação, ou devem seguir a Resolução 569 do Conjunto CFESS/CRESS que não reconhece as terapias nem como competência nem como atribuição do assistente social?

São muitos os dilemas encontrados na construção/consolidação do que se entende por competência profissional no serviço social; o ponto de consenso é afirmar que este debate sofre um tensionamento interno no seio da profissão (como qualquer outra profissão que vende sua força de trabalho para o capital, seja no âmbito privado ou público).

Pensando especificamente no objeto da tese em tela, identificar o rumo desse tensionamento e como ele se materializa nas provas de concursos torna-se fundamental não apenas para os/as Assistentes Sociais que buscam o ingresso na carreira pública como forma de uma garantia ocupacional estável, mas para o conjunto da sociedade que será atendida, por meio das políticas sociais, por profissionais que foram aprovados por estarem *adequados* ao perfil de competências e conhecimentos exigidos no pleito.

Quais os conhecimentos, requisições e competências requeridos nas provas e editais de concursos que são traços de uma visão histórica da profissão e que até hoje se materializa? Quais são traços dessa visão restrita à dimensão instrumental que direciona um perfil profissional apto a materializar essa perspectiva “apostilesca”, normativa e instrumental do serviço social? E que elementos críticos podem ser encontrados?

Para realizar essa análise relacional entre as provas, os editais e as requisições demandados à profissão ao longo da história, nos próximos capítulos

serão apresentadas a construção dos conhecimentos e das competências construídas no seio da profissão ao longo da história até a contemporaneidade, culminando na materialização das diretrizes curriculares e de uma compreensão crítica da profissão sustentada pelo fundamento de sua legitimidade no trabalho e questão social.

Essa trajetória será fundamental para compreender os traços de continuidade e ruptura quanto às competências e aos conhecimentos requeridos ao assistente social que participam dos processos de ingresso na carreira pública por meio dos concursos públicos, tendo em vista que, assim como afirma Iamamoto (2009), entendemos que “as competências profissionais expressam a historicidade da profissão; elas também preservam-se, transformam-se, redimensionando-se ao se alterarem as condições históricas de sua efetivação. (IAMAMOTO, 2009, p.15).

CAPÍTULO II

CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS NO SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO: UMA ANÁLISE SÓCIO-HISTÓRICA

O debate sobre os conhecimentos, as requisições e as competências do Assistente Social acompanha a profissão desde a sua gênese e, passados 80 anos da criação do primeiro curso de Serviço Social no Brasil, a busca de consolidação dessas definições ainda se encontra em curso.

Seja pela necessidade de legitimar a profissão ou para consolidar e garantir uma dada direção social à profissão, essa discussão sempre foi e é protagonista nos fóruns de discussão e de espaços institucionais onde se encontram os profissionais.

Nessa trajetória, pode-se identificar duas direções claras no debate das competências e atribuições do Serviço Social: uma é a que busca alinhar a concepção de profissão às demandas e às necessidades do Capital, contribuindo no processo de exploração e contenção da classe trabalhadora com a mera execução formal das políticas sociais, tendo como resultado do trabalho o cumprimento de metas e determinações do Empregador em uma perspectiva pragmática e restrita ao instrumental. Outra direção é a que se alinha a um projeto profissional que se opõe a esse papel, preconizando uma competência crítica, contextualizada e alinhada à luta e aos interesses da classe trabalhadora, exercendo um constante embate, gerando um tensionamento no cotidiano da formação e do trabalho profissional.

Se, hoje, acredita-se existir um tensionamento entre o projeto de formação profissional e as requisições do mercado de trabalho, isso não ocorria de forma tão contundente no processo de gênese, institucionalização e consolidação da profissão que nasce, como assevera Martinelli (2011), com uma identidade atribuída, imersa e identificada com o modo de produção capitalista.

Recorrendo à história do Serviço Social no Brasil, buscou-se afirmar que, além desse tensionamento interno (projeto de formação profissional) *versus* externo (demandas do Capital), no seio da própria profissão encontram-se projetos profissionais de interesses diversos. Dentre esses profissionais, destacam-se os

que requisitam do assistente social uma postura burocrática, instrumental, pragmática, legalista e que são identificados no processo de consolidação dessa profissão sob a denominação de Serviço Social Tradicional.

Nessa perspectiva, é fundamental compreender como esse debate sobre competências e atribuições profissionais se materializa ao longo da história, identificando as transições, as manutenções e as rupturas, para a partir daí, perceber o que se configura como ranço histórico não superado da visão tradicional da profissão e o que se configura por novas exigências, frutos tanto de novos moldes nas políticas sociais e no Estado, no que diz respeito à questão social, como nas respostas construídas no interior da reflexão teórica sobre a profissão a partir das requisições profissionais e das demandas que nascem no bojo dessas configurações.

Assim, para compreender os conhecimentos e as requisições impressos nas provas e nos editais de concursos para assistentes sociais torna-se necessário esse *retorno ao passado* para, assim, identificar o que se herdou desses conceitos, dessas tendências históricas e, portanto, o que se conseguiu superar. Dentre as tendências que se observam com relação à direção social impressa nos editais e nas provas, como se mostram nesta pesquisa, está o resgate das tendências e concepções teórico-metodológicas em seu cariz conservador.

O breve resgate histórico torna-se, portanto, fundamental, pois é impossível pensar as feições adotadas pelo Serviço Social em sua história sem entender o protagonismo desse cenário e de seus principais agentes na consolidação do Serviço Social em cada contexto. No entanto, vale mencionar que como já existe uma bibliografia extensa, que se debruça no contexto histórico da profissão em cada uma das suas etapas¹⁴ — gênese, institucionalização, desenvolvimentismo e reconceituação —, esses fatos são tratados concentrando-se nos conhecimentos e nas competências herdados e requisitados em cada período.

Outro alerta importante é que, entendendo como fato superado o debate quanto às teses opostas que se construíram para justificar a gênese da profissão, pauta-se, aqui, a perspectiva histórico-crítica, que atribui a gênese do Serviço

¹⁴ IAMAMOTO (1992, 2008), NETTO (1992, 2004), MARTINELLI (2011), CASTRO (2011), AGUIAR (2011), BATINNI (2009), ORTIZ (2010), SILVA (2002), ABREU (2002),

Social ao novo papel que o Estado assume no enfrentamento da *questão social* no período que se denominou de *fase monopólica do capital*. (NETTO, 1992).

2.1 GÊNESE DA PROFISSÃO E SUAS EXPRESSÕES DO CONSERVADORISMO

Não podemos pensar o surgimento do Serviço Social descolado do amplo movimento social ocorrido ao final do século XIX no mundo e do início do século XX no Brasil, uma vez que foram redefinidas demandas do Estado e do protagonismo da classe trabalhadora na luta e na garantia de direitos.

No Brasil, a entrada do século XX trouxe consigo um processo de industrialização e urbanização, que incidiu diretamente nos padrões de exploração capitalista e, conseqüentemente, no agravamento das expressões da questão social, com isso

o histórico das condições de existência e de trabalho do proletariado industrial – principalmente a partir do início do século, quando começam a aglutinar-se nos centros maiores as empresas industriais dispersas [...] mostram a extrema voracidade do capital por trabalho excedente [...] parcela da população urbana vivia em condições angustiantes. Amontoam-se em bairros insalubres, junto a aglomerados industriais, em casas infectas, sendo muito frequente a carência – ou mesmo falta absoluta – de água, esgoto e luz. (IAMAMOTO, 2008, p. 128,129)

Concorrente a esse contexto e justificado por ele, vemos emergir um cenário de lutas em escala mundial protagonizada pela classe trabalhadora, tendo suas ideias *aportadas* no Brasil com a chegada de imigrantes italianos que traziam da Europa não apenas sua força de trabalho, mas um conjunto de ideais de luta e organização de classe.

Esse cenário faz emergir um conjunto de reivindicações e manifestações que se materializam concretamente na greve geral de 1917, em São Paulo, e na fundação do Partido Comunista Brasileiro - PCB, bem como num conjunto de manifestações coletivas não só na cidade de São Paulo, como Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, que exigiam melhores condições salariais e de trabalho, bem como a contestação do projeto de sociedade capitalista (CARVALHO, 2002).

Getúlio Vargas, em seu primeiro mandato, assume o poder tendo que conciliar o projeto de *desenvolvimento* do Brasil¹⁵ atrelado aos padrões de produção capitalista, aos interesses da burguesia industrial emergente, às demandas da classe trabalhadora e à necessidade de garantir legitimidade de um governo instituído de forma indireta como resultado do que se consagrou como *Revolução de 30*¹⁶.

E assim ele o fez, incorporando parte das reivindicações da classe trabalhadora: “O Estado Novo vai buscar na classe operária um elemento adicional de sua legitimação, por meio de uma política de massas” (IAMAMOTO, 1992, p. 92), garantindo, assim, o controle dos trabalhadores, ao passo que atende aos interesses da burguesia, que não precisaria aumentar salários ou garantir determinadas demandas por meio de salários indiretos.

As expressões da questão social¹⁷ são *escamoteadas* e o que se consolidou como luta por direitos torna-se o mero acesso a benefícios deslocando “as contradições do campo explícito das relações de produção para absorvê-las e controlá-las nos canais abertos no nível do aparelho do Estado” (IAMAMOTO, 1992, p. 97).

Diversas foram as iniciativas do Estado, entre as décadas de 1930 e 1940, para garantir *tratamento* à questão social; desde legislações, garantia de benefícios até a criação de entidades de atendimento à classe trabalhadora.

No Serviço Social, a marca central dessas iniciativas estava impressa no foco de intervenção voltada prioritariamente para atender às demandas dos trabalhadores inseridos no mercado de trabalho. Buscava, assim, diminuir a tensão

¹⁵ O *Projeto de Desenvolvimento do Brasil* configurou-se como uma experiência inaugurada pela primeira gestão de Getúlio Vargas e consistia, em linhas gerais, em uma proposta de viés nacionalista e forte apoio à emergente burguesia industrial brasileira, por meio de ações de protecionismo industrial, com empréstimos e isenções fiscais para os investidores privados, a valorização da produção nacional e o fortalecimento da aliança Estado e Burguesia nacional, consolidou e apoiou o processo de industrialização e urbanização Brasileira. Para se aprofundar sobre o debate do Desenvolvimentismo, suas outras expressões ao longo da história e o impacto na forma de pensar o Estado e as Políticas Públicas, ler o conjunto de obras de Rodrigo Castelo e Reinaldo Gonçalves.

¹⁶ Para aprofundar o debate sobre a *Revolução de 30*, sugerimos a leitura da obra *Cidadania no Brasil: um longo caminho*, de Jose Murilo de Carvalho (2002). Na obra, além da análise sobre o contexto, o cenário e os resultados desse *Movimento* há uma reflexão, a partir do debate de Gramsci, sobre o termo *revolução* e se esse seria o termo mais adequado para denominar esse evento.

¹⁷ Inúmeras são as obras que se debruçam sobre o debate da questão social, dentre elas podemos citar, NETTO (1992), IAMAMOTO (1992, 2008), SILVA (2010), PASTORINI (2010), SILVA (2014), PIMENTEL (2012).

existente entre capital *versus* trabalho e garantir as condições básicas de vida necessárias à subsistência de uma classe apta a ser explorada. Observa-se, nesse sentido, que estas intervenções orientavam-se por um viés conservador, sobretudo no trato da questão social, a partir do não reconhecimento das demandas emergentes para o trabalho do assistente social como resultados do processo de exploração e de expropriação da classe trabalhadora inserida no modelo de produção capitalista, mas enquanto problema moral e individual dos sujeitos atendidos, o que “*individualiza*”, “*desestoriciza*” e “*deseconomiza*” a questão social (NETTO, 1992, p. 46, *grifos nossos*).

No que se refere ao “viés conservador no trato da questão social”, não se está pautando o conceito clássico de conservadorismo que surge para se contrapor ao capitalismo emergente¹⁸, mas, ao conjunto de

[...] noções e ideias oriundas do passado, mas intencionalmente e racionalmente ressuscitadas como ideologicamente validas para responder às necessidades de explicação da própria sociedade capitalista. (IAMAMOTO, 1992, p. 23).¹⁹

Esse novo papel que o Estado assume, junto à questão social, nos marcos do capitalismo monopolista, carregando traços desse pensamento conservador ao materializar um *trato* da questão social

expressamente desvinculado de qualquer medida tendente a problematizar a ordem econômico-social estabelecida; trata-se de combater as manifestações da ‘questão social’ sem tocar nos fundamentos da sociedade burguesa. Tem se, aqui, obviamente, um *reformismo para conservar* (NETTO, 1992, p. 155, *grifos nossos*).

A partir dessa necessidade de criar um corpo de agentes técnicos para atender a essas novas demandas do Estado, vinculadas às emergentes políticas sociais acionadas para atender às expressões da questão social, a Igreja Católica, uma porta-voz de uma das expressões do pensamento conservador, mobiliza-se para consolidar o seu papel protagonista na execução de ações vinculadas ao que

18 Para ler mais sobre conservadorismo clássico, sugerimos a leitura de ESCORSIM NETTO (2011)

19 Desenvolveremos melhor sobre esse projeto conservador quando refletirmos sobre o impacto desse projeto no pensar e fazer do Serviço Social. Para aprofundamento sobre Conservadorismos em uma escala societária, indicamos a leitura de O CONSERVADORISMO CLÁSSICO (ESCORSIM NETTO, 2011), CONSERVADORISMO MORAL E SERVIÇO SOCIAL (BONFIM, 2015), RENOVAÇÃO E CONSERVADORISMO NO SERVIÇO SOCIAL (IAMAMOTO, 1992).

ela denominava de *bem comum* e a garantia do bem estar da sociedade, seja pelas suas ações tradicionais de caridade, seja pela formação de quadros para atuar junto às políticas sociais.

Momento oportuno, visto que com a Constituição de 1891, oficializará a separação entre o Estado e a Igreja ao reconhecer, em seu artigo 72, que,

§ 3.º Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum.

§ 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§ 7º Nenhum culto ou Igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relação de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados. (BRASIL, 1891).

Esse fato ocasionou um duro golpe na hegemonia da Igreja, que perde os privilégios adquiridos durante o Império (1822 – 1889), o que ameaçava fragilizar sua legitimidade em solo brasileiro.

A *oferta* da Igreja é aceita pela sociedade burguesa já que, como salienta Barroco (2001), a busca pelo ‘bem comum’ impetrada pela Igreja “é vinculado a um projeto social de bases reformistas que visa assegurar um consenso entre as classes, tendo em vista a aceitação, por parte dos indivíduos e das classes, de sua condição como ‘naturalmente dada’.” (BARROCO, 2001, p. 84).

Há uma posição anticomunista evidente por parte da Igreja, como podemos evidenciar no texto da Encíclica *Rerum Novarum* (1891), mais especificamente nos títulos: “A solução Socialista” e “O Comunismo, princípio de empobrecimento”. Nestas seções, a encíclica deixa claro que as ideias comunistas/socialistas trazem uma “funesta consequência” para a garantia do bem comum ao “instigar nos pobres o ódio invejoso contra os que possuem” (RERUM NOVARUM, 1891, p.2) e, por isso, devem ser combatidas.

No entanto, esta não se proclama liberal, pelo contrário, percebe-se expressamente nos discursos da época uma crítica à forma ‘*exagerada*’ de exploração à qual os trabalhadores eram submetidos e um conselho aos patrões:

A usura voraz veio agravar ainda mais o mal. Condenada muitas vezes pelo julgamento da Igreja, não tem deixado de ser praticada sob outra forma por homens ávidos de ganância, e de insaciável ambição. A tudo isto deve acrescentar-se o monopólio do trabalho e dos papéis de crédito, que se tornaram o quinhão de um pequeno número de ricos e de

opulentos, que impõem assim um jugo quase servil à imensa multidão dos proletários... **os ricos devem precaver-se religiosamente de todo o acto violento, toda a fraude, toda a manobra usurária que seja de natureza a atentar contra a economia do pobre**, e isto mais ainda, porque este é menos apto para defender-se, e porque os seus haveres, por serem de mínima importância, revestem um carácter mais sagrado. (RERUM NOVARUM, 1891, p. 2, 7, grifos nossos).

Como alternativa, a Igreja propõe o que ficou conhecido como uma *Terceira Via*, ao processo de exploração capitalista e aos ideais comunistas: a via do comunitarismo. Obviamente que, apesar desse discurso de oposição ao modelo de produção capitalista, o projeto de sociedade proposto e materializado pela *Ação Católica* garante as bases necessárias de sustentação dos interesses do Estado Burguês.

Esse 'projeto' lança mão de um conjunto de iniciativas que garantiram um papel ativo na recolocação da Igreja enquanto agente protagonista da sociedade e, em paralelo, na consolidação do projeto de desenvolvimento capitalista no Brasil. A esse respeito, faz parte desse projeto o Movimento conhecido como *Reação Católica*, que consistiu em uma verdadeira articulação de diversos membros, instituições, organizações²⁰ coordenadas pela hierarquia e o laicato da Igreja pautado no discurso de *recristianizar* a sociedade.

A iniciativa proposta pela Igreja, além de buscar fortalecer suas bases e legitimar seu papel na sociedade, contribuía para consolidar o projeto burguês de contraposição às ideias e aos pressupostos comunistas que se firmavam no país ao buscar uma conciliação de classes, a naturalização das desigualdades e a confirmação da existência de uma *ordem natural* de papéis destinados *divinamente* para cada indivíduo que compunha a sociedade.

Esse contexto permitiu que o Estado e Igreja

se juntassem em prol de um projeto comum – um projeto reformista-conservador, cujos objetivos eram, em última análise: modernizar o Brasil, capacitando-o para ingressar gradativamente no circuito capitalista

²⁰ Aguiar, na obra *Serviço Social e Filosofia: das origens a Araxá* (2011) apresenta um conjunto de iniciativas como, Homens da Ação Católica, Liga Feminina da Ação Católica, Juventude Católica Brasileira, Juventude Feminina Brasileira, Juventude Estudantil Católica, Juventude Operária Católica, Juventude Universitária Católica, Juventude Católica Brasileira, a Liga Eleitoral Católica, a organização das Semanas de Ação Católica, a revista a Ordem, a criação do Centro D. Vidal, e ainda o protagonismo de Dom Sebastião Leme e Alceu Amoroso Lima na direção e estruturação dessa *Reação*. (2011)

internacional; e, conter e/ou esvaziar a mobilização e a organização política da classe trabalhadora.” (ORTIZ, 2010, p. 116).

Fortalecidos os Laços entre a Igreja e o Estado Burguês²¹, concede-se àquela a autoridade para intervir nas expressões da questão social, por meio de uma formação moral da classe trabalhadora e composição dos agentes técnicos que serão responsáveis por essa atuação.

Entendendo a ‘questão social’ como “um conjunto de males sociais generalizados em tempos de sociedade moderna (industrializada) e o pauperismo como um desvio propiciado pelo individualismo moral, político e religioso” (SILVA, 2013, p. 76), a Igreja Católica consolida uma proposta de formação do seu laicato e de ação junto à classe trabalhadora, utilizando a doutrina social cristã como base ideológica de ação e enfrentamento desses “problemas sociais” em uma perspectiva moralizante, controladora e assistencial.

Em 1932, a Igreja Católica organiza um projeto de formação para qualificar essa atuação junto à classe trabalhadora, discutindo temas sobre Higiene, Direito, Psicologia, Doutrina Social da Igreja, Moral Cristã e um módulo específico de campo, com visitas a obras sociais. Uma das formas de materialização desse projeto é a que culminou com a criação do Centros de Estudos e Ação Social - CEAS. (JUNQUEIRA, 1957).

O CEAS terá três propósitos centrais: Difusão da Doutrina Social Cristã, Formação de Quadros para a Ação Social e Atuação junto às camadas populares (à luz da Doutrina Social Cristã) (Iamamoto, 2008), no qual se tornará a mola propulsora para o surgimento, nos anos seguintes, da primeira Escola de Serviço Social no Brasil.

Dentre as ações desenvolvidas pelo CEAS, com vistas à criação de quadros que atuassem junto à crescente demanda do Estado no tratamento à questão social, a Igreja promoveu um Curso intensivo para moças ministrado pela assistente social Marie Louise Gillard. O curso foi um marco para ações que, associadas ao conjunto de iniciativas da Ação Católica no Brasil, redundassem, em

²¹ Uma demonstração clara desse Fortalecimento é a aprovação da Constituição de 1934. Logo na ementa de abertura a alusão à “confiança em Deus” para guiar a Assembleia Constituinte já deixa claro a consideração formal e legal da Religião Cristã como oficial. E essa demarcação continua no texto da Carta Magna ao afirmar que o casamento religioso terá a mesma validade do casamento civil (art. 146) e o reconhecimento do ensino religioso como “matéria dos horários, nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (art. 153).

1936, na criação do primeiro curso de Serviço Social brasileiro, na cidade de São Paulo.

A criação do curso de serviço social vai cumprir um duplo propósito: uma forma de qualificar o laicato da Igreja para o exercício da “caridade”, bem como, uma forma de intervir ideologicamente junto à classe trabalhadora ‘enquadrando-as’ nas determinações e necessidades do processo de produção capitalista. (IAMAMOTO, 2008).

Nesse cenário, a Igreja buscará consolidar a identidade profissional do Assistente Social,

como um instrumento a serviço do apostolado social, e como um meio de ação efetiva, na busca de realizar a democracia cristão. Diante de um mundo em crise, o serviço social se apresentava como alternativa da caridade e justiça, como instrumento de recristianização do mundo. (...) A restauração da ordem social, a superação da crise moral, econômica e social são objetivos de todos os cristãos [...]. Mas a realização do fim supremo do homem exige a possibilidade de uma vida terrena virtuosa; e a virtude não pode florescer onde não haja um mínimo de bem estar. (CBCISS, 1989, p. 58).

A Igreja se empenhará de forma contundente, por meio de seus recursos materiais e ideológicos, para construir e consolidar a formação dos agentes técnicos aptos a intervir nos *males da sociedade*.

Para a estruturação do curso de Serviço Social, serão convocadas professoras das escolas de Serviço Social da Europa, que trazem a influência do Tomismo, do Neotomismo e das encíclicas papais (em especial a *Rerum Novarum* e a *Quadragesima Anno*) para a compreensão da realidade social. (YAZBECK, 2009)

Essa influência Europeia, concentrada em seu recorte franco-belga, deve-se, ainda, ao empenho do CEAS em enviar associadas para cursar serviço social na Bélgica. Além da formação, “Maria Kiehl e Albertina Ramos estudaram as estruturas e a organização das escolas sociais não só da Bélgica, como também em Paris, Londres e Genebra...” (Yazbeck, 1980, p. 36) e, por assim dizer, voltaram para o Brasil para estruturar o curso de serviço social da Escola de São Paulo.

Sá (1995, p.70), em seu livro *Conhecimento e Currículo em Serviço Social*, descreve os requisitos imprescindíveis que os alunos deveriam cumprir para

estarem aptos a compor o quadro discente das primeiras unidades de formação em Serviço Social:

- Formação Intelectual e Boa Vontade;
- Capacidade Pessoal de julgar;
- Perfeição Moral e Espiritual;
- Capacidade de Conciliar a alta ciência universitária e a revelação de Cristo;
- Ter espírito Missionário;
- Fazer da Carreira uma vocação, não apenas uma profissão;
- Ter dever com Deus, com o próximo e para consigo mesmo;
- Ter deveres para com a pátria, no sentido de modelar as novas gerações brasileiras (AMOROSO LIMA, 1934).
- Ter a capacidade de formar a personalidade espiritual do homem e do cidadão (CAPANEMA, 1942).

Esses requisitos – com centralidade às competências morais e não intelectuais das candidatas – estão claramente impressos, desde o processo de seleção para ingresso de novos alunos, na definição das disciplinas curriculares, até a compreensão dos eixos de formação prioritários, tendo em vista o fundamento da formação deveria priorizar, como afirma Ortiz (2010),

(o) primado das qualidades morais do agente sobre o seu saber, ou seja, a apreensão do conhecimento teórico como algo secundário para uma profissão cujo mote de adesão de seus postulantes, como as requisições feitas pela divisão do trabalho aos agentes profissionais, baseia-se na vocação e na boa vontade. (ORTIZ, 2010, p. 120).

Para ingressar no curso de Serviço Social, a carta de recomendação e a investigação sobre a origem familiar e social das candidatas, algumas das etapas do processo seletivo²², tinham como finalidade averiguar as qualidades morais da futura aluna e a sua *vocação* para fazer o bem (pilar de ação defendido pela Doutrina Social Cristã). (YAZBECK, 1977; SÁ, 1995)

Essa direção moral e vocacional para selecionar e formar as futuras assistentes sociais se alinhava ao caráter pedagógico do seu fazer profissional, já que estas seriam requisitadas para *educar a classe operária*,

²² Os outros critérios eram: Ter 18 anos completos e menos de 40 anos; comprovar ter realizado estudos secundários; submeter-se a prova eliminatória de admissão.

Fornecer-lhes regras de bom senso e razões práticas de moralidade, corrigir seus preconceitos, ensinar-lhes a racionalidade; 'disciplina-las' nos seus trajés, nos lares, nos orçamentos domésticos, na maneira de pensar. Trata-se, pois, de impor, como se fosse universal, um sistema único de representações e de comportamentos – o da classe dominante – desqualificando, ao mesmo tempo, o modo de vida da classe dominada (ou seja, sua moral e, ao mesmo tempo, as práticas familiares ou domésticas). (VERDÈS – LEROUX, 1986, p. 15).

Para garantir essa formação, Yazbek (1977), a partir da exposição de Helena Junqueira, em sua dissertação de Mestrado Intitulada *Estudo da Evolução Histórica da Escola de Serviço Social de São Paulo no Período de 1936 a 1945*, apresenta as dimensões formativas que foram pensadas enquanto fundamentos que deveriam nortear o processo de ensino das futuras Assistentes Sociais: A Formação Intelectual, a Formação Moral, a Formação Profissional e a Formação Doutrinária (YAZBEK, 1977, p. 50,51).

Nessa perspectiva, os conhecimentos que deviam ser construídos nos primeiros currículos de serviço social deveriam contemplar essas quatro dimensões de formação, sem perder de perspectiva a finalidade atribuída pelos seus fundadores no Brasil, assim,

o Serviço Social instaura-se como um projeto profissional destinado a manter os quadros do capitalismo, em obediência às postulações da Igreja Católica, entendendo-se como um mediador desta instituição junto à sociedade. Nesta medida, situa-se como um porta-voz da moral cristã, via pela qual a Igreja postula a moderação da abusiva exploração de uma classe social (operários) pela outra (proprietários). (GUEDES, 2001, p. 17).

Essa formação moral tinha, como direção e fundamento, a Doutrina Social Cristã, que na verdade não se configurava apenas como um eixo de formação (A Formação Doutrinária), mas como a linha de orientação de todo processo de formação e fazer profissional, ao ponto de se afirmar que o serviço social era compreendido como uma “atividade social com bases mais doutrinárias do que científicas” (SILVA, 2002, p.14).

É a partir da Formação Doutrinária fundamentada na Doutrina Social Cristã, do Neotomismo e das Encíclicas papais e, mais especificamente, aqui no Brasil, a partir do pensamento de Jacques Maritain, trazido ao país por Alceu

Amoroso Lima²³, que os primeiros assistentes sociais irão construir sua visão de homem e de mundo²⁴.

As encíclicas papais justificavam e naturalizavam a existência do conjunto de desigualdades originadas pelo modelo de produção capitalista, compreendendo a questão social como uma questão religiosa e moral, e que deveria ser combatida via *resgate* dos indivíduos aos preceitos cristãos. Dentre algumas das orientações das já mencionadas encíclicas (*Rerum Novarum*, 1891 e *Quadragesimo anno*, 1931), que irão balizar a forma de compreender o mundo das futuras assistentes sociais, podemos citar:

- Compreensão da propriedade privada como um direito natural, justificando, assim, a existência daqueles que detém os meios de produção e daqueles que vendem sua força de trabalho;
- Crítica ao capitalismo voraz e ao comunismo, sugerindo uma terceira via: a do comunitarismo;
- As classes não são inimigas umas das outras, devendo construir um equilíbrio necessário, pois “sem trabalho não tem capital e vice e versa”
O estímulo ao associativismo e o estímulo às ações de ajuda mútua entre os trabalhadores;
- O bem-estar da classe trabalhadora passa pelo bem-estar moral;
- A necessidade de tecnificar a ação assistencial;
- A ação social deve ter como fundamento doutrinário à ótica da conciliação de classes e os ensinamentos cristãos.

Durante todo o curso, essa formação, de cunho tradicional e conservador, com foco em uma formação doutrinária era reforçada por entender que esta seria o componente basilar para uma atuação qualificada.

A partir dessa perspectiva, as primeiras Assistentes Sociais fundamentavam sua atuação na ajuda, na orientação (de base confessional) e na busca pelo *resgate da dignidade humana* e da construção do *bem comum*, tendo traços claros do pensamento conservador ao defender:

1. a reforma do homem e da sociedade;
2. a ideia de família (ênfase na formação social, moral e intelectual de família considerada como a célula básica da sociedade. Reforço ao núcleo familiar. A família será colocada então como fonte de estudos dos casos para o serviço social);
3. o privilégio das ideias de integração. Reforço da integração dos membros da família à sociedade;

²³ Para saber mais sobre a influência do neotomismo no Serviço Social Brasileiro, ler GUEDES (2000).

²⁴ Para aprofundamento dessa discussão, ler GUEDES, 2000.

4. a psicologização das relações sociais. Individualização dos “casos sociais” em detrimento do reconhecimento da situação social como vivida pela ‘clientela’ do serviço social”;
5. ideia de comunidade (incorporada à profissão a partir de 40, como projeto norteador de ação profissional;
6. a tendência empiricista e pragmática (ganham relevo as atividades de pesquisa e classificação da população – cliente). (FRANÇOSO, 1993, p. 16).

E é justamente na materialização desse discurso doutrinário, na visão de homem e de mundo das Assistentes Sociais, que Martinelli vai afirmar que o Serviço Social nasce em um *manto de contradição*, pois buscará a *dignidade da pessoa* por meio de uma *humanização do capital* e não da sua crítica. (MARTINELLI, 2011).

Pautado nesse debate moral e doutrinário, um conjunto de componentes formativos e teóricos foi moldado para constituir o currículo mínimo do curso de Serviço Social, que terá sua primeira experiência em São Paulo, como já mencionado acima, mas, que servirá de base para a criação dos demais cursos no período.

A Escola de Serviço Social de São Paulo será o grande ‘modelo’ para as escolas que se formarão em seguida, não só porque foi o primeiro modelo a ser implantado no Brasil, mas como afirmam Helena Junqueira (1976) e Nadir Kfourri (1976) – alunas da primeira turma e posteriormente docentes e dirigentes da escola – em entrevista concedida à Yazbek:

Tivemos aqui a primeira turma de três professoras de Minas Gerais, que vieram para cá, fizeram o curso, e foram fundar a escola de Belo Horizonte. Ex-alunas nossas foram fundar a Escola de Niterói [...] Tivemos ex-alunas nossas que foram ajudar, (já estava fundada a escola do Rio Grande do Sul) [...] tivemos ex-aluna que foi ajudar a Escola da Bahia. Antes uma baiana veio fazer o curso e foi fundar a escola em São Salvador. (Helena Junqueira, 1976, p. 79).

Foi muito grande a contribuição da nossa escola, porque não só nós recebíamos alunos de outros estados do Brasil que então vinham se preparar para assumir posto às vezes – até de direção nessas Escolas (como), em não sei quantos cursos... quantas vezes eu fui dar cursos em Belo Horizonte, em Porto Alegre, São Salvador, Rio, etc. (KFOURI, 1976, p. 91).

Assim, essa formação teórica se dissemina pelo Brasil ensinando as futuras assistentes sociais conhecimentos básicos, a partir das seguintes disciplinas: Sociologia, Higiene, Anatomia, Direito (do menor e do trabalho),

Enfermagem, Estatística, Moral, Serviço Social, Psicologia, Economia, Psicologia dos Anormais, Puericultura.

Essas disciplinas buscarão respaldar as ações do/a assistente social na construção de determinadas capacidades:

- compreensão das condições físicas, mentais e morais da classe trabalhadora (e suas perturbações);
- análise das condições econômicas e jurídico-sociais do trabalhador (e as suas perturbações).

E, munido de conhecimentos e habilidades que construíssem essas competências, poderia o/a Assistente Social realizar uma ação nos diversos quadros da vida social, familiar e profissional do trabalhador,

Em uma tarefa de reajustamento (para empregar o termo hoje aceito), procurando adaptar o indivíduo às condições de existência, procurando modificar essas condições quando possível e necessário e concorrer para criação de novas condições de bem-estar social [...] (CEAS *apud* SÁ, 1995, p. 73).

A atuação das primeiras assistentes sociais herdara processos baseados na Metodologia de Ação Católica, que era utilizada para balizar a atuação missionária das instituições católicas.

Essa metodologia consistia em três passos (BATTINI, 2009, p. 71): análise de como se apresentam os problemas (VER); identificar o porquê desses problemas (JULGAR) e criar linhas de atuação sobre o problema (AGIR).

Como já explicado anteriormente, os usos de “VER – JULGAR – AGIR” seguiam um alinhamento com a base doutrinária, que fundamentava a formação a partir dos pressupostos da Ação Católica, consolidando assim uma atuação profissional eminentemente interventiva, pautada no fundamento cristão, “destinada a estabelecer, por processos científicos e técnicos, o bem estar social da pessoa humana, individualmente ou em grupo e constitui recursos indispensáveis à solução cristã e verdadeira dos problemas sociais. (ANAIS do I CBSS, 1947, p. 72).

O foco de intervenção do profissional do assistente social será o homem, “não no seu sentido genérico do ser, mas sim no seu significado concreto, objetivo, de criatura humana” (Fontoura, 1959, p. 84), e, os primeiros espaços de atuação

junto ao “objeto de intervenção profissional” serão as próprias obras sociais da Igreja e nos Círculos Operários também criados por estas. Mas, para além do trabalho missionário, sua atuação, eminentemente de cunho educativo e confessional, buscava adequar o trabalhador e sua família aos padrões de produção e reprodução social alinhados aos interesses da burguesia.

Um outro aspecto que impregnou esse *fazer profissional* no período da gênese da profissão é apresentado por Martinelli (2011), quando esta afirma que o “fetichismo da prática, fortemente impregnado na estrutura da sociedade, se apossou dos assistentes sociais, insuflando-lhes um sentido de urgência e uma prontidão para a ação que roubava qualquer possibilidade de reflexão e de crítica” (MARTINELLI, 2011, p.127).

Assim, em sua gênese, o serviço social será formado teórica e doutrinariamente pela Igreja, conformando os seguintes elementos:

- Uma metodologia pautada no método da ação católica;
- Possuindo como principais agentes intelectuais lideranças do clero e do laicato católico;
- Tendo como primeiros espaços de intervenção as obras sociais católicas.

Criando uma falsa ideia de que os fundamentos de sua gênese são atrelados à evolução da caridade e filantropia realizada pelos agentes religiosos.

Para dirimir essa questão, Netto (2006) traz uma oportuna colocação em sua obra, ao afirmar que, apesar dos traços de *continuidade* (dada a vinculação apresentada acima entre profissão e Igreja Católica) é só com a *ruptura* dessa vinculação caritativa e voluntarista com a apropriação do Estado na realização de ações de assistência àqueles atingidos pelas expressões da questão social que se criam as bases para o surgimento da profissão “inserindo-se no mercado de trabalho, com todas as consequências daí decorrentes (principalmente com seu agente tornando-se vendedor da sua força de trabalho)” (NETTO, 2006, p. 72).

Assim, paulatinamente, os espaços de trabalho dos Assistentes Sociais vão sendo ampliados, deslocando-se das instituições religiosas para ações assistenciais junto aos órgãos públicos e privados, com a criação de departamentos para fiscalização e aplicação de leis voltadas ao menor, ao migrante, ao trabalhador

etc.; a criação de organizações de assistência, nos municípios²⁵, e, nas indústrias, como agentes de controle e ajustamento do trabalhador aos locais de produção (FERREIRA, 1939, p. 5).

O assistente social será convocado a realizar um:

- trabalho de adaptação do indivíduo ao meio e do meio ao indivíduo;
- trabalho de restauração e normalização da vida social, através do atendimento dos problemas e seus efeitos;
- abordagem individualizada (casos individuais) (YAZBEK, 1980, p. 40).

Essas são as principais *características das habilidades e competências requisitadas ao assistente social nos seus primeiros anos*: pautado numa perspectiva moral alinhada à ala mais tradicional da Igreja Católica a partir da sua influência europeia vai consolidar um fazer profissional

idealista e confessional, rico em princípios filosóficos e pobre em habilidades técnicas [...] tutelar em sua forma, porém carente de conteúdo promocional, preocupado mais com a racionalização da assistência social [...] inseguro no ensino, pela má adequação da realidade brasileira pois é ainda uma transmissão dos conhecimentos importados [...] . Surgindo para a instauração de uma ordem social, mas à margem de atuação e participação nas reformas sociais que se processava no país [...] e que teria difundido no Brasil um entendimento distorcido do Serviço Social: assistencial, caritativo, missionário, beneficente etc. (CASTRO *apud* IAMAMOTO, 2008, p. 226).

Essa atuação *confessional e carente de conteúdo promocional* passa a comprometer a atuação do assistente social no rol de políticas sociais que começam a ascender a partir da década de 1940. Um conjunto de demandas e, conseqüentemente, a necessidade de respostas leva os agentes profissionais da época a buscarem novas formas de pensar e executar a profissão.

Vê-se que esse esforço por reorganizar a profissão constituirá um novo sujeito profissional, com novas demandas, novas competências, um espaço ocupacional determinado dentro da divisão sócio-técnica do trabalho, instrumentos de trabalho definidos, mas que não se distanciará do atendimento às demandas e aos interesses do capital vigente em seus primeiros anos.

²⁵ Essa demanda vai gerar no início dos anos 40 uma série de convênios entre os municípios e a Escola de Serviço Social de São Paulo para formar assistentes sociais que atuavam nas recém-criadas entidades assistenciais. (YAZBEK, 1977).

2.2 A BASE SINCRÉTICA NO PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL

Com a ampliação da atuação do Estado na implementação de Políticas Sociais pós-Segunda Guerra, um amplo e novo leque de espaços de atuação se apresenta para o Serviço Social, fazendo com que este “deixe de ser um instrumento de distribuição da caridade privada das classes dominantes, para se transformar, prioritariamente, em uma das engrenagens de execução da política social do estado e de setores empresariais” (IAMAMOTO, 2008, p 31), demandando ao assistente social, como já mencionado no tópico anterior, novas habilidades e competências que serão adquiridas em um processo de articulação política entre os EUA e os países da América Latina, a partir dos anos 1940.

Diversas instituições públicas em âmbito local²⁶ e Federal²⁷ e instituições privadas²⁸ passam a requisitar a atuação do Assistente Social, redefinindo sua postura. Já que este

tornou-se assalariado e submetido às normas e regras institucionais, que exigem dele, não uma mudança na sua forma de pensar e agir, mas que esta esteja adaptada às metas e resultados que a instituição pretende alcançar, os quais estão, por conseguinte, conectados a uma determinada programática, que depende da inserção do país no conjunto das relações capitalistas internacionais na fase monopólica. (ORTIZ, 2010, p. 174).

Nesse contexto, o Serviço Social inicia um processo de intercâmbio com o referido país, estando presente em eventos e recebendo bolsas de estudo para participar de formações em escolas de serviço social norte-americanas.

²⁶ A proposta de Projeto de Lei para formalizar o financiamento do Estado para a Escola de Serviço Social de São Paulo, datado de 1956 apresenta uma lista com aproximadamente 20 instituições públicas e privadas, nas mais diversas áreas que tinham absorvido a assistentes formadas pela Escola, dentre elas Hospitais, Prefeituras Municipais, Obras Sociais da Igreja, Institutos de Aposentadoria e Pensão, Associações e Fundações particulares, Departamentos de assistência, do menor, do migrante, vinculado ao Estado.

²⁷ Dentre as Entidades Federais de maior relevância para a ampliação dos espaços sócio-ocupacionais para o Assistente Social, podemos citar a Legião Brasileira de Assistência - LBA e a Fundação Leão XIII.

²⁸ É nesse período que se funda o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e o SESI – Serviço Social do Comércio. Podemos citar também como importante atividade assistencial privada que irá incorporar a mão-de-obra do assistente social, os Centros Familiares organizados pelo CEAS em convenio com o Departamento de Serviço Social do estado de São Paulo.

Apesar do termo ‘intercambio’ sugerir algum tipo de troca, é importante ressaltar que o vivenciado nesse período é um processo de imposição cultural, política, social e econômica dos EUA junto aos países sul americanos durante e após a segunda guerra mundial com objetivo de consolidar sua hegemonia junto a esses países e exortar qualquer aspiração/inspiração comunista na região.

O que ficou conhecida como *Política da Boa Vizinhança*, no Brasil, resultou em diversos acordos, tanto econômicos como empréstimos e apoio para a criação da Companhia Siderúrgica Nacional, como acordos militares, com a instalação de bases militares norte-americanas no Brasil. (AGUIAR, 2011).

Essa dimensão econômico-política dos acordos possuía um claro caráter ideológico, tendo em vista que o governo brasileiro “nutria simpatia pela posição nazista alemã”. Assim, os Estados Unidos, capitaneado por Roosevelt, garantiu no hemisfério um corpo de defesa “antifascista” e “anticomunista”.

Nesse contexto, o projeto de expansão de um capitalismo nacionalista propugnado por Vargas materializa-se como um capitalismo dependente, pois já surge “num contexto histórico dominado pela redefinição da hegemonia política, militar e cultural dos EUA” (IANNI, 1996, p. 82).

Essa relação traz significantes impactos no processo de formação dos assistentes sociais e fortalece o que a chamamos de *processo de institucionalização do Serviço Social*.²⁹

Uma das principais referências quanto à inserção do Serviço Social norte-americano no Brasil foi a participação de assistentes sociais brasileiras, em 1941, no Congresso Interamericano de Serviço Social em Atlantic City (EUA). Nesse evento, as profissionais brasileiras tomam conhecimento de um conjunto de estudos elaborados pela também assistente social Mary Richmond, com foco na instrumentação técnica do fazer profissional e uma aproximação com as teorias funcionalistas e da psicologia para ler a realidade e respaldar o fazer profissional.

²⁹ O processo de institucionalização da profissão foi um amplo movimento que consolidou e garantiu legitimidade à profissão, internamente, com a criação de um currículo Mínimo e um Código de Ética, a criação de entidades organizativas tanto em nível formativo (ABESS), como em nível profissional (CFASS), a aproximação com as ciências sociais e com a instrumentalização da profissão a partir da aproximação junto ao Serviço Social Norte Americano e, externamente, com a criação de um conjunto de Instituições de Referencia Local e Nacional que irão ampliar exponencialmente os campos e áreas de atuação do Assistente Social.

O impacto dessa aproximação se materializa tanto na alteração da matriz curricular do curso de serviço social (como se verá a seguir), como na própria compreensão da profissão e do fazer profissional, como se pode identificar no conjunto de publicações nas principais revistas da época que versavam sobre a tríade: Serviço Social de Caso/Grupo/Comunidade e sobre diagnóstico social, visita domiciliar e a elaboração de inquéritos.³⁰

Além de um SABER, vinculado a uma perspectiva funcionalista e pragmática, constituindo um viés de *ciência social sistemática e aplicada* à profissão, Mary Richmond apresenta um conjunto de conhecimentos técnicos e instrumentais que irão direcionar o SABER-FAZER, tendo como principal ferramenta os inquéritos sociais como resultado das visitas domiciliares e os diagnósticos sociais, consolidando, no serviço social, “uma ênfase nas atividades técnicas de viés instrumental, pautada na racionalidade abstrata”, entendendo a técnica “como um fim em si mesma, de modo apolítico, pretendendo uma neutralidade”. (SANTOS, 2002, p. 26).

Para acompanhar essa nova forma de pensar e fazer a profissão, a partir da década de 1940, novas disciplinas são incluídas na matriz curricular, tais como ética profissional, orientação profissional, Pedagogia, Psiquiatria, História do Serviço Social, Direito Administrativo, Serviço Social do Menor e, a partir de 1945, a incorporação das disciplinas de Economia Política, Serviço Social de Grupo, Serviço Social da Empresa, Organização Social de Comunidade, Pesquisa Social, Administração e Problemas Econômicos (YAZBEK, 1977).

O traço mais marcante à necessária atualização técnica na formação nos é apresentado por Helena Junqueira em entrevista concedida a Yazbek, quando esta afirma que, a partir da década de 1940, gradativamente as disciplinas mais gerais e abrangentes são substituídas por disciplinas mais voltadas para conteúdos específicos de Serviço Social e suas formas de manifestação nos espaços institucionais (como já apresentado acima, a incorporação de disciplinas como serviço social de caso, de empresa, de grupo [...] que concentravam a formação em aspectos mais voltados ao fazer profissional). (YAZBEK, 1977, p. 76).

³⁰ IAMAMOTO (2008) faz referência a duas publicações: a Revista do Serviço Social e a Cadernos de Serviço Social, esta última publicada pela Associação Brasileira de Assistentes Sociais - ABAS.

Identifica-se, como traço mais marcante dessa reformulação, dentre as mudanças curriculares, a inclusão das disciplinas de Serviço Social de Caso, Grupo e Organização de Comunidade³¹, dada a centralidade que essa tríade de formação terá no Serviço Social Brasileiro até o rompimento com a visão tradicional da profissão.

O Social Case Work, como era chamado na vertente norte-americana, tinha como principais expoentes Mary Richmond, Gordon Hamilton e Florence Hollis, tendo suas obras em inglês como referência nos primeiros cursos de serviço social e anos depois a disponibilização da tradução em português. (Sá, 1995). O serviço Social de Caso, segundo SILVA, a partir das proposições de RICHMOND, consistia em processos que buscam ajustar, de forma consciente, os indivíduos, e estes ao seu meio, a partir do desenvolvimento da personalidade (2004, p. 95).

Tendo como fundamento ora um viés funcionalista ora um viés psicologizante, o SS de Caso foi uma das principais estratégias de intervenção junto ao “cliente” no processo de institucionalização do Serviço Social. Baseado na tríade: estudo/diagnóstico – avaliação – tratamento, tinha, nas definições de ANDRADE fundamentado em HAMILTON, a finalidade desenvolver as capacidades psicológicas de seus clientes por meio de serviços práticos de aconselhamento que levariam a resolução dos problemas. (2008, p. 283).

Prosseguindo o tripé metodológico que direcionou o fazer profissional no período de institucionalização da profissão, tem-se o Serviço Social de Grupo, também de influência norte-americana. Tendo como principal expoente Gisela Konopka, Natalio Kisnerman e, aqui no Brasil, Nadir Kfourri.

A proposta central seria, a partir da utilização de grupos, realizar o processo de ajuda através de atividades como foco no indivíduo, mas a partir da sua interação em grupo, assim, esse método era entendido como “[...]uma prática que visa minorar o sofrimento e melhorar o funcionamento pessoal e social de seus membros, através de específica e controlada intervenção de grupo, com a ajuda de um profissional” (KONOPKA, 1979, p. 45).

Essa competência profissional, voltada para a “ajuda”, tanto no atendimento individual, como no atendimento em grupo, segundo Abreu (2002) era

³¹ Trataremos do trabalho do Assistente Social no processo de organização de comunidade em um tópico posterior.

inerente às práticas assistenciais, a própria fetichização dessas práticas. Isto quer dizer que a pedagogia da ajuda se apresenta como expressão da assistência educativa, contribuindo para dissimular processos e mecanismos autoritários direcionados para a ressocialização.

Em relação ao Serviço Social de Comunidade, essa primeira fase não teve uma sistemática organização do trabalho em comunidade, só a partir de meados da década de 1940 que os processos formativos e interventivos da profissão lançam seus fundamentos para o trabalho de Organização de Comunidade, por isso esse debate será detalhado no próximo tópico que será dedicado a refletir sobre o papel do desenvolvimentismo e atuação do assistente social enquanto agente de desenvolvimento³².

Apesar desses múltiplos olhares e ações junto à *clientela*, com a inserção da base positivista no processo de formação e fazer profissional, e a inserção de disciplinas como Psiquiatria e Psicologia da Adolescência na grade curricular e outras disciplinas mais instrumentais, como apresentada acima, a intencionalidade da ação ainda continuava determinada a atender o processo de ajuste de conduta do trabalhador aos interesses do Estado Burguês.

Netto (1992) esclarece que essa *rota psicologizante* para entender às expressões da questão social através de ações terapêuticas interioriza a problemática ao âmbito do indivíduo e desresponsabiliza as instituições da sociedade burguesa, mantendo a questão social como 'culpa' do sujeito e, quanto à sociologia positivista vinda da referida influência, Barroco (2005) nos esclarece que esta

explica e justifica ideologicamente a ordem social burguesa e uma de suas peculiaridades reside em seu tratamento moral dos conflitos e contradições sociais. Seu conservadorismo, expresso em sua defesa da ordem e da autoridade, aliado à ideia de uma ordem social naturalmente 'harmônica', possibilita que as lutas sociais sejam vistas como 'desordem' que a educação moral pode superar. (BARROCO, 2005, p.77).

³² Esse debate sobre o Serviço Social de Comunidade sobrepõe-se aos demais métodos (Caso e Grupo), pois é o formato de intervenção que mais vai se estender nos currículos de serviço social, inclusive no currículo de 1986 que sustentará uma base crítica. Identificamos que a direção do trabalho em comunidade construída a partir da década de 50 (em um viés crítico) será a base de intervenção e de compreensão das políticas sociais junto às comunidades nos anos seguintes, mesmo após o rompimento com a visão tradicional.

Assim, esse novo “sujeito profissional” amplia seu espaço de atuação, incorpora novas teorias e metodologias, no entanto, continua a materializar a sua ação pautada numa visão tradicional de homem e sociedade, trabalhando ainda com processos de ajustamento, controle e regulação daqueles que demandavam seus serviços.

Na análise do Serviço Social, nesse período (aproximadamente na década de 1940 a 1950), Iamamoto (1992) identificou o que caracterizou como *arranjo teórico-doutrinário*, em que o pensamento e a metodologia norte-americanos foram incorporados ao pensamento do Serviço Social brasileiro sob a matriz europeia, não a superando ou substituindo-a, mas, fundindo-se a esta. Esse fato deve-se à não identificação de grandes oposições quanto à concepção de mundo em que ambas as vertentes se pautam, fazendo com que “a profissão mantenha o seu caráter missionário, atualizando as marcas de origem e atendendo, concomitantemente, às exigências de tecnificação que lhe impõe à modernização da sociedade e do Estado” (IAMAMOTO, 1992, p.28).

Aguiar (2011), a partir do depoimento das alunas do curso de serviço social da época, afirma que, nesse período, a importação das técnicas era feita sem a apropriação das teorias que as fundamentavam, uma vez que se defendia que os autores do neotomismo e da doutrina social cristã eram suficientes para compreensão da realidade. Assim,

havia traduções de livros referentes aos processos de caso, grupo e comunidade, mas nem sempre eram traduções do livro inteiro, mas apenas dos capítulos referentes às técnicas. E claro que, gradativamente, vai entrando também a visão funcionalista presente nos métodos e na maneira de empregar as técnicas (AGUIAR, 2011, p. 84).

Dessa forma, a formação científica/ teórica das Assistentes Sociais nesse período vai se consolidar entre a doutrina social cristã e a teoria social positivista (ou uma interação entre as duas), ambas numa perspectiva conservadora e que respaldam uma formação e um fazer profissional eminentemente tecnicista, superficial, moralizador e de ajustamento.

O compromisso em garantir legitimidade a esse *novo sujeito profissional* cada vez mais incorporado nos aparelhos do Estado culminou na organização de um conjunto de componentes jurídico-normativos.

Uma das primeiras iniciativas foi a criação da Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social – ABESS, que exerceu um papel extremamente relevante no sentido de imprimir unidade no ensino das Escolas de Serviço Social na discussão dos currículos e dos grandes temas. (YAZBEK, 1977, p. 97).

Essa associação foi criada em 1946 por recomendação do I Congresso Pan-Americano de Serviço Social, realizado em 1945 em Santiago, no Chile. A entidade tem como suporte a Escola de Serviço Social de São Paulo e surge em um cenário de inquietações quanto às demandas e busca de legitimidade da profissão levanto as escolas existentes

[...] pioneiras no ensino de Serviço Social no país, a instituírem a ABESS, com o objetivo precípua de impulsionar os avanços aos processos de formação profissional. Assim, os primeiros passos da Entidade orientam-se para a regulamentação pelo estabelecimento de um padrão mínimo comum a todas as unidades formadoras. Em seu primeiro estatuto estão definidos critérios para o funcionamento das escolas e ingresso nos cursos; são indicados conteúdos específicos de Serviço Social no currículo e a exigência dos estágios para o ensino/aprendizado da prática profissional. (KOIKE, 1997, p. 08).

As primeiras convenções promovidas pela ABESS tinham como enfoque claro a definição de matérias e conteúdos básicos ao projeto de formação do futuro assistente social, a sua relação com a prática e, principalmente, a incorporação de disciplinas de método (caso/grupo/comunidade) e sua aplicação prática nas possíveis áreas de atuação profissional (SÁ, 1995).

No ano seguinte, é criada a ABAS, que tinha a finalidade de “buscar o aperfeiçoamento dos assistentes sociais, a garantia do nível da profissão, a defesa dos interesses profissionais e o reconhecimento oficial do Serviço Social.”³³ (SÁ, 1995, p. 72). Ambas as entidades mobilizarão energias para garantir aparato

³³ Vale mencionar que nesse período o curso de serviço social ainda não era reconhecido como curso de nível superior, e a profissão ainda não era regulamentada, daí o fato de a ABASS mencionar essas finalidades da instituição.

jurídico para reconhecimento, tanto da formação em serviço social como nível superior, como a sua regulamentação profissional.³⁴

Todos esses meios têm como foco a tentativa de visibilizar a necessidade social da profissão e uma determinação específica do que seriam seus conhecimentos, competências e habilidades dentro da divisão sócio-técnica do trabalho. Assim, dando continuidade ao processo de instrumentalização jurídiconormativa, em 1947, é aprovado o primeiro Código de Ética Profissional do Assistente Social.

Apesar do referido código não possuir um capítulo específico para apresentar as competências e habilidades requeridas aos profissionais, ao apresentar os deveres do assistente social frente a diversos segmentos, sinaliza o que se espera do profissional. A direção doutrinária que fundamentava a formação e fazer profissional do Serviço Social, os traços da doutrina social cristã e do neotomismo apresentam-se em todo documento. Desde o apelo à busca pelo “bem” em detrimento do mal, a defesa da dignidade humana e a inspiração na caridade cristã, até o papel atribuído a Deus para a garantia dos deveres impressos no Código.

A base ética sustentava o código e a compreensão de moralidade das assistentes sociais à época — entendida como “a ciência dos princípios e das normas que se devem seguir para fazer o bem e evitar o mal” — era materializada a partir de uma

repetição acrítica dos valores, a assimilação rígida dos preceitos e modos de comportamento, o pensamento ultrageneralizador, o preconceito, o conformismo, a discriminação, tendo em vista a não-aceitação do que não se adequa aos padrões de comportamento estereotipados como “corretos”. (BARROCO, 2008, p. 74).

Pode-se observar que nos dispositivos anteriormente mencionados, no Código de Ética de 1947, reiteram a marca do conservadorismo e da moral cristã como visão de mundo e fundamento do trabalho do Assistente Social. Identifica-se, já no texto da sua introdução, quando afirma que o Serviço Social “não trata apenas do fator material, não se limita à remoção de um mal físico, ou a uma transação

³⁴ Vale lembrar que só teremos a primeira lei de regulamentação da profissão e seu reconhecimento enquanto nível superior na década de 50, quase 20 anos após a oferta da primeira turma de serviço social no país.

comercial ou monetária: trata-se com pessoas desajustadas ou empenhadas no desenvolvimento da própria personalidade” (CFESS, 2017)

Fechando os pilares da institucionalização, identifica-se um esforço na produção da época em refletir sobre a instrumentação do serviço social em 04 direções:

1. Na elaboração dos TCCs com foco a construir parâmetros e instrumentais de ação nos mais diversos espaços institucionais que se tornaram campo de estágio das alunas, ou que já eram campos de atuação profissional ³⁵;

2. Nas produções sistemáticas das já mencionadas Revista de Serviço Social e Cadernos de Serviço Social que podem ser encontradas, em sua maioria, na biblioteca da PUC-SP;

3. Na organização de eventos de caráter nacional, como o Congresso Brasileiro de Serviço Social e as Convenções da ABESS; e,

4. Na publicação de obras brasileiras, e na tradução de obras estrangeiras com foco na dimensão procedimental e instrumental do trabalho de caso, grupo e comunidade.

Nesse intuito, Maria Esolina Pinheiro no livro Técnicas de Serviço Social(1947) apresenta como principais funções dos assistente sociais:

- 1) Investigações, visitas ou inspeções em obras da assistência à infância, no que se refere à higiene, colocações e assistência especial (investigadores, visitadoras, inspetoras);
- 2) Investigações, inquéritos sociais referentes aos menores abandonados ou delinquentes, o juízo de menores, nos tribunais de menores, (probations officers);
- 3) Serviço de ligação entre as escolas e os lares para que se completem as funções de umas e outros, visando o maior aproveitamento dos alunos (visitadores escolares);
- 4) Atividades semelhantes nos consultórios ou instituições médico-pedagógicas, nos de orientação profissional, nas organizações post-escolares para organizações das horas de lazer, na organização de recreação para a infância e adolescência (assistentes sociais);
- 5) Assistência às maternidades e aos hospitais para crianças, estabelecendo a ligação entre a família do internado e o hospital médico;
- 6) Atividades semelhantes nos centros de saúde e mais completar nos centros sociais, sobretudo nos centros sociais rurais (assistentes polivalentes, rurais, itinerantes);
- 7) Assistência domiciliar tendendo a criar no seio das famílias uma atmosfera de respeito e compreensão propiciadora, principalmente, à boa formação do caráter das crianças;

³⁵ A listagem dos TCCs dos primeiros 10 anos dos cursos de serviço social de são Paulo podem ser encontradas nos documentos históricos da PUC-SP no projeto de lei de regulamentação do curso como nível superior.

8) Atividades à serviço de instituições ou departamentos para a solução dos chamados casos individuais;(PINHEIRO, 1947, p. 69).

Iamamoto (2008), ao resgatar os estudos dos primeiros TCCs, também apresenta as atividades mais recorrentes do assistente social que seriam: visitas domiciliares, diagnósticos para identificação de demandas, fins de concessão de benefícios, orientação quanto aos direitos e deveres, esclarecimento quanto ao acesso às instituições e programas sociais, aconselhamento, entrevistas, plantão, triagem e seleção, pesquisa e classificação para elaboração de diagnósticos, encaminhamentos, palestras e reuniões. Tendo ainda uma atuação eminentemente moral e educativa junto às camadas populares condicionando seu modo de pensar e agir

Essas atividades realizadas pelos assistentes sociais pretendiam garantir condições básicas de subsistência e minimizar o sofrimento daqueles atendidos, consolidando uma falsa ideia de ação humanitária e a serviço do *bem* comum, no entanto, em sua real intenção extinguiu qualquer caráter benéfico da atuação já que um dos focos centrais era a manutenção e o controle de uma população adepta e construtora das demandas e interesses da burguesia.

Essa composição de um conjunto de atribuições, instrumentais e tarefas materializa a compreensão de *ciência social aplicada* defendida por Mary Richmond para denominar a profissão. Assim, “O caráter aplicado provinha da convicção de que era essencial à profissão intervir sobre variáveis prático-empíricas, mais que qualquer outra dimensão; o traço sintético derivava do tônus sistemático da sociologia norte-americana de então”. (NETTO, 1992, p. 142) e adequava-se perfeitamente ao que o Estado esperava da profissão: uma atuação no *patamar terminal da ação executiva*, desconsiderando processos históricos e sociais dos sujeitos atendidos e se concentrando em implementar uma atuação burocrática, normativa e instrumental.

Esses elementos, agregados a uma condição objetiva de trabalho do assistente social, uma área de atuação abrangente e pouco definida, contribuirão para Netto (1992) afirmar que o Serviço Social, nesse período, tem a marca *medular* do sincretismo nas suas composições teóricas e prática. Em um “processo orgânico e cumulativo”, o Serviço Social vai incorporando “novos quadros teóricos

e analíticos” sem colocar em questão “a sua congruência e o seu padrão de articulação com a massa crítica anteriormente caucionada.” (NETTO, 1992, p.91).

A natureza polifacética e *polimórfica* das expressões da questão social, e a forma atomizada de ações propostas para o seu enfrentamento, o seu “tratamento” empiricista e emergencial no âmbito da cotidianidade, o que lhe conferia uma atribuição meramente executiva de *pronto-socorro social* são os fundamentos objetivos dessa estrutura sincrética. (NETTO, 1992).

Assim, o fazer profissional, como se identificou ao longo do texto, vai sofrer um sincretismo no campo teórico, ao se apropriar superficialmente das teorias das ciências sociais, construindo, como afirma Netto (1992), um *saber de segundo grau* ao não se apropriar das teorias a partir de seus autores bases, mas de suas interpretações muitas vezes superficiais; fruto, inclusive, da superdimensão dada à prática em detrimento do aprofundamento teórico no processo de formação profissional, assim

uma vez tomado como “profissão da prática” o Serviço Social pôs-se como vazadouro, receptáculo das elaborações produzidas no âmbito das Ciências Sociais, boa parte delas vetores extremamente expressivos do pensamento conservador. Atribuindo a elas, e aceitando que elas se arrogassem o monopólio da produção de conhecimentos teóricos sobre a sociedade e sua dinâmica, o Serviço Social realizou uma dupla operação. De um lado incorporou acriticamente os principais conceitos, noções e categorias – mesmo os mais vulgares – que tinham curso nas Ciências Sociais; de outro, legitimou uma curiosa divisão do trabalho: as Ciências Sociais responderiam pela produção de conhecimentos e ao Serviço Social caberia o “território da prática” (NETTO, 2011, p. 148, *grifos nossos*).

Outro traço desse sincretismo, ainda segundo Netto (2006), configura-se quando se observa a inserção mais sistemática dos/as Assistentes Sociais nas instituições públicas e privadas, identifica-se que

No plano da articulação teórica, ultrapassa o senso comum com uma formulação sistemática, entretanto sem desbordar o seu terreno; no plano da intervenção, clarifica nexos causais e identifica variáveis prioritárias para a manipulação técnica, desde, porém, que a ação que sobre elas vier a incidir não vulnerabilize a lógica medular da reprodução das relações sociais[...] A profissionalização criou um novo ator que, alocado ao atendimento de uma demanda reconhecia previamente, não desenvolveu uma operacionalização prática substantivamente distinta em relação àquelas já dada. (NETTO, 2006, p. 100-101).

E, por fim, e talvez o traço mais relevante do sincretismo operando no fazer profissional, por se tratar de *um duplicado sincretismo* e do seu recorte não só no fazer profissional, mas na própria concepção de mundo e de homem do Assistente Social, o sincretismo ideológico, em que o Serviço Social incorpora as matrizes teóricas e ideológicas norte-americana, sem abrir mão da já consolidada influência europeia, ocasionando outra problemática, como afirma Netto, já que “o desenvolvimento profissional do Serviço Social deu-se, simultaneamente, com a imbricação dessas duas linhas evolutivas e com suas modificações particulares” (NETTO, 2006, p. 120) que, nada mais é do que as adaptações dessas vertentes à realidade e cultura nacional.

Materializando, assim, um conjunto de conhecimentos que transitam entre a Doutrina Social Cristã e as Teorias da Sociologia e da Psicologia de viés conservador conformando um conjunto de competências profissionais de cunho moralizador, de ajustamento, policialesca e de patologização das expressões da questão social que se manifestavam nos atendimentos de Caso e Grupo com total sintonia entre as requisições do Estado e o projeto profissional de Serviço Social hegemônico do período.

2.3 SERVIÇO SOCIAL E AS REQUISIÇÕES DO DESENVOLVIMENTO DE COMUNIDADE

Apesar da discussão sobre Serviço Social de Comunidade ter marcos introdutórios na década de 1940 (como mencionado no tópico anterior), só a partir da década de 1950/1960, com a ampliação e estruturação do que se configurou como uma segunda fase do projeto desenvolvimentista brasileiro³⁶ que a atuação do/a Assistente Social no processo de organização de comunidade ocorrerá de forma mais organizada e sistemática.

Na segunda fase da “caminhada desenvolvimentista”, que segue da gestão democrática de Vargas até Jânio Quadros, identifica-se um forte apelo a um

³⁶ Para se aprofundar sobre essa discussão, ler Reinaldo Gonçalves e Rodrigo Castelo, ambos analisam as diversas fases do projeto desenvolvimentista brasileiro que se inicia com Vargas, prossegue com Juscelino Kubitschek – JK, e, “supostamente”, repete-se no Governo Lula. Cada um com suas particularidades, mas todos se apresentando como projetos de desenvolvimento nacional, com foco na industrialização atrelada a uma política social com um viés populista.

projeto nacional desenvolvimentista, com foco na industrialização como alternativa para o desenvolvimento social e um forte traço populista.³⁷

Nesse cenário, também se vê emergir, de um lado, a ascensão de uma burguesia industrial brasileira, e de outro, um fortalecimento do processo de organização da sociedade civil através das organizações e movimentos da classe trabalhadora, tanto no campo como na cidade, um novo papel da Igreja Católica na América Latina preconizada pela Teologia da Libertação e um envolvimento do Movimento Estudantil nas causas estruturais, em um cenário político em que começam a agudizar as tensões entre as classes exigindo uma intervenção mais efetiva do Estado.

É no contexto do pós-guerra que a ‘parceria entre os povos da América’ (já mencionada em tópico anterior) se fortalece, através da criação da Organização dos Estados Americanos - OEA e da Organização das Nações Unidas - ONU. O governo norte-americano passa a apoiar um conjunto de iniciativas de combate à pobreza junto aos países ‘subdesenvolvidos’. O grande foco dessas ações estava no combate ao comunismo, pois acreditava-se que pessoas em situação de pobreza seriam mais suscetíveis a essas ideias. Dentre as ações podemos citar, além da própria criação da OEA, a criação da Divisão de Assuntos Sociais e da Unidade de Desenvolvimento de Comunidade, ambas enquanto órgãos internos da ONU (AMMANN, 2009; AGUIAR, 2011).

O projeto desenvolvimentista será o grande foco de ação dessa relação entre os países americanos, tendo os seguintes fundamentos: 1) o subdesenvolvimento é uma etapa que os países passam e que pode ser superada se realizada um conjunto de ações rumo ao desenvolvimento, 2) a teoria desenvolvimentista³⁸ como estratégia de superação da pobreza, 3) a compreensão de desenvolvimento enquanto sinônimo de industrialização, e, 4) a cooperação da comunidade na construção do equilíbrio social.

³⁷ Cada um dos governos desse período possuiu características particulares e formas de garantir e operacionalizar o projeto desenvolvimentista. Para saber mais sobre cada um desses períodos sugerimos a leitura da obra de Skidmore e Carvalho.

³⁸ A teoria desenvolvimentista prega que o subdesenvolvimento é uma etapa natural e que o investimento em industrialização, a ajuda externa e um conjunto de ações econômicas com impactos sociais levarão os países do “terceiro mundo” de subdesenvolvidos a desenvolvidos. (KLIKBERG, 1998).

É, a partir desse último fundamento, que a comunidade é convocada a se organizar e construir, em apoio ao Estado, o projeto de desenvolvimento nacional para superação da pobreza. E é, a partir dessa compreensão, que um conjunto de ações de Desenvolvimento de Comunidade são pensadas e materializadas dentro do projeto desenvolvimentista brasileiro.

Para a ONU, Desenvolvimento de Comunidade (DC) significa um

esforço da população aliada ao governo para melhorar a situação econômica, social e cultural das comunidades, integra-las na vida da nação e torna-las capazes de contribuir decisivamente para o progresso nacional. Esta maneira de proceder se compõe de dois elementos essenciais: participação do povo para elevação de seu nível de vida, baseado na sua própria iniciativa e, fortalecimento de assistência técnica e de outros serviços para desenvolver essa iniciativa. (CBCISS, 1961)

No que diz respeito ao fortalecimento da assistência técnica, o governo brasileiro lançará mão de um conjunto de políticas, programas e serviços para desenvolver as comunidades.

Dentre as iniciativas podem-se citar a Criação do Serviço Social Rural em 1955, que será responsável por coordenar os serviços e as obras sociais no campo e, posteriormente, os Centros Sociais; As missões rurais que ofertavam atividades de cultura e educação para a zona rural; A criação da Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, em 1956; os Centros Sociais, urbanos e rurais, que rapidamente foram criados em diversas comunidades; e ainda os Projetos de Extensão Rural, Conselhos de Comunidade, Centros de Desenvolvimento, Associações de Bairro, etc. (AMMANN, 2009; AGUIAR, 2011, JUNQUEIRA, 1957).

Percebe-se o grande foco dado às populações rurais e às atividades voltadas à educação. Essa centralidade deve-se à compreensão de que o espaço rural seria sinônimo de atraso e prejudicial aos planos de industrialização e desenvolvimento. Assim, realizar ações nesse espaço contribuiria para o processo de “desenvolvimento” (diga-se, industrialização e inserção do capitalismo) nas áreas rurais.

Todas essas ações estavam diretamente vinculadas ao envolvimento popular e ao estímulo à ajuda mútua nas comunidades, sem distinção de classe. Eram convocados para participar das atividades do camponês ao fazendeiro, e o

foco se deslocava das desigualdades sociais para refletir sobre a possibilidade de cada um se tornar membro ativo de transformação da comunidade, como afirma JUNQUEIRA ao retratar os resultados esperados com o DC:

O número de realizações materiais não é a resposta, mas sim a mudança de atitude frente a objetivos desejáveis, e a aceitação de responsabilidades sociais. Reconhecemos, ainda, o êxito, quando a experiência ganha através do esforço comum influi em cada indivíduo para compreender suas próprias necessidades e problemas em relação aos da comunidade e para dispor-se a participar e aceitar responsabilidades para melhorar a comunidade como um todo” (JUNQUEIRA, 1957, p.05).

É nesse contexto que as Assistentes Sociais se tornarão agentes protagonistas, levando inclusive, a ONU a realizar “três pesquisas de caráter internacional sobre a formação de seus profissionais em nível: auxiliar, de graduação e pós-graduação (ANDRADE, 2008, p. 284), e a organizar eventos que fortaleçam e organizem o fazer profissional do/a Assistente Social junto ao trabalho nas comunidades.

Vários serão os indícios que nos fazem afirmar a centralidade que o Serviço Social irá assumir no desempenho de funções que fortaleçam as diretrizes e recomendações do DC, ao ponto do Presidente da República, Jânio Quadros, em mensagem oficial ao Congresso Nacional afirmar que o

o processo de desenvolvimento a que almejamos enseja a participação do homem na solução dos seus problemas, tornando-o agente de seu próprio bem-estar. É aí que o Serviço Social se transforma num instrumento da democracia, ao permitir a verdadeira integração do povo em todas as decisões da comunidade. (Anais do II CBSS, 1961, p. 186).

Essa compreensão não ficou apenas no discurso do governo. Verificamos que as instituições e programas criados para implementar o DC nas comunidades (citadas anteriormente) terão vagas garantidas para Assistentes Sociais. E, ainda, um conjunto de convênios entre as Escolas de Serviço Social e os órgãos estatais serão realizados para financiar bolsas para estudantes do curso como forma de garantir e qualificar a mão de obra. (IAMAMOTO, 2008; FERREIRA, 1956).

Novas atribuições requisitam da profissão o papel de “agente do desenvolvimento” junto às comunidades e exigem do Assistente Social novas

competências e habilidades profissionais, além da necessidade de mobilizar novos conhecimentos voltados para as urgentes demandas do projeto de desenvolvimento nacional.

A partir das obras de Ammann (2009), Aguiar (2011), Iamamoto (2008), Abreu (2002), pode-se identificar um conjunto de obras e eventos realizados que tiveram o propósito de qualificar a ação dos profissionais responsáveis pela materialização do DC, dentre eles pode-se citar os livros: *Missões Rurais de Educação: a Experiência de Itaperuna*, de 1952, publicado pelo Ministério da Agricultura; *Educação de Grupos* de Jose Arthur Rios, de 1957, publicado pelo Serviço Nacional de Educação Sanitária, e o livro *Introdução à Organização Social de Comunidade* de Balbina Ottoni Vieira, de 1958, publicado pelo Serviço Social do Comércio - SESC.

Ao analisar as referidas obras, Ammann (2009) conclui que a concepção de participação impressa nelas é limitada e pautada em matrizes teóricas conservadoras com foco na ajuda mútua e na reflexão de questões locais sem, de fato, mobilizar a comunidade para uma participação e reflexão sobre os rumos do desenvolvimento nacional “contribuindo, nesse caso, para que as classes subordinadas permaneçam à margem do processo decisório da sociedade global e que, mediante o acesso a decisões locais tenham a ilusão de estarem de fato participando.” (AMMANN, 2009, p. 47).

Os eventos do período seguem a mesma direção ideológica. Dentre os congressos e seminários organizados no período e citados nas obras mencionadas, podemos destacar: o *Seminário Sobre Desenvolvimento de Comunidade*, realizado em 1951 em Porto Alegre, promovido pela OEA; o *Seminário Regional do Bem Estar Rural*, realizado em 1953 no Rio de Janeiro, patrocinado pela ONU; o *Seminário de Educação de Adultos para o Desenvolvimento de Comunidade*, realizado em 1957, promovido pela UCISS; o *Seminário Nacional sobre as Ciências Sociais e o Desenvolvimento de Comunidade Rural*, realizado em 1960, promovido pelo Serviço Social Rural; o *II Congresso Brasileiro de Serviço Social*, realizado em 1961 e que teve como tema “Desenvolvimento Nacional para o Bem Estar Social”; o *XI Congresso Internacional de Serviço Social*, realizado em 1962 na cidade de Petrópolis, que contou com o tema “Desenvolvimento de Comunidades Urbanas e

Rurais”; e a *Convenção da ABESS de 1963* que terá como centro do debate o processo de formação para o Desenvolvimento de Comunidade.

O foco recorrente nos referidos eventos era a definição de estratégias para a garantia do “equilíbrio social”, do “envolvimento popular” e do “progresso” e, em relação especificamente ao serviço social, voltava-se às formas de vinculá-lo “aos processos de desenvolvimento nacional e dar aos Assistentes Sociais, na área de sua estrita competência, as atribuições que lhe são próprias.” (Anais do IICBSS, 1961, p 19).

Estão lançadas as bases que o serviço social deverá se utilizar para garantir e consolidar sua legitimidade: um conjunto de instituições que demandam o seu serviço, uma expectativa e interesse dos profissionais em cumprir esse papel demandado pelo Estado, e uma centralidade ao papel do assistente social enquanto ‘agente de desenvolvimento’. Essas novas requisições fizeram com que

ocorresse uma alteração no eixo de intervenção profissional: passou-se de uma prática restrita, focada em atendimentos individuais e grupais, centradas na tríade ordem, moral e higiene, para o desenvolvimento da prática que visavam a promoção da harmonia na relação Estado/Sociedade. (PAULA, 2016, p. 89).

Há um apelo em tratar os problemas sociais dentro de um contexto social e comunitário sem, no entanto, alterar os padrões de submissão das classes subalternas ou reconhecer a existência de um confronto de classes convocando a sociedade (transclassista) para desenvolver ações de “autoajuda” e da ‘ajuda-mútua’ nos processos participacionistas induzidos no interior das relações comunitárias para uma integração no processo de desenvolvimento constituído” (ABREU, 2002, p.110).

Numa função eminentemente pedagógica, o Assistente Social será convocado para

[...] analisar, identificar e mobilizar os órgãos e agentes de comunidade e ajudar a criar as molas de ações individual e coletiva. Todo sistema pedagógico, da criança ao adulto, como todo planejamento urbano, social e política, deve orientar-se no sentido de proporcionar meios de congregação do povo, equipando os agentes responsáveis por sua educação, com técnicas modernas o serviço de grupo e de métodos de discussão. (MANCINI, 1949, p. 14).

Essa competência pedagógica se materializa em algumas atribuições:

- Solucionar problemas comuns;
- Melhoria das condições de vida da comunidade, sejam econômicas, sociais, culturais.
- Capacitação da comunidade para análise de sua própria realidade e atuação cooperativa visando sua autopromoção;
- Integração consciente e ativa das comunidades nos programas regionais e nacionais do desenvolvimento econômico e social;
- Desenvolvimento da consciência comunitária. (JUNQUEIRA, 1965, p. 8).

Ao analisar os autores que se debruçam a estudar o trabalho do/a assistente social no período e até mesmo documentos históricos que orientam o fazer profissional da época, identifica-se que esse traço pedagógico é eminentemente autoritário, controlador e focado nas microações da comunidade, sem de fato, refletir sobre os problemas estruturais, levando Abreu (2002) a afirmar em sua obra que se processou nesse período uma “ilusão da participação” muito mais concentrada em consolidar mecanismos de coesão e consenso do que necessariamente a organização e protagonismo das comunidades.

Coube, nesse contexto, às instituições organizadas de formação e trabalho das Assistentes Sociais garantir à profissão uma direção teórico-metodológica e ideológica necessária ao cumprimento desse papel.

Além das bases trazidas do debate norte-americano sobre Serviço Social de Comunidade e já introduzida em alguns currículos de Serviço Social, em 1948, a ABESS propõe a inclusão oficial das disciplinas de Desenvolvimento e Organização de Comunidade – DOC, no currículo das escolas filiadas, apresentando algumas particularidades das demandas nacionais, mas mantendo a visão “adaptativa, integrativa, acrítica e aclassista” herdada da herança norte-americana (AGUIAR, 2011).

Além da inclusão da disciplina de DOC, a partir de 1953, as escolas de Serviço Social terão que passar por um processo de adequação à nova proposta curricular aprovada pela Lei N. 1889 de 13 de junho de 1953 e regulamentada pelo Decreto 35311 de 02 de abril de 1954, que não só estabelece o currículo mínimo e a duração do curso de Serviço Social, como o reconhece como curso de nível superior.

Na proposta de currículo mínimo, há uma orientação de que o primeiro ano deve se concentrar nas disciplinas teóricas, o segundo ano no equilíbrio entre

conteúdos teóricos e práticos e, no terceiro ano, uma preponderância de conteúdos práticos, ficando as disciplinas assim distribuídas conforme o Decreto N. 35311/54:

Art. 5º - O curso ordinário de Serviço Social compreenderá as seguintes disciplinas:

I - 1ª Série: a) Sociologia; b) Ética Geral; c) Psicologia; d) Estatística; e) Noções de Direito; f) Higiene e Medicina Social; g) Introdução ao Serviço Social; h) Serviço Social de Casos; i) Serviço Social de Grupos.

II - 2ª Série: a) Economia Social; b) Legislação Social; c) Ética Profissional; d) Higiene Mental; e) Pesquisa Social; f) Atividades de Grupo; g) Organização Social da Comunidade.

III - 3ª Série: a) Administração de Obras Sociais; b) Organização Social da Comunidade; c) Pesquisa Social.

Pode-se identificar a relevância dada aos conteúdos voltados ao Desenvolvimento e à Organização de Comunidade, tanto nos conteúdos teóricos como a quase exclusividade desse conteúdo no ano definido pela lei como o ano das vivências práticas na formação do futuro assistente social.

Sá, no livro *Conhecimento e Currículo em Serviço Social* (1995), analisa o currículo de 1953 e as discussões em torno dele e nos apresenta algumas reflexões quanto aos conhecimentos que deveriam ser construídos a partir dessa nova proposta curricular e os entraves para sua plena materialização: identificou-se uma falta de formação dos professores sobre as metodologias e técnicas de caso, grupo e comunidade; a formação filosófica permaneceu centralizada no debate moral e da doutrina social cristã, é tanto que, não foi incluído uma disciplina específica de filosofia; e mantendo, ainda, um forte apelo a uma dimensão tecnicista da profissão.

Paralela à implementação do currículo nas escolas de serviço social, outra importante regulamentação é aprovada: a primeira lei de regulamentação da profissão, Lei Nº 3252, de 27 de agosto de 1957, regulamentada pelo Decreto N. 994 de 15 de maio de 1962.

Já no primeiro parágrafo, encontramos a tradicional vinculação do Serviço Social à Assistência Social, quando em seu artigo primeiro o referido decreto afirma que “O Serviço Social constitui o objeto da profissão liberal de Assistência Social, de natureza técnico-científica”. Essa vinculação é fato recorrente também nos documentos da época que atribuem a assistência social

como a atribuição do Assistente Social e que ecoa até os dias atuais em alguns espaços onde essa perspectiva mais tradicional da profissão ainda se materializa.

O Decreto 994, que regulamenta a Lei 3252, detalha as atribuições profissionais em seu artigo quinto, afirmando serem prerrogativas profissionais,

- I - Dirigir Escolas de Serviço Social;
 - II - Ensinar as cadeiras ou disciplinas de Serviço Social e supervisionar profissionais e alunos em trabalhos teóricos e práticos de Serviço Social;
 - III - Planejar e dirigir o Serviço Social, bem como executá-lo em órgão e estabelecimentos públicos autárquicos, paraestatais, de economia mista e particulares;
 - IV- Assessorar tecnicamente assuntos de Serviço Social nos órgãos e estabelecimentos públicos, autárquicos, paraestatais, de economia mista e particulares;
 - V - Realizar perícias, judiciais ou não, e elaborar pareceres sobre matéria de Serviço Social.
- Parágrafo único. Além do disposto no artigo, constituem atribuições do Assistente Social:
- a) integrar comissão examinadora de concursos e provas em cadeiras ou disciplinas específicas de Serviço Social, assim como representar congregação ou corpo de professores em conselho universitário.
 - b) Participar de comissões, congressos, seminários e outras reuniões específicas de Serviço Social, como representante dos poderes públicos, da classe de órgãos e estabelecimentos de Serviço Social públicos, autárquicos, paraestatais, de economia mista e particulares. (BRASIL, Decreto nº 994 de 15 de maio de 1962).

Realizando apenas uma análise textual das atribuições impressas na mencionada lei, pode-se identificar diversas similaridades com a Lei de Regulamentação atualmente vigente, no entanto, o foco central não se encontra na mera descrição das atribuições, mas na direção teórico-metodológica e ideológica que fundamenta e condiciona essas prerrogativas.

A Lei de Regulamentação de 1962 terá como fundamento inicial o código de ética de 1947, com uma base doutrinária e moral, pautada no neotomismo e na doutrina social cristã (como já apresentada em tópico anterior). No mesmo ano em que o Decreto 994 é aprovado, a ABESS publica a tradução do Código Moral do Serviço Social, de origem europeia, na tentativa de fortalecer essa visão moral da profissão (Barroco, 2008) e, três anos após o referido decreto, temos um novo Código de ética de 1965, apresentando algumas inovações, mas tendo o neotomismo como base de sustentação ideológica associado à incorporação da ideologia desenvolvimentista.

É a partir dessas bases que se pode afirmar que a letra da lei de regulamentação se mantém numa perspectiva conservadora a partir do momento que se articula a uma normatização/direção ética e doutrinária pautada em referenciais como a dignidade da pessoa humana, os deveres cívicos da profissão, o princípio da autodeterminação, a estabilidade e a integridade da família.

No mesmo código (1965), fruto do processo de questionamento das bases profissionais, identificam-se sensíveis alterações na compreensão das atribuições profissionais ao reconhecer o pluralismo profissional na introdução do seu Código de Ética, afirmando que o Serviço Social possui “profissionais de diferentes credos e princípios filosóficos”, ao substituir a visão humanista e vocacional da profissão pela compreensão do Serviço Social como “profissão liberal, [...] de natureza técnico-científica” (Art. 1º), e, ao sinalizar uma atuação profissional, pautadas em “princípios democráticos, lutando inclusive para o estabelecimento de uma ordem social justa” (art. 8º).

Esse pluralismo se materializa não só na profissão, já que foi identificado nesse período o reconhecimento de diferentes formas de pensar e operacionalizar os trabalhos do DC. Ammann (2009) identifica três vertentes no trato e compreensão do Desenvolvimento de Comunidade, a primeira, numa perspectiva adaptativa e integrativa

aborda a realidade social numa visão acrítica e a-histórica, reduzida aos horizontes da pequena localidade, e estimulam indivíduos e grupos a participarem do estudo de problemas residuais e periféricos, na elaboração e execução de programas para a “melhoria de vida local”. Tratam os ‘comunitários’ como unidade homogênea, solidaria e cooperativa e encaram o conflito como um problema tangencial a ser solucionado, com vistas a preservação do sistema. (AMMANN, 2009, p. 97).

Essa perspectiva, ainda, segundo Ammann (2009), difunde a ideologia da classe dominante, omite as contradições de classe, desvincula os problemas locais das políticas nacionais e materializam uma participação que “manipula” as classes subalternas. (AMMANN, 2009).

Paralelo a essa vertente, outras duas vertentes se originam de um mesmo segmento: O Movimento de Educação de Base - MEB. De um lado, um conjunto de intelectuais e profissionais que, apesar de extrapolar “a visão localista do Desenvolvimento de Comunidade” ainda mantem seus interesses vinculados a

frações da classe dominante e na defesa dos interesses da expansão capitalista (AMMANN, 2009).

De outro, membros do MEB, que se articulam organicamente com os movimentos sociais do campo, sindicalismo rural e outros segmentos populares, e passam a defender outra concepção de DC, pois, para eles, “a participação social é vista como luta por hegemonia e disputa ideológica [...] Esse grupo buscava uma verdadeira articulação com a classe trabalhadora, através da inserção em movimentos populares” (PAULA, 2016, p. 94).

Nesse ínterim, a profissão também se insere nesse debate e inicia um processo de discussão sobre a direção social mais adequada a ser tomada. O pluralismo reconhecido no código de ética se materializa no principal espaço ocupacional do serviço social na época: o trabalho junto à comunidade.

Identifica-se, nesse momento, os primeiros embates entre a direção hegemônica da profissão e as demandas e determinações institucionais, pois, até o momento, o serviço social brasileiro “não apresentava polêmicas de relevo, mostrava uma relativa homogeneidade nos seus projetos interventivos, sugeria uma grande unidade nas suas propostas profissionais.” (NETTO, 2008, p. 128).

Esse cenário de ampliação das políticas e atuações junto à comunidade, vinculado a esse reconhecimento do pluralismo profissional, ao processo de fortalecimento e organização dos movimentos sociais e comunitários e de uma nova direção da Igreja a partir da teologia da libertação repercute na profissão exigindo ao assistente social um novo direcionamento técnico e político.

Sinaliza-se a partir daí um terreno propício para a discussão das competências e objetivos profissionais, seja pela necessidade de se distanciar de uma visão tradicional da profissão impulsionada pela crescente expansão de uma institucionalidade e legitimidade profissional, seja para qualificar sua atuação junto às demandas institucionais crescentes.

No entanto, o que se iniciou como um debate que envolvia a profissão, mas que a extrapolava e impactava na forma de refletir e compreender o Estado, as políticas sociais e o papel político dos movimentos sociais sofre um duro golpe com a instalação da Ditadura Militar.

Há um bloqueio deste avançar rumo a uma perspectiva crítica da profissão que terá que restringir suas reflexões, pelo menos nos primeiros anos de

ditadura, a um debate mais endógeno, concentrado no fazer profissional sem a devida análise de conjuntura a qual estavam submetidas. Esse processo que ficou conhecido como Renovação do Serviço Social Brasileiro e que apresenta um mosaico de concepções, conhecimentos e competências atribuídas ao assistente social, será melhor apresentada no próximo tópico.

2.4 FORMAÇÃO E COMPETÊNCIA DO ASSISTENTE SOCIAL NO MOVIMENTO DE RENOVAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO.

Todo esse processo de efervescência dos movimentos populares que passa a se concretizar a partir da década de 50 e a proposição de um governo reformista que buscava garantir alguns interesses da classe trabalhadora com Goulart é minado com o golpe civil-militar de abril de 64.

Como afirma NETTO, esse golpe (ou *contrarrevolução preventiva*) tinha como finalidade:

[..] adequar os padrões de desenvolvimento nacionais e de grupos de países ao novo quadro do inter-relacionamento econômico capitalista, marcado por um ritmo e uma profundidade maiores da internacionalização do capital; golpear e imobilizar os protagonistas sociopolíticos habilitados a resistir a esta reinserção mais subalterna no sistema capitalista; e, enfim, dinamizar em todos os quadrantes as tendências que podiam ser catalizadoras contra a revolução e o socialismo (2008, p. 16)

A partir desse direcionamento, o golpe não atendia apenas os interesses de “*segurança e moralidade política*” defendida pelos militares, mas, sobretudo, fortalecia os interesses da burguesia brasileira em ascensão, seja a burguesia industrial, seja a agrária latifundiária. Por isso, Netto (2008) denomina esse período de autocracia burguesa já que não se configura apenas como um golpe militar, mas um projeto maior de inserção e consolidação do Brasil no projeto de desenvolvimento capitalista (em uma condição de subalternidade)

Instaura-se um governo autoritário, antidemocrático e antipopular “[...] capaz de privar amplos segmentos de diversas classes sociais de mobilização, organização e representação” (SILVA, 2013, p. 87). Ao passo que imprime uma política de expansão e desenvolvimento econômico, modernizando o país no

processo produtivo (seja industrial, seja no agronegócio) em detrimento de condições de trabalho cada vez mais opressoras e expropriadoras.

Um conjunto de medidas e órgãos foram criados para pôr “*ordem e progresso*” ao país a partir da Doutrina de Segurança nacional com foco no combate ao perigo comunista e que resultou na liquidação dos processos democráticos no país, como a criação do SNI – Serviço Nacional de Informações, o DSI – Divisão de Segurança e Informação, o DOPS – Departamento de Ordem Política e Social que tinham como finalidade supervisionar, investigar, identificar qualquer “potencial perigo” à Segurança Nacional e combater esse perigo (e como já se sabe, combater através de interrogatórios, torturas, perseguições e assassinatos de qualquer opositor à direção dada pelo Estado criando um clima de medo e tensão no país)³⁹

O governo passava a legislar por Atos Institucionais, cada um avançando no processo de destituição dos direitos civis e políticos, até o golpe mais direto com o AI-05, em 13 de dezembro de 1968, em que se declarava poderes supremos ao executivo que teria competência para fechar o congresso nacional, cassar mandatos eleitorais, cassar direitos políticos dos cidadãos declarar estado de sítio, confiscar bens, legislar por decretos, julgar crimes políticos diretamente pelos tribunais militares, entre outras concessões.

Esse Ato Institucional, segundo Netto, fez com que

[...] o poder do Executivo centra não conhecesse limites – realizou-se o Estado de Segurança Nacional. Não havia instancia de recursos contra medidas previstas pelo AI-5, a justiça militar reinava sem restrições, a censura à imprensa tornou-se draconiana, a suspensão do *habeas corpus* abriu o caminho para longos períodos de tortura para os presos. O Estado tornava a violência o seu instrumento sistemático e prioritário de manutenção... (NETTO, 2014, p. 135)

No cenário econômico, houve uma elevação do Produto Interno Bruto (PIB) no período denominado de *Milagre Econômico* (1969 – 1973), no entanto, esse processo de crescimento econômico estava diretamente vinculado a um processo de concentração de renda, aumento do desemprego, ampliação dos

³⁹ Para uma melhor compreensão sobre os marcos e fatos históricos desse período sugerimos a obra recém lançada de Jose Paulo Netto: Pequena História da Ditadura Brasileira

processos de exploração da classe trabalhadora, ampliando a desigualdade e o conjunto de expressões da questão social.

No cenário social, apesar de não se vivenciar um período de Estado de Bem Estar Social no Brasil, o desenvolvimento econômico atrelado à ampliação da desigualdade, a necessidade de dar respostas às ampliadas expressões da questão social e ainda como estratégia de compensação “ao cerceamento dos direitos civis e políticos, praticado pelo Estado” (PEREIRA, 2012, p. 742), o governo ditatorial implementa um conjunto de políticas sociais no país.

Essas políticas tinham como fundamento fortalecer a adesão e legitimidade do governo ditatorial ao passo que responde às crescentes demandas da classe trabalhadora, resultado de um processo de expansão capitalista que combinava crescimento econômico com aprofundamento das desigualdades sociais.

BEHRING e BOSCHETTI (2008, p. 135-137) apresentam diversas iniciativas e políticas criadas no período, como podemos citar:

- A unificação e centralização da previdência social no INPS – Instituto Nacional de Previdência Social (1966);
- A Previdência é ampliada para os trabalhadores rurais por meio do FUNRURAL (1971);
- Cobertura previdenciária para os empregados domésticos (1972);
- Criação do Ministério da Previdência Social e Assistência Social (1974);
- Criação da Fundação Nacional para o Bem-Estar do Menor (1965);
- Criação do Banco Nacional de Habitação – BNH;
- Criação de Fundos de Indenização dos Trabalhadores (FGTS, PIS, Pasep.).

Não se pode deixar de destacar que essas políticas seguiam a linha do próprio governo: sem garantia de participação popular ou controle social; gastos com as políticas sociais sem transparência na prestação de contas, favorecimentos e clientelismos na distribuição dos benefícios e definição das localidades que receberiam os serviços; privatização dos setores rentáveis que passavam a oferecer os serviços para o Estado;

Assim, a questão social passa a ser tratada não apenas através da repressão, mas de políticas sociais implementadas pelo Estado criando um conjunto de novas demandas para o Serviço Social, que carrega até então esse papel protagonista na execução de políticas sociais com foco no atendimento das funcionalidades e demandas do Estado e da Burguesia.

Como afirma (CARDOSO, 2013, p. 133)

Há um crescimento dos espaços de trabalho para os assistentes sociais em três frentes: no Estado – que respondia a questão social coercitivamente e criava as grandes estatais; nas multinacionais – que necessitavam de profissionais que compreendem do aparato burocrático, bem como intervissem diretamente na relação capital/trabalho em um momento de manifestações dos trabalhadores [...] e, na filantropia privada – que crescia com o aprofundamento da questão social.

Paralelo a esse cenário, vivencia-se uma Reforma Universitária que amplia os cursos de Serviço Social e sua inserção em universidades acarretando ainda mais na necessidade de se redefinir suas competências e atribuições e a direção da formação e do fazer profissional do Assistente Social.

Apesar da categoria profissional contar com vários sujeitos que estiveram nas trincheiras da luta contra a ditadura⁴⁰ essa não foi uma característica comum à profissão, tornando a nossa inserção junto ao Estado mais concentrada na dimensão técnica do fazer profissional do que no questionamento político e social da instituição a qual se inseria, o que levou NETTO afirmar que

[...]ao longo de todo o ciclo ditatorial incontável contingente de assistente social apoiou-o abertamente (seja por convicção, seja por oportunismo); inúmeros assistentes sociais assumiram – por indicação política – cargos e postos de responsabilidade em órgãos estatais e públicos[...] é fato que o grosso da categoria profissional atravessou aqueles anos terríveis sem tugar nem mugir” (NETTO, 2009, p. 29).

Assim, o serviço social se insere nesse contexto como um *agente do desenvolvimento* articulado com as demandas e interesses do Estado. No entanto, diferente da etapa anterior do desenvolvimentismo, o conjunto de novas demandas profissionais e expressões da questão social levam a categoria profissional a refletir quanto à necessidade de qualificação do seu exercício profissional, buscando uma

⁴⁰ Para saber um pouco mais sobre essas histórias de luta e resistência, acessa a publicação do CFESS “Serviço Social, memórias e resistências contra a ditadura – Depoimentos” no site do CFESS www.cfess.org.br.

atuação que a distanciasse da visão tradicional vinculada à Igreja e consolidando a profissão dentro do aparato técnico-científico profissional.

O código de ética de 65, já apresentado em tópico anterior, autoriza essa visão mais plural da profissão reconhecendo outras perspectivas teóricas no pensar e fazer profissional, paralelo a essa discussão interna, em toda a América Latina começa a emergir um Movimento de contestação dessa visão tradicional da profissão e a busca pela consolidação de um fazer profissional crítico e articulado com as demandas e particularidades locais (em detrimento dos modelos e teorias importadas de serviço social como o que ocorria).

Esse movimento, intitulado Movimento de Reconceituação do Serviço Social, teve seu marco em 1965, na ocasião do I Seminário Latino Americano de Serviço Social ocorrido em Porto Alegre. Apesar do marco ter ocorrido no Brasil, autores como IAMAMOTO e NETTO afirmam que a perspectiva de radicalidade que deu a direção do movimento em caráter continental, só vai se expressar de forma hegemônica no Brasil já no final de todo esse processo de *Reconceituação*.

O Movimento que aqui no Brasil foi denominado de Renovação do Serviço Social Brasileiro e tinha como “tendência fundante a necessidade de construção de uma alternativa crítica no serviço social [...]” (LOPES, 2016, p. 315) mas apesar dessa intenção o que se identifica é um movimento heterogêneo, com concepções de sociedade, de profissão e de teorias divergentes e que, em sua maior parte, apenas reforçou a visão tradicional da profissão.

Para Netto, alguns elementos foram decisivos para a erupção desse Movimento aqui no Brasil:

- a) Instauração de um pluralismo teórico, ideológico e político no marco profissional, deslocando uma sólida tradição de monopolismo ideal;
- b) A crescente diferenciação das concepções profissionais (natureza, funções, objeto, objetivos e práticas do serviço social), derivada do recurso diversificado a matrizes teórico-metodológicas alternativas, rompendo com o viés de que a profissionalidade implicaria uma homogeneidade (identidade) de visões e de práticas;
- c) A sintonia da polemica teórico metodológica profissional com as discussões em curso no conjunto das ciências sociais, inserindo o Serviço Social na interlocução acadêmica e cultural contemporânea como protagonista que tenta cortar com a subalternidade (intelectual) posta por funções meramente executivas;
- d) A constituição de segmentos de vanguarda, sobretudo, mas não exclusivamente inseridos na vida acadêmica, voltados para a investigação e a pesquisa. (NETTO, 2008, p. 135 e 136)

Esse processo de construção dessa pluralidade de concepções profissionais, que configurara o Movimento de Renovação do Serviço Social Brasileiro, bem como os conhecimentos e competências atribuídas a profissão em cada proposição será apresentado no tópico a seguir.

2.4.1 CONHECIMENTOS E COMPETÊNCIAS NAS VERTENTES TRADICIONAIS

O Movimento de Renovação do Serviço Social Brasileiro teve como marcos a realização de eventos organizados pela CBCISS intitulados Seminários de Teorização do Serviço Social. Os referidos eventos se dispuseram a discutir a teoria e metodologia do serviço social, assim como sua finalidade e objeto com propósito original de construir bases críticas e renovadas para o serviço social brasileiro laicizando-se e rompendo com o viés tradicional que vinha sendo a marca da profissão.

Como já assinalada no tópico anterior, a heterogeneidade foi a marca desse processo fazendo com que NETTO identificasse três grandes vertentes que deram a tônica desse Movimento, duas que imprimiram novas perspectivas para profissão, mas não romperam com o caráter tradicional do serviço social e uma terceira que materializa os elementos necessários para uma ruptura com esse perfil conservador que impregnava o serviço social brasileiro.

A primeira corrente desse Movimento foi denominada de Perspectiva Modernizadora e realizou

um esforço no sentido de adequar o Serviço Social, enquanto instrumento de intervenção inserido no arsenal de técnicas sociais a ser operacionalizado no marco de estratégias de desenvolvimento capitalista, às exigências postas pelos processos sociopolíticos emergentes no pós-64 (NETTO, 2008, p. 154)

Tendo como base de sustentação os documentos construídos em dois eventos, um ocorrido na Cidade de Araxá, em 1967, e o outro ocorrido na cidade de Teresópolis, em 1970, essa vertente de caris funcionalista e estruturalista tenta adequar a profissão ao projeto de modernização e desenvolvimentismo vigente do Estado.

Entendendo que o Serviço Social possuía dois âmbitos de atuação: o da microatuação (prestação direta de serviço) e o da macroatuação (política social e planejamento), inova ao descolar a profissão de uma visão eminentemente interventiva e incluí-la no rol das profissões que atuam no âmbito do planejamento e gestão das políticas sociais.

Pretende apresentar novas linhas de atuação e requisições a profissão para associar à tríade caso-grupo-comunidade ao desenvolvimento nacional e convoca o Assistente Social para se inserir nesse projeto de desenvolvimento de forma burocrática e científica dotada de recursos técnicos para administrar e planejar os serviços sociais. No entanto, mantém-se o caráter corretivo, preventivo e promocional do atendimento a indivíduos, grupos e comunidades, não questionando o caráter das políticas e as questões mais abrangentes do cenário político e econômico da sociedade, apenas as questões mais pragmáticas da profissão, tanto o âmbito micro quanto no macro. (COELHO, 2013)

Essa perspectiva modernizadora adensa-se numa busca cientificista que pretende dar densidade metodológica para o Serviço Social. Uma das maiores expressões deste empenho está na argumentação de DANTAS (1972), no texto que apresentou no Seminário de Teorização de Teresópolis, e no qual procura demonstrar qual seria o método básico para o Serviço Social, definindo-o como “diagnóstico” e “intervenção planejada”.

Como afirma SIMIONATTO,

[...] as formulações do Serviço Social resultantes dos encontros de Araxá e Teresópolis não ultrapassam os traços conservadores que marcaram historicamente a profissão, uma vez que não tiveram como alvo as implicações sócio-políticas da profissão, seus valores teóricos e ideológicos, mas reforçaram o projeto profissional comprometido com a política de dominação e controle das classes subalternas, ditada pelo Estado autoritário (2011, p. 179)

NETTO (2008) afirma que essa *modernização* da profissão vai apenas atualizar a herança conservadora, não rompendo com o tradicional, apenas capturando-o sob novas bases, criando um novo sujeito profissional que rompe com a doutrina cristã como fundamento base da profissão, regionaliza a análise do serviço social e constrói um arsenal de reflexões teóricas e práticas que atualizam a profissão, no entanto, a intencionalidade de toda a ação permanece inalterada ao

seu cariz tradicional: uma profissão vinculada às demandas e interesses do capital, concentrada no ajustamento e controle da classe trabalhadora em prol de um projeto conservador de sociedade, sem questionar o Estado e as políticas sociais que buscavam se inserir.

Ainda apresentando um viés tradicional ao processo de renovação do serviço social, a partir da década de 70, uma segunda vertente passa a dar a direção dos eventos mencionados no início do tópico, negando a perspectiva funcionalista da vertente anterior.

A perspectiva do Movimento de Renovação do Serviço Social Brasileiro intitulada por NETTO de Reatualização do Conservadorismo,

[...] trata-se de uma vertente que recupera os componentes mais estratificados da herança histórica e conservadora da profissão, nos domínios da (auto)representação e da prática, e os repõe sobre uma base teórico-metodológica que se reclama nova, repudiando simultaneamente, os padrões mais nitidamente vinculados à tradição positivista e às referências conectadas ao pensamento crítico-dialético, de raiz marxista. (2008, p. 157)

Tem como marcos os documentos produzidos nos dois eventos que sistematizaram suas propostas em Sumaré, em 1978 e no Alto da Boa Vista em 1984.

A *Nova Proposta* que deu a tônica dessa vertente tem na tese de livre docente de Anna Augusta Almeida sua base de fundamentação e afirma que o Serviço Social necessita de

uma metodologia genérica pensada a partir da descoberta, no processo de ajuda psicossocial, de um sentido novo. Uma abertura para a ajuda psicossocial, na consciência entre concepção da realidade ou de uma de suas partes, e os projetos humanos e sociais na sua situação humana, histórica e concreta... O marco referencial teórico dessa metodologia é constituído por três grandes conceitos: diálogo, pessoa e transformação social. (1978, p. 116)

Ainda, segundo a obra da referida autora, a *transformação social* não tem uma perspectiva societária, mas individual em que “os termos intervenção social e tratamento social são concebidos como sinônimos [...] a expressão define procedimentos metódicos de um processo de ajuda psicossocial...” (1978, p. 108)

que deve orientar a transformação interna do indivíduo e a partir de então, da sua relação com o grupo e a comunidade.

Os documentos expressam claramente um reforço a elementos individualizantes de intervenção através da ajuda psicossocial com recurso à fenomenologia.

Cabia ao assistente social, numa metodologia dialógica apreender do sujeito – singular, transclassista – suas vivências, experiências e afirmações, e, compreender a partir daí as necessidades e possíveis demandas de atuação e tratamentos numa perspectiva individualizante dos *problemas sociais*.

Essa vertente, assim como a modernizadora não rompe com a visão tradicional do serviço social e reatualiza um viés ainda mais conservador da profissão, retrocedendo alguns passos que foram dados nos primeiros eventos.

Dentre as diversas fragilidades apontadas por NETTO (2008), podemos citar algumas:

- Os autores utilizaram fontes secundárias, não se apropriando das obras originais ocasionando em um processo de simplificação dos conceitos e procedimentos fenomenológicos;

- Há uma recusa quanto ao pluralismo teórico ocasionando numa defesa irrestrita e sem contestação à fenomenologia;

- Há um descompasso entre as discussões ocasionadas nesses eventos e as demandas e anseios profissionais, tendo em vista o momento histórico (principalmente do segundo evento dessa vertente) que requisitava do Assistente Social uma posição profissional e política atenta ao processo de reorganização popular e ruptura com o padrão vigente de organização do Estado e da sociedade.

Esses debates teóricos quanto às demandas, às atribuições, aos objetos e às concepções profissionais repercutem diretamente no processo de formação profissional inaugurando um novo currículo em 1970.

O parecer 342, de 1970 do Conselho Federal de Educação, fixa o novo currículo mínimo do Serviço Social indicando a organização curricular em dois ciclos (básico e profissional) compostos pelas seguintes disciplinas:

- CICLO BASICO: Sociologia; Psicologia; Economia; Direito e legislação e Teoria do serviço social

- CICLO PROFISSIONAL: Política social; Ética profissional; Serviço social de caso; Serviço social de grupo e Serviço social de comunidade

Apesar das duas primeiras vertentes de Renovação do Serviço Social Brasileiro não romperem com a direção tradicional da profissão, o currículo de 70 consegue avançar substituindo o conteúdo de sociologia, de um viés religioso para os conteúdos de sociologia geral, voltando à totalidade social. Outro Elemento importante diz respeito à disciplina de psicologia que não se limitará às perturbações da vida mental, mas busca explicar a estrutura da personalidade abrindo-se cada vez mais para o social (SÁ, p. 213, 214)

Outra alteração, resultado da Renovação em processo que repercute na formulação do currículo, é o tratamento dado à Política Social como disciplina central e determinante para o exercício profissional impactando inclusive na formulação dos demais conteúdos do Ciclo Profissional.

O conjunto de disciplinas foram pensadas com finalidade de garantir as seguintes capacidades ao futuro assistente social:

Analisar e intervir em situações sociais problemas no aspecto específico do inter-relacionamento homem-meio-social [...]
 Atuar numa perspectiva de totalidade [...]
 Prestar serviços aos diferentes sistemas clientes [...]
 Efetuar mudanças na perspectiva de transformações sociais [...]
 Ser crítico [...]
 Ser um profissional conscientizado [...]
 Ser um profissional capaz de pensar objetivamente [...]
 Ser um profissional comprometido com o desenvolvimento integral [...]
 (TOLEDO, 1978, p 53-54)

Identifica-se um conjunto de competências e habilidades a serem formadas e mobilizadas tanto instrumentais como cognitivas, que garantiam uma capacidade de articular os conhecimentos necessários nas mais diversas políticas e demandas de trabalho.

Apesar dessas mudanças substanciais, em relação aos currículos anteriores, o currículo de 1970 não incorpora as discussões críticas ainda em gestação na profissão, alinhando-se mais a uma perspectiva técnica e instrumental, garantindo a centralidade da política social sem questionar o cenário em que essa política se materializava, mantendo a tríade caso-grupo-comunidade como possibilidade metodológica do fazer profissional e não incorporando disciplinas na

proposta de currículo mínimo que já estavam presentes em alguns currículos mais modernos como planejamento, pesquisa e gestão. (KFOURI, 1977. TOLEDO, 1978)

O mesmo ocorre com o recém-aprovado Código de Ética em 1975: uma manutenção de sua base tradicional, negando inclusive o reconhecimento do pluralismo impresso no Código Anterior.

Em 1975, as convenções da ABESS já começam a pautar a revisão do currículo recém-implementado por entender que na proposta de currículo de 1970

[...] predominou na formação desse profissional, uma visão fragmentada da realidade em que deveria atuar, com a especificidade dos seus estudos voltados para o serviço social de caso em contraposição ao de grupo ou de comunidade. Essa metodologia levava a uma irreal divisão do indivisível, razão pela qual tem sido criticada e, tanto quanto possível, minimizada nos planos dos cursos de maior qualidade, sendo aos poucos substituída por uma ótica mais realista de ação em nível global (BRASIL, 1982, p. 02)

Não se pode deixar de assinalar o papel central que o cenário político, econômico e social da época teve nesse processo de revisão do currículo de 70 até a aprovação do novo currículo em 1982. Se até o momento os debates acadêmicos e teóricos do Serviço Social brasileiro passam invisíveis à conjuntura da época, essa não será a tônica desse período.

Com a crise do *milagre econômico*, paulatinamente, ocorre uma queda de legitimidade da Ditadura que vai perdendo aliados da burguesia, ao passo que não consegue se firmar junto às camadas populares.

O Brasil começa a vivenciar processos cada vez mais amplos e públicos de organização e resistência popular, o que resulta numa gradual abertura do Estado Ditatorial (NOGUEIRA, 2009)

Durante a crise da ditadura, o serviço social obteve “condições materiais prático-profissionais e de suporte acadêmico para dar um salto necessário no sentido de responder ao avanço das lutas pelos direitos sociais e pela ampliação da cidadania” (IAMAMOTO, 2008, p. 217). É nesse contexto que emerge a terceira vertente do Movimento de Renovação do Serviço Social que analisaremos no próximo tópico.

2.4.2 SIGNIFICADOS DA INTENÇÃO DE RUPTURA PARA A DEFINIÇÃO DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

Paralelo à perspectiva da renovação do serviço social brasileiro chamada por Netto (2008) de Reatualização do conservadorismo desponta um conjunto de experiências, reflexões e debates que iniciam uma aproximação com o marxismo no serviço social.

Essa vertente intitulada intenção de ruptura,

[...] possui como substrato nuclear uma crítica sistemática ao desempenho 'tradicional' e aos seus suportes teóricos, metodológicos e ideológicos. Com efeito, ela manifesta a pretensão de romper quer com a herança teórico-metodológica do pensamento conservador (tradição positivista), quer com seus paradigmas de intervenção social (o reformismo conservador)... recorre progressivamente à tradição marxistas e releva as dificuldades da sua afirmação no marco sociopolítico da autocracia burguesa" (2008, p 159)

Das três vertentes, essa será a perspectiva que realmente direciona suas discussões para um rompimento com a perspectiva tradicional da profissão. No entanto, dado o momento histórico de cerceamento dos direitos e combate a qualquer forma de referência ao socialismo/comunismo (com isso incluída as discussões trazidas por Marx) a apropriação da teoria social marxista/marxiana ocorre de forma processual e, em determinados momentos, equivocada.

Soares (2007) reconhece três momentos de apropriação da teoria social de Marx no interior do Serviço Social Brasileiro, a primeira intitulada de *Aproximação Ideológica*, nos marcos da década de 70, terá um viés militante e partidário com fundamentos a partir de Althusser e clara oposição aos 'aparelhos estatais' por julgarem o Estado um instrumento ideológico de violência e coerção que repercute no Serviço Social a partir da negação da profissão em ocupar os espaços institucionais de ação profissional e a busca pelo envolvimento junto aos movimentos sociais e organizações de trabalhadores, fortalecendo uma clara relação entre militância política e fazer profissional.

Em um segundo momento, a partir da década de 80, identifica-se o que a referida autora denomina de *Aproximação epistemológica* com um marxismo derivado de um modelo de aplicação da teoria na prática, um conjunto de conceitos sem a sua devida associação como o que identificaremos no currículo de 82, em

que se propõe a trabalhar teoria, metodologia e história do serviço social em uma clara alusão à perspectiva crítica de leitura da realidade e da profissão, sem a devida articulação entre esses componentes. É também nesse período que o serviço social fortalece sua aproximação com Gramsci, em um viés ainda frágil, incipiente e equivocado de algumas de suas categorias.

E, por fim, já no desfecho dessa vertente e no processo de amadurecimento crítico do serviço social e de sua articulação com a teoria social de Marx, a partir dos anos 90, encontramos a *Aproximação Ontológica* – com a teoria de Marx em que se estrutura uma articulação orgânica entre serviço social e análise da realidade e que influenciará o debate, formação e reflexão da profissão até os dias atuais. Nessa etapa de aproximação há uma apropriação madura de Gramsci, bem como de Lukács.

Diferentemente das outras duas vertentes, a intenção de ruptura não terá como marco eventos e documentos que sistematizam sua proposta e terá como palco central a universidade⁴¹. NETTO (2008), em sua obra, identifica um marco técnico-profissional, um marco político e um marco teórico.

Enquanto marco técnico-profissional de ruptura temos, no início da década de 70, a proposta de atuação junto à comunidade organizada pelas professoras da Escola Católica de Serviço Social de Belo Horizonte que ficou conhecida como Método BH. Apesar da fragilidade teórica e viés militante e partidário da leitura feita de Marx pelas idealizadoras dessa proposta, não se pode negar a importância do Método BH na elaboração de uma proposta de intervenção pautada nos interesses da classe trabalhadora e com clara compreensão quanto ao processo de opressão e exploração capitalista.

O segundo marco (político), intitulado *Congresso da Virada* ocorreu por ocasião do III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais em 1979 em que a Comissão de Honra formada por militares e outros convidados vinculados ao Estado Ditatorial foi destituída dando início ao rompimento do silêncio quanto à conjuntura nacional nos eventos de serviço social. A partir desse fato, o evento teve uma tônica de protesto e reflexão sobre o cenário nacional e teve seu encerramento coroado com uma mesa de sindicalistas e lideranças de movimentos sociais em

⁴¹ A criação dos programas de mestrado na década de 70 e de doutorado na década de 80 são importantes fatores para o fortalecimento dessa vertente (IAMAMOTO, 2004)

que se reafirmou o compromisso da profissão com a classe trabalhadora. (ABRAMIDES, 2017)

Por fim, o marco que sinaliza a maturidade intelectual dessa vertente, por se tratar da primeira produção que incorpora a teoria social de Marx de forma qualificada se dá com a publicação da dissertação de mestrado de IAMAMOTO intitulada *Legitimidade e Crise do Serviço Social*, defendida em 1981. Junta-se a essa produção, o conjunto de reflexões e documentos que resultaram na publicação, em 1982 da primeira edição do livro *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil* (em parceria com Raul de Carvalho) que se propõe a reconstruir a trajetória histórica da profissão a partir da matriz histórico-crítica, compreendendo a gênese da profissão a partir da sua relação com os processos de exploração e expropriação da classe trabalhadora e as respostas dadas pelo Estado no marco do capitalismo monopolista.

Todo esse processo interno de viragem crítica da profissão alinhada ao cenário político de efervescência dos movimentos sociais no bojo da redemocratização incide diretamente no conjunto de competências requisitadas e atribuídas pelo e para o assistente social, levando a um processo de revisão do Currículo de 70 para garantir uma formação que estivesse em sintonia às requisições da profissão.

Nesse processo lento de reabertura política o serviço social, além das requisições tradicionais das políticas sociais via Estado, se aproxima de outro espaço de atuação com o “desenvolvimento de programas ‘autônomos’, exercendo a função de assessoria às reivindicações popular frente ao Estado e fortalecendo seu processo de mobilização e organização.” (CELATS, 1985, p. 62)

O novo currículo, aprovado em 1982 pelo Parecer 412 de 1982 do Conselho Federal de Educação representa o primeiro esforço no âmbito da Renovação do Serviço Social que garante a tentativa real de superação da perspectiva tradicional da profissão e aproximação do Serviço Social aos interesses das camadas populares destacando a necessidade de “capacitar o aluno para compreender e analisar de forma crítica a realidade histórico-estrutural e o contexto institucional, onde se processa a prática do serviço social, habilitando-o a propor e operar alternativas de ação...” (1982, p 3) propondo uma formação comprometida com a transformação social e fundamentada na teoria social de Marx.

Esse currículo terá três premissas que darão base para a construção dos seus componentes e conteúdos:

- Preparação científica de quadros profissionais para responder às demandas sociais que se colocam para o Serviço Social;
- Produção de conhecimentos, ou seja, de investigação;
- Capacitação continuada da categoria em termos de atualização para o exercício da prática profissional. (CARVALHO, 1984, P. 19)

Consolidando um conjunto de disciplinas que serão distribuídas em área básica com intuito de área profissional conforme disposição abaixo:

Área básica: filosofia, sociologia, econômica, antropologia, formação social econômica e política do Brasil, direito e legislação.
 Área profissional: teoria do serviço social, metodologia do serviço social, história do serviço social, desenvolvimento de comunidade, política social, administração em serviço social, pesquisa em serviço social, orientação de TCC, ética profissional, planejamento social, estágio supervisionado. (1982, p 4-5)

Ainda, a partir da Resolução 06 de 23 de setembro de 1982, que disciplina o currículo de serviço social da época, identificam-se um conjunto de habilidades que o projeto de formação profissional impresso no currículo visa garantir ao futuro assistente social que deve garantir:

- o exercício e a sistematização de uma prática voltada para uma realidade objetiva;
- a utilização do relacionamento como instrumento da prática do Serviço Social;
- a compreensão da participação social no contexto institucional do homem como ser histórico;
- a utilização da pesquisa como instrumento da prática profissional; - a utilização da metodologia do Serviço Social. (1982, p. 4)

Superando uma perspectiva de cunho meramente tecnicista, essas novas habilidades que devem ser desenvolvidas amplia a compreensão das competências do assistente social para o âmbito **teórico** (com a sistematização da prática e incentivo a pesquisa), **político** (a partir de uma prática voltada para a realidade objetiva), **técnico** (com o reconhecimento de uma profissão interventiva que precisa de metodologias e instrumentos para a prática) e **interativo** (a necessidade da construção de articulações e relações institucionais, assim como os processos de envolvimento e participação social) reforçada por um conjunto de

disciplinas que tinham a finalidade de garantir a construção crítica dessas competências (RODRIGUES, 1996, p. 31-32)

No entanto, a fragilidade com que o Serviço Social se apropria da tradição marxista no período imprime uma série de equívocos teóricos, ideológicos e práticos quanto à formação e concepção do trabalho profissional.

Apesar da superação da tríade Caso-Grupo-Comunidade, a divisão entre teoria e metodologia não contribui para uma articulação lógica e histórica no processo de formação e ainda cria uma dicotomia entre o pensar e o fazer (NETTO, 1984, p. 129).

Outro equívoco concentrou-se na articulação simbiótica entre projeto societário e projeto profissional, que fragilizou a base mais concreta de atuação profissional.

Essa mesma direção é identificada por Barroco no código de ética de 86: há um reconhecimento do rompimento com o cariz tradicional da profissão, no entanto, com uma frágil apropriação da teoria marxista desaguando num viés militantista da profissão, que deve ser orientada exclusivamente ao atendimento da classe trabalhadora sem perceber as contradições internas da própria classe ou as correlações existentes no processo de expansão capitalista.

Assim, as diretrizes de 82 e o Código de Ética de 86, apesar do claro rompimento com a visão tradicional da profissão, seu alinhamento a uma perspectiva crítica e uma aproximação com as construções teóricas de Gramsci, não garante uma compreensão coerente da profissão a luz da teoria social crítica chegando a defender, em algumas interpretações a negação do trabalho institucional e a atuação exclusiva junto aos setores populares (CELATS, 1985, p. 66; BARROCO, 2008, p. 177).

Quando se fala em *compreensão coerente da profissão*, se quer afirmar o caráter contraditório da profissão que, apesar de ser considerada uma profissão liberal, necessita da venda da sua força de trabalho, em especial para o Estado no rol de profissões vinculadas às políticas sociais e por isso não pode atribuir sua atuação profissional a uma “classe” exclusiva.

Esses equívocos foram sinalizados ainda na década de 80 e estimularam um processo de reflexão sobre a formação e trabalho profissional que foi diretamente impactado pelo cenário de redemocratização do país que nos

apresenta um conjunto de novas demandas a partir da configuração de novos sujeitos e movimentos populares que reivindicavam novos papéis junto ao Estado, uma nova Constituição em 1988 denominada de Constituição Cidadã, dadas as inúmeras conquistas no campo dos direitos o que incidiriam na reorientação do papel do Estado, na formulação de novos espaços e políticas e, conseqüentemente, novas demandas e requisições ao assistente social, tanto em sua dimensão interventivo, quanto no âmbito do planejamento, gestão, controle social e participação popular.

O Serviço Social, que em sua gênese, até início da década de 70, terá suas competências, atribuições e habilidades “imersas e identificadas com o modo de produção capitalista” (MARTINELLI, 2011) passa por uma viragem nos primeiros anos de aproximação com o marxismo chegando a romper com a visão institucional da profissão e negar o mercado e o Estado enquanto interlocutores da ação profissional o que se tornou uma incoerência já que não detemos os meios necessários para a realização do nosso trabalho.

É justamente na tentativa de gerenciar essas duas proposições de competências profissionais que emerge o debate contemporâneo do serviço social: compreendendo a necessidade de inserção no mercado de trabalho como condição de existência da profissão, ao passo que garante competências e atribuições próprias, pautadas na teoria social crítica e a serviço dos interesses daqueles que são atingidos diretamente pelo resultado do nosso trabalho.

Essa reflexão contemporânea sobre as diretrizes curriculares e as competências e as atribuições impressas no PEPSS contemporâneo, bem como sua materialização nos editais de concurso serão foco do próximo capítulo.

CAPITULO III

DIRETRIZES CURRICULARES E COMPETÊNCIA EM SERVIÇO SOCIAL: EMBATES TEÓRICO-CONCEITUAIS NA CONTEMPORANEIDADE.

Resultado de um amplo processo de debate e amadurecimento intelectual da profissão impulsionado pelo que foi denominado por Netto (2008) de *intenção de ruptura* no bojo do processo de Renovação do Serviço Social brasileiro, o debate sobre esta profissão perpassa década de 1990 com a proposição de uma direção social clara, vinculada à luta e organização da classe trabalhadora, uma matriz teórica calcada na teoria social de Marx. Neste debate, adquire centralidade a compreensão da questão social como matéria-prima de intervenção profissional, o que requisita a compreensão da realidade social dos impactos da relação capital/trabalho sobre ela, bem como o reconhecimento das contradições inerentes entre as demandas pelo trabalho do Assistente Social e muitas das requisições institucionais que recaem sobre tal trabalho.

Essa consolidação da compreensão do papel, da direção e da finalidade da profissão tendo como fundamento a leitura da realidade a partir da teoria social crítica faz emergir um novo projeto de formação e exercício profissional.

A partir de um amplo processo de participação da categoria profissional em diversos eventos organizados para debater a formação profissional, é aprovado, em 1996, as novas diretrizes curriculares que apresentam um projeto de formação que deve ser implementado pelas unidades de ensino para a garantia de um profissional crítico, comprometido e alinhado à direção ético-política do serviço social.

Esse projeto, vigente até os nossos dias, consolida uma compreensão de competência e atribuição do assistente social no cenário contemporâneo, contudo, assiste-se à materialização de contradições entre essa compreensão e a condição de assalariamento dos assistentes sociais. São contradições que se nos materializam mais diversos espaços de formação e atuação profissional, pois vão de encontro a visão instrumental-pragmática da formação e fazer profissional implementada e defendida pelo Estado sob a anuência dos organismos

multilaterais. Para a pesquisa em questão nos deteremos nesse capítulo a apresentar um dos espaços de tensão: os editais de concursos públicos federais.

Após a reflexão sobre os conhecimentos, requisições e competências profissionais construídas e defendidas pela direção crítica da profissão, analisaremos a materialidade dessa direção nos editais, bem como outros “perfis de competência com foco na perspectiva tradicional da profissão”.

3.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES DE 96: UMA INTERPRETAÇÃO DE COMPETÊNCIA.

As diretrizes curriculares de 1996 preservaram todos os avanços e conquistas políticas discutidas e implementadas no Serviço Social desde o currículo de 1982 e do Código de ética de 1986. Contemplam, também, o amadurecimento do debate sobre a Formação Profissional em Serviço Social em pontos que, na década de 1980, não foram consolidados, entre outros aspectos, pela fragilidade teórica que sustentava a apropriação que o Serviço Social tinha, à época, da teoria social de Marx.

A importância da pesquisa, a centralidade do debate de história/teoria/método e a direção social do currículo a partir da sua vinculação à teoria social de Marx são algumas das discussões trazidas da década de 1980 e que foram mantidas, aprofundadas e alinhadas às conquistas no âmbito do adensamento teórico e crítico.

Esse processo ocorreu no contexto sócio-histórico de redemocratização fragilizado com as investidas cada vez mais fortes das políticas de cunho neoliberal no país e de uma reforma universitária alinhada aos interesses dos organismos multilaterais em curso. Assim, todo o debate dos conteúdos e componentes curriculares não poderia estar desatento à realidade social, que é uma das determinantes fundamentais nos espaços de atuação do assistente social.

O currículo de 1996 já nasce com um importante desafio: garantir uma concretude ao projeto de formação profissional crítico sem perder o foco na condição de assalariamento da profissão que precisa vender a força de trabalho e atender as demandas e interesses das instituições empregadoras, já que

as instituições sociais são mediações fundamentais para a participação do Serviço Social no atendimento das demandas incorporadas pelas políticas sociais. Tem-se, portanto, repercussões para as relações de trabalho dos/as assistentes sociais, como também para o exercício de suas atribuições [...] (CFESS, 2012, p. 19).

Entendendo essa dinâmica de atuação profissional vinculada ao ‘*atendimento das demandas incorporadas pelas políticas sociais*’, um conjunto de professores propôs nos fóruns de discussão sobre o novo currículo a incorporação do debate da política social como eixo central de formação⁴².

Apesar da compreensão da importância que as políticas sociais assumem para dar sustentação à ação profissional, ela não se configura como o eixo central por não garantir em si mesma a compreensão do significado social da profissão, sua relação com a realidade social e as contradições inerentes a esse processo.

Entender a política social como central ao processo de formação profissional seria reduzir o *resultado* do Trabalho do Assistente Social a mera operacionalização dos *meios* que ele necessita para garantir sua atuação dentro da divisão sócio-técnica do trabalho.

Entendendo que o eixo de um currículo deve ser “algo que expresse a profissão e a realidade social. Isso implica o resgate dos elementos que lhe dão concretude, ou seja, sua base de fundamentação histórico-social na realidade.” (ABESS, 1996, p. 149).

E essa articulação entre profissão/realidade/contradições só será garantida com a compreensão da questão social como objeto privilegiado de análise e ação do Assistente Social. Nessa perspectiva,

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

⁴² Dentre os professores que levantaram essa discussão, podemos citar FALEIROS.

Essa compreensão resultou a consolidação de um perfil 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”. (BRASIL, 1999, p. 1). Tornando o resultado do trabalho do assistente social não a mera execução ou formulação da política a partir de seus manuais e normatizações, mas a utilização deste como meio necessário ao enfrentamento e minimização das expressões da questão social garantindo uma intencionalidade de ação concentrada na garantia, ampliação e consolidação de direitos da classe trabalhadora.

Essa centralidade da questão social está diretamente vinculada à centralidade do Trabalho, já que, é a partir da compreensão da relação capital/trabalho, das formas de expropriação e exploração a qual a classe trabalhadora é acometida e as respostas dadas para minimizar os impactos das expressões da questão social nesse processo, principalmente através das políticas sociais, que as demandas e significado social da profissão vão se constituindo e se consolidando.

Assim, a partir de eixos básicos que afirmam a centralidade da questão social e da categoria trabalho enquanto fundamento ontológico, a materialidade da relação indissociável entre história/teoria/método em todos os componentes e matérias curriculares e a teoria social de Marx, as diretrizes curriculares apontam 04 pressupostos norteadores da concepção de formação profissional:

1- O Serviço Social se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva no âmbito da questão social, expressa pelas contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista.

2- A relação do Serviço Social com a questão social - fundamento básico de sua existência - é mediatizada por um conjunto de processos sócio-históricos e teórico-metodológicos constitutivos de seu processo de trabalho.

3- O agravamento da questão social em face das particularidades do processo de reestruturação produtiva no Brasil, nos marcos da ideologia neoliberal, determina uma inflexão no campo profissional do Serviço Social. Esta inflexão é resultante de novas requisições postas pelo reordenamento do capital e do trabalho, pela reforma do Estado e pelo movimento de organização das classes trabalhadoras, com amplas repercussões no mercado profissional de trabalho.

4- O processo de trabalho do Serviço Social é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais. (ABESS, 1996, p. 60-61)

Esses pressupostos norteadores garantem o direcionamento ético-político ao processo de formação profissional, servindo como base para pensar os demais componentes curriculares.

Reafirma-se no documento a centralidade do Trabalho na constituição do ser social e a necessidade de se compreender as alterações do processo de acumulação capitalista e seus impactos no âmbito da produção e reprodução social para pensar as novas demandas e formas de atuação que são postas à profissão.

O texto das Diretrizes reforça, em seus aspectos fundamentais, a necessidade de um rigor teórico, metodológico ético e crítico no processo de formação profissional com uma clara intencionalidade de assegurar uma intervenção crítica e comprometida, não enquanto uma mera “aplicação” da teoria na prática, mas como um processo dialético em que a teoria fundamenta e fortalece a compreensão da realidade social dando subsídios e condições objetivas para uma intervenção qualificada.

Dentro dessa nova lógica, as diretrizes curriculares apresentam um conjunto de princípios assim dispostos:

Flexibilidade de organização dos currículos plenos [...] Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social [...] Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social [...] Superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular, [...] Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos [...] Padrões de desempenho e qualidade idênticos para cursos diurnos e noturnos, [...] Caráter interdisciplinar [...] Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão; [...] Exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional, (...) Ética como princípio formativo [...] Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional. (ABESS, 1996, p 61-62)

Esses princípios garantem uma orientação operacional para as escolas ao refletir, por exemplo, sobre a indissociabilidade da supervisão acadêmica e profissional, ou quando trata da necessidade de padrões idênticos aos cursos noturnos e diurnos. Mas, além dessa orientação, os princípios também sinalizam e reforçam a direção adotada pelo projeto de formação profissional desde a década de 1980 ao dar centralidade a dimensão investigativa, ao destaque para a ética

enquanto princípios formativos e a articulação indissociável entre a teoria a história e o método para a leitura da realidade social.

Os princípios, como se afirma no documento, serão base de sustentação para a construção de um conjunto de diretrizes que podem ser entendidas como as competências que o profissional deve ter para concretizar uma formação profissional crítica. Assim, as diretrizes impressas no documento requisitam:

1. Apreensão crítica do processo histórico como totalidade;
2. Investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país;
3. Apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;
4. 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;
5. Exercício profissional cumprindo as competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor. (ABESS, 1996, p 62)

Para atender aos pressupostos, princípios e diretrizes impressos no documento, um conjunto de conhecimentos são propostos para assegurar “elevados padrões de qualidade na formação do assistente social” (ABESS, 1996)

Esses conhecimentos são organizados em três núcleos de fundamentos:

1. Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social;
2. Fundamentos de Formação Sócio-histórica da sociedade Brasileira;
3. Fundamentos do Trabalho Profissional.

Os três núcleos devem funcionar de maneira articulada e complementar no processo de formação profissional já que o primeiro núcleo

[...] é responsável pelo tratamento do ser do ser social enquanto totalidade histórica analisa os componentes fundamentais da vida social, que serão particularizados nos dois outros núcleos de fundamentação da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e do trabalho profissional. Portanto, a formação profissional constitui-se de uma totalidade de conhecimentos que estão expressos nestes três núcleos, contextualizados historicamente e manifestos em suas particularidades. (ABESS, 1996, p. 64)

Assim, os núcleos de fundamentos devem estar articulados de forma orgânica em todo o processo de formação para garantir uma leitura crítica da

realidade social, a compreensão do ser social e as relações que constituem no processo de produção e reprodução do capital e seus impactos nas demandas e compreensão da profissão.

A materialização desses núcleos se dá em um conjunto de matérias que devem compor o currículo das unidades de ensino:

- Fundamentos da Vida Social: Sociologia, Ciência Política, Economia Política, Filosofia, Psicologia, Antropologia;
- Fundamentos da Formação Sócio-Histórica: Formação sócio-histórica do Brasil, Direito; Política Social; Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais;
- Fundamentos do Trabalho Profissional: Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social; Processo de Trabalho do Serviço Social; Administração e Planejamento em Serviço Social; Pesquisa em Serviço Social e Ética Profissional⁴³
- Além do Estágio e TCC definidas pelas Diretrizes da ABEPSS com atividades indispensáveis que “devem ser desenvolvidos ao longo da estrutura curricular e a partir do desdobramento das matérias e seus componentes curriculares”

Uma inovação trazida por essa proposta curricular é a possibilidade de se trabalhar as matérias em diversos formatos como “disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares” (ABESS, 1996, 68), e ainda, trabalhar as matérias em diversas disciplinas ao longo do curso, sem aquela disposição fixa de *grade curricular* com disciplinas já previamente definidas pelo currículo mínimo que devem ser seguidas pelas mais diversas unidades de ensino.

Esse projeto apresentado pela ABEPSS e, após diversos espaços de debate e discussão coletiva, é aprovado em 1996, mesmo ano de aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação que, complementada por diversas regulamentações específicas (como apresentado no tópico 1.2 deste texto) impõe uma estrutura curricular específica contendo tópicos obrigatórios na disposição das diretrizes dos cursos de graduação do país.

⁴³ Apesar das Diretrizes curriculares apresentadas pela ABEPSS não apresentarem as matérias distribuídas nos eixos de fundamentos, nos valem do Artigo de RAMOS (2008) e da PUC-SP (1997) quando estes organizam essa distribuição. Inclusive, como já apresentado na introdução, é a partir dessa distribuição que analisamos as provas de concurso.

Para adequar a proposta curricular à estrutura determinada pela recém-aprovada LDB, a ABEPSS convida um conjunto de professores que acompanharam o processo de construção das diretrizes. Vale mencionar que a adequação proposta era apenas com relação à organização do conteúdo à estrutura exigida pelo MEC sem alterações desse conteúdo e da direção social impressa no documento.

Em 1999, essa Comissão de Especialista apresenta uma proposta mais ‘enxuta’⁴⁴ das diretrizes curriculares, alterando alguns conteúdos, sem modificar o fundamento crítico que dava a direção de todo o documento. No entanto, quando o MEC aprova e publica a Resolução 15 de 13 de março de 2002 que ‘*Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social*’ percebe-se que a proposta de Diretriz Curricular para o curso de Serviço Social construída e aprovada coletivamente. Assim,

sofreu uma forte descaracterização tanto na sua direção social, quanto na base dos conhecimentos e habilidades considerados essenciais ao desempenho profissional do assistente social. Esses elementos, exaustivamente debatidos pelo conjunto das unidades de ensino, pelas entidades representativas da categoria e referendados pela Comissão de Especialistas do MEC - da qual a autora foi membro -, sofreram cortes que comprometem o projeto original proposto ao Conselho Nacional de Educação (CNE). (IAMAMOTO, 2012, p 43)

Realizando uma análise comparativa entre as diretrizes construídas pela Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social e as Diretrizes apresentadas pelo MEC, percebe-se que os recortes possuíram uma clara intenção de retirar o debate mais crítico do projeto de formação profissional do serviço social. Desde a simplificação de alguns conteúdos, até a completa exclusão de alguns direcionamentos, em especial aqueles vinculados ao debate e à crítica à sociedade burguesa e ao desenvolvimento capitalista.

Abaixo apresentaremos alguns desses elementos que foram excluídos ou alterados:

1. PERFIL DO PROFISSIONAL: são retirados dois trechos: “formação intelectual e cultural generalista e crítica” e “profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do código de ética do assistente social”;

⁴⁴ As mudanças mais substanciais se encontram na diminuição dos conhecimentos a serem desenvolvidos em cada eixo de fundamentos e a simplificação dos conteúdos de cada matéria sugerida nas Diretrizes, que no novo documentos foram denominadas de *Tópicos de Estudos*.

2. PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: a própria nomenclatura do tópico é alterada de princípios da formação profissional para Organização do Curso e, o princípio, “compreensão da ética como princípio que perpassa toda a formação profissional” é alterado para “respeito à ética profissional”;
3. NOVA LÓGICA CURRICULAR: esse tópico também é alterado para Conteúdos Curriculares e há uma completa simplificação sobre os conteúdos a serem trabalhados nos eixos de fundamentos e uma completa supressão dos tópicos de estudos (matérias).

A alteração mais substancial identificada (e de maior relevância para o tema da tese em questão) diz respeito à alteração das competências e atribuições impressas no documento.

Dentre os conteúdos suprimidos, pode-se destacar 03 direções:

1. Um recorte que exclui toda e qualquer menção à análise crítica dos processos sociais e do capitalismo como competência necessária ao futuro assistente social;
2. As competências vinculadas ao papel do assistente social em espaços de formulação, gestão, direção de instituições e de políticas são suprimidas;
3. As competências voltadas para os processos de formação profissional, como supervisão ou docência também deixam de existir na proposta final.

Vale destacar que algumas dessas atribuições que foram suprimidas estão impressas na Lei 8662 que regulamenta a profissão do assistente em seu artigo 4º e 5º responsáveis exatamente por determinar as competências e atribuições do assistente social. Além disso, há a inclusão como competências e habilidades necessárias ao assistente social a “utilização dos recursos da informática”.

Percebe-se que essa supressão dos componentes mais críticos e reflexivos busca consolidar uma perspectiva de atuação profissional mais concentrada numa perspectiva instrumental e operativa do trabalho profissional.

Essa *viragem* do projeto de formação profissional impresso nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS para o que se consolidou — como Documento Oficial regulamentado pelo MEC — reforça um recorte específico do que deveria ser entendido como concepção e competência do futuro assistente social, pois

como o próprio documento da ABEPSS afirma, ao pensar o eixo de fundamentos do trabalho profissional (para onde os dois outros eixos caminham na articulação que dá fundamento e criticidade ao fazer profissional):

Não se trata apenas da construção operacional do fazer (organização da técnica do trabalho), mas, sobretudo, da dimensão intelectual e ontológica do trabalho, considerando aquilo que é específico ao trabalho do assistente social em seu campo de intervenção” (ABESS, 1996, p. 67-68)

Nesse tensionamento de projetos de formação profissional que rebatem nas competências, habilidades e conhecimentos necessários ao futuro assistente social, o Serviço Social vem construindo e consolidando, a partir do debate crítico ancorado no Projeto Ético Político da Profissão, um conjunto de reflexões sobre o que se defende e se compreende como necessário para dotar o futuro assistente social de condições teórico-metodológicas, ético políticas e técnico-operativas para atender às demandas que são postas não só pela instituição empregadora, mas por aqueles que diretamente necessitam do seu trabalho. Esse debate é o que será apresentado no tópico a seguir.

3.2 DEBATE CONTEMPORÂNEO SOBRE O CONCEITO DE COMPETÊNCIA NO SERVIÇO SOCIAL NA PERSPECTIVA CRÍTICA

O que se entende, na contemporaneidade, por habilidades e conhecimentos necessários ao/à Assistente Social Crítico e Competente é resultado de um amplo debate no interior da categoria que culminou no rompimento de uma visão tradicional da profissão, atrelada aos interesses e demandas do capital e inaugurou um projeto profissional atrelado à luta e organização da classe trabalhadora.

Esse projeto profissional crítico se materializa nos dias atuais gerenciando internamente uma contradição: inserida na divisão sóciotécnica como profissão assalariada que vende sua força de trabalho para as instituições e estruturas que operacionalizam os interesses do capital, deve responder as requisições das instituições empregadoras, ao passo que deve garantir os interesses daqueles que demandam seus serviços de forma direta.

No entanto, entendendo que a profissão possui um projeto profissional *hegemônico* e não *homogêneo*, como destaca Netto (2015), nessa disputa por legitimidade, o mesmo autor nos traz uma relevante preocupação, já que,

o crescimento descontrolado dos cursos de licenciatura, no marco de uma espantosa mercantilização do ensino superior, submetido a uma lógica empresarial e de caça ao lucro, tem aviltado os padrões da formação profissional. Desde 1997, a política educacional do governo vem favorecendo escandalosamente a expansão do ensino privado e o afrouxamento das exigências acadêmicas. O rápido aumento quantitativo de assistentes sociais vem sendo acompanhado de uma queda na qualidade teórica e técnica dos novos profissionais. (NETTO, 2015, p. 235).

Dessa forma, há uma necessidade urgente de fortalecer a direção hegemônica das competências e conhecimentos necessários ao trabalho do assistente social e que se encontram impressos no processo de formação profissional e na direção ético política do serviço social para que essa contradição não seja submergida em ações profissionais que acatem as requisições do empregador sem refletir a intencionalidade dessa ação e de seus impactos junto à classe trabalhadora.

Essa urgência se verifica quando os dispositivos normativos estabelecidos pelo CFESS passam a ser questionados e até mesmo invalidados, como a Resolução 554/2009, que *dispõe sobre o não reconhecimento da inquirição das vítimas crianças e adolescentes no processo judicial, sob a Metodologia do Depoimento Sem Dano/DSD, como sendo atribuição ou competência do profissional assistente social*, mas que, mesmo assim, tem respaldo legal para sua realização. Outro exemplo desse fato é a Resolução 559/2009 que *dispõe sobre a atuação do Assistente Social, inclusive na qualidade de perito judicial ou assistente técnico, quando convocado a prestar depoimento como testemunha, pela autoridade competente*, que afirma ser vedado ao assistente social depor na condição de testemunha em casos que tomou conhecimento no seu exercício profissional institucional, mas que foi derrubada judicialmente e segue hoje como inválida.

A urgência ocorre, ainda, quando identificamos uma série de requisições atribuídas ao/à assistente social sem que estas sejam competências desses

profissionais, como a informação do óbito aos familiares do paciente hospitalar ou a atuação na mediação ou arbitragem em casos no judiciário.

O primeiro passo para romper com esse cenário é ter clareza do que se entende por *Competência Profissional* no âmbito do projeto crítico de Serviço Social e só se conseguirá realizar essa tarefa se houver um debruçar sobre o estudo e a reflexão dessa categoria.

Para guiar esse caminho, temos três importantes instrumentos político-normativos: O Código de Ética do Assistente Social de 1993, a Lei 8663/93 que regulamenta a profissão e as Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social aprovada pela ABEPSS em 1996⁴⁵. Eles são os balizadores da construção do conceito de competências na formação e exercício profissional contemporâneo e materializam o Projeto Ético Político do Serviço Social, a partir do momento que

[...] delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases de suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas. (PAULO NETTO, 1999, p. 4).

O Código de Ética do Assistente Social e a Lei de Regulamentação são instrumentos fundamentais para balizar e orientar a definição e materialização de nossas competências à medida em que elegem os princípios que devem sustentar nossos passos e como devemos construir e estabelecer nossas relações profissionais, bem como, no caso específico da Lei de Regulamentação, estabelece expressamente o que seriam competências e atribuições do Assistente Social. Assim, mais que um conjunto de princípios e artigos, esses documentos devem ser assimilados e apreendidos como fundamentos que orientam e definem a ação profissional.

As diretrizes curriculares, no âmbito da formação profissional, buscam construir os elementos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos que deverão garantir ao futuro profissional as condições necessárias à compreensão do fazer profissional e do papel que o profissional assume no espaço institucional.

⁴⁵ Seguindo a estrutura definida pela presente tese, o detalhamento dos conhecimentos e competências requisitados ao assistente social na contemporaneidade e que se encontram impressas nos referidos documentos serão discutidas no tópico 2.5 e no capítulo 3, momento que nos deteremos de forma mais detalhada sobre essa discussão, já que o propósito do capítulo em tela é apenas apresentar uma discussão mais conceitual sobre o que se entende por competência.

Mais do que definir formalmente as atividades e conhecimentos necessários ao fazer profissional, o foco central é a definição da finalidade dessas atividades e conhecimentos. A serviço de quem? Com qual objetivo? Buscando atender à que condições objetivas?

No entanto, sozinhos, sem a necessária reflexão na academia e no fazer profissional, esses instrumentos normativos serão letras mortas, já que sua funcionalidade concreta só será materializada se assimilada, reconhecida e incorporada ao cotidiano dos sujeitos profissionais formados e em formação, como afirma Guerra (2014):

Nestes documentos, inscrevem-se tanto os valores que a profissão determina o conjunto de competências socioprofissionais e políticas quanto à direção político-profissional estratégica. Então, Lei de Regulamentação, Código de Ética e Diretrizes Curriculares da formação profissional não são apenas instrumentos jurídicos, contemplam também orientações técnico-operativa e ideó-políticas[...] Traduzindo tais valores e princípios para as particularidades do exercício profissional, o projeto ético-político explicita-se na exigência de competência; a qual não depende somente de uma vontade política e da adesão a valores, mas da capacidade de torná-los concretos. (GUERRA, 2014, p. 38).

Essa necessidade de ampliar o debate já havia sido sinalizada por Iamamoto (2008) em seu livro *Serviço Social em tempo de Capital fetiche*. A autora, ao analisar os programas de pós-graduação, as linhas de pesquisa e a direção e temática dessas pesquisas, afirma, com preocupação, que o eixo de fundamentos e formação profissional do serviço social congrega apenas 12,7% das linhas de pesquisa identificadas nos programas de pós-graduação.

E, ao identificar os temas recorrentes no referido eixo, afirma que, “as competências e atribuições privativas do assistente social resguardadas na legislação profissional são temas praticamente silenciados, afora a atribuição referente à gestão e avaliação das políticas, aos programas e aos projetos sociais”, (IAMAMOTO, 2008, p. 464). Posto isso, Iamamoto alerta da necessidade do aprofundamento desse debate.

Ainda reforçando essa assertiva quanto aos incipientes estudos que se debruçam em nossas competências, aqui se resgata o estudo de doutorado de Moraes (2014) sobre a avaliação das diretrizes curriculares de Serviço Social a partir de duas experiências em unidades de ensino. Como é possível identificar na citação a seguir, a forma precária com que vem ocorrendo às discussões de

competências profissionais ocorre tanto no espaço sócio-ocupacional das políticas sociais, como nos espaços de formação. A autora afirma:

no processo de formação ou reformulação dos projetos pedagógicos observei que pouco se reflete sobre o sujeito que se quer formar, o perfil dos egressos, os princípios formativos, as habilidades e competências... o que constatei é que a prioridade dada é para a formação do ser político, o estabelecimento de uma perspectiva de formar um sujeito crítico e propositivo sendo outras dimensões negligenciadas ou pouco olhadas pelo coletivo de professores[...] outro aspecto percebido na pesquisa é que o modelo de formação por competências, estabelecido pelo MEC, é pouco entendido pelos docentes. O que me parece é que há pouco conhecimento da área educacional e, que por isso, os docentes seguem num 'tatear meio cego' em busca de estabelecer uma formação de qualidade. (MORAES, 2014, p. 177).

Nessa perspectiva, como o docente conseguirá articular o SABER, SABER-FAZER, SABER-SER e ainda orientar o futuro profissional a materializar esse sujeito competente alinhado à direção ético política da profissão, incorporando a essa tríade o PORQUÊ FAZER e PARA QUEM FAZER se há uma fragilidade dentro da academia em compreender o que se entende por *formação por competências* ou ainda o fato de se construir a formação dando centralidade a uma das dimensões em detrimento das outras?

Outra situação que compromete esse debate é a divisão entre Competências e Atribuições privativas instituídas pela nossa Lei de Regulamentação. Acrescenta-se aí, além da dificuldade em determinar de forma concreta o que seriam competências no âmbito institucional, a necessidade de determinar e disputar nos espaços sócio-ocupacionais, quais daquelas competências seriam estritamente do Serviço Social.

Para minimizar essa situação, o Conjunto CFESS/CRESS vem realizando esforços na publicação de documentos, resoluções e parecer jurídico que contribua nesse processo.

Segundo o PARECER Jurídico N. 27/98, que faz *análise das competências de assistente social em relação aos parâmetros normativos previstos pelo artigo 5.º da Lei 8662/93, que estabelece as atribuições privativas do mesmo profissional*, a lei, ao

diferenciar o artigo 4.º e 5º reservando-se ao primeiro o estabelecimento simplesmente das competências do assistente social e ao subsequente as atribuições privativas do mesmo profissional.

Diferenciou, assim, o legislador aquelas funções de caráter privativo e, portanto, exclusivas do assistente social, reservando ao artigo 4º as competências genéricas que no nosso entendimento poderiam ser executadas por qualquer profissional, diferentemente de outras leis de profissões regulamentadas que fixam tão somente as funções privativas. (BRASIL, 1997, p. 2).

A matéria-prima do trabalho do assistente social é a questão social, no entanto, esta se materializa em múltiplas expressões que serão minimizadas através de diversos serviços e políticas sociais, assim, não se pode determinar que toda e qualquer atuação junto às expressões da questão social seja privativo do assistente social. Ou seja, o objeto de atuação do assistente social é a questão social, mas nem toda forma de atuação junto às expressões da questão social é privativo do Assistente Social, por isso, a diferenciação entre atribuições privativas (que são estritamente atribuídas ao assistente social) e competências (que podem ser realizadas pelo assistente social, mas que também se incorporam enquanto competência de outras profissões).

Essa multiplicidade de intervenções deve-se a complexidade em que essas *expressões* se manifestam, demandando um esforço coletivo (e daí múltiplas competências e formas de atuação que ultrapassam a formação do serviço social). E, ainda, porque os meios de intervenção junto a esse objeto — as políticas sociais — também não podem ser atribuídas como espaço privativo de atuação, dada a amplitude de atuação e das demandas a ser responder.

Para aprofundar essa discussão, o referido parecer alerta que, no rol de competências (que são demandas também de outras profissões) àquelas que demandam restrito conhecimento da *matéria* ou *área de conhecimento* do serviço social devem ser atribuídas como atuação privativa do/a Assistente Social e reforça que,

se existe repetição da mesma atividade em competência, prevalece, sem dúvida na modalidade de *atribuição privativa*, uma vez que a norma específica que regula o exercício profissional do assistente social deve ser superior a norma genérica que estabelece, simplesmente, competências. (BRASIL, 1997, p.6,7, grifos nossos).

Numa perspectiva de garantir respaldo jurídico-normativo à determinação do que se entende ou não por competência profissional, o CFESS periodicamente realiza encontros que resultam na aprovação de dispositivos legais que devem balizar o fazer profissional, assim, além do Código de Ética, da Lei de Regulamentação e das Diretrizes Curriculares, podemos citar como dispositivos normativos que regulamentam as competências e atribuições profissionais:

- Resolução 493/2006 que dispõe sobre as condições éticas e técnicas de trabalho;
- Resolução 533/2008 que regulamenta a supervisão direta de estágio;
- Resolução 554/2009 que trata do não reconhecimento da metodologia DSD nem como competência nem como atribuição do Assistente Social;
- Resolução 569/2010 que trata do não reconhecimento da terapia nem como competência nem como atribuição do Assistente Social;
- Resolução 559/2009 que trata da atuação do assistente social como perito judicial e quando convocado como testemunha;
- Resolução 557/2009 que regulamenta a emissão de pareceres, laudos e opinião técnica em conjunto entre o Assistente Social e Outros profissionais;
- Resolução 556/2009 sobre a lacração de material técnico sigiloso.

Além desse conjunto de Resoluções, o CFESS mantém sistemáticas publicações que refletem sobre as competências e atribuições dos assistentes sociais no conjunto das políticas sociais; a *Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais* e outros parâmetros e publicações que reforçam diretamente esse debate de competências e atribuições apresentam discussões sobre o trabalho do assistente social nas mais diversas áreas⁴⁶:

- **Série Trabalho Profissional nas Políticas Sociais 06:** Residência em Saúde e Serviço Social – subsídios para reflexão (2017);
- **Série Trabalho Profissional nas Políticas Sociais 05:** Atuação de assistentes sociais na Política Urbana – subsídios para reflexão (2016);
- **Série Trabalho Profissional nas Políticas Sociais 04:** Atuação do Assistente Social no Sociojurídico: Subsídios para o debate (2014)
- **Série Trabalho Profissional nas Políticas Sociais 03:** Subsídios para a atuação dos assistentes sociais na política de educação. (2013)

⁴⁶ Todas essas publicações estão disponíveis gratuitamente para download no site do CFESS: <http://www.cfess.org.br/visualizar/livros>

- **Série Trabalho Profissional nas Políticas Sociais 02:** Parâmetros para Atuação dos Assistentes Sociais na Política de Saúde (2010);
- **Série Trabalho Profissional nas Políticas Sociais 01:** Parâmetros para Atuação dos Assistentes Sociais na Política de Assistência Social (2011);
- Parâmetros para atuação de assistentes sociais e psicólogos na Política de Assistência Social (2007);
- Atribuições Privativas do Assistente Social em questão (2012);
- Assistentes Sociais no Brasil: Elementos para o estudo do perfil profissional (2005).

Além dessas publicações, podem-se citar alguns relatórios de fiscalização, relatórios de eventos e outros documentos que subsidiam os estudos e debates do conjunto CFESS/CRESS e que estão disponíveis para download em seu site:

- **Relatório de Eventos:** Seminário Nacional de Serviço Social na Saúde (2017); 2º Seminário Nacional de Serviço Social na Previdência (2015); II Seminário Nacional no Campo Sociojurídico na Perspectiva de Concretização de direitos (2012); Seminário Nacional O controle social e a consolidação do Estado Democrático de Direito (2011); Seminário Nacional O trabalho do/a Assistente Social no SUAS (2011);
- **Pesquisas e Subsídios:** Relatório de Fiscalização: Serviço Social e a Inserção de Assistentes Sociais nas Comunidades Terapêuticas (2018); Trabalhar na Assistência Social em Defesa dos Direitos da Seguridade Social: Contribuições do Conjunto CFESS/CRESS ao debate sobre definição de trabalhadores da Assistência Social (2011); Subsídios para o debate sobre o Serviço Social na Educação (2011);

Ainda, nesse esforço de fortalecer o debate sobre competências em uma perspectiva crítica, em 2009, o CFESS lançou um Curso de Especialização na modalidade à distância intitulado *Serviço Social, Direitos Sociais e Competências Profissionais*, e no seu texto introdutório já sinaliza,

Este curso, ao eleger direitos sociais e competências profissionais como eixos do debate sobre o Serviço Social na cena contemporânea, responde tanto a reais demandas da categoria profissional em seu labor cotidiano quanto cobre uma importante lacuna na literatura especializada recente sobre a temática das competências profissionais numa perspectiva histórico-crítica. (IAMAMOTO, 2009, p. 2).

A partir desse pressuposto, um conjunto de disciplinas foi cuidadosamente pensado para propor ao assistente social a imersão em um conjunto de conhecimentos e reflexões necessárias à construção de uma perspectiva de competência defendida pela profissão que

não se confunde com aquela estabelecida pela burocracia da organização, conforme a linguagem institucionalmente permitida e autorizada; que não reifica o saber fazer, subordinando-o, antes, à direção social desse mesmo fazer. Competência que contribui para desvelar os traços conservantistas ou tecnocráticos do discurso oficial recusa o papel de tutela e controle das classes subalternas - em seus diferentes segmentos e grupos -, para envolvê-las nas teias e amarras do poder econômico, político e cultural. (IAMAMOTO, 2007, p. 144).

Compreendendo que o Assistente social é uma profissão que

atua no âmbito das relações sociais, junto a indivíduos, grupos, famílias, comunidade e movimentos sociais, desenvolvendo ações que fortalecem sua autonomia, participação e exercício da cidadania, com vistas às mudanças nas suas condições de vida. Os princípios da defesa dos direitos humanos e da justiça social são elementos fundamentais para o trabalho social, com vistas à superação da desigualdade social e de situações de violência, opressão, pobreza, fome e desemprego (CFESS, 2001, p.1)

Assim, para romper aquela compreensão do assistente social como um mero executor e operador da política social que a compreende como o FIM da sua ação e não como o MEIO para dar materialidade ao seu trabalho, ao passo que se entende esta como espaço privilegiado de ação para a garantia de direitos e fortalecimento da classe trabalhadora e da nossa própria condição de subsistência (dada a nossa condição de assalariamento), exige-se do Assistente Social que seja

alimentado por uma atitude investigativa. O exercício profissional cotidiano tem ampliadas as possibilidades de vislumbrar novas alternativas de trabalho nesse momento de profundas alterações na vida em sociedade. O novo perfil que se busca construir é de um profissional afinado com a análise dos processos sociais, tanto em suas dimensões macroscópicas quanto em suas manifestações quotidianas; um profissional criativo e inventivo... (IAMAMOTO, 2007, p. 49).

E esse profissional *criativo e inventivo*, com capacidade de mobilizar seus recursos para decifrar a realidade e construir alternativas de trabalho, dentro de um projeto societário defendido pela profissão, necessita mobilizar três dimensões de competências:

Uma dimensão **teórico-metodológica**, por meio de

um diálogo crítico com a herança intelectual incorporada pelo Serviço Social e nas autorrepresentações do profissional, cuja porta de entrada para a profissão passa pela história da sociedade e pela história do

pensamento social na modernidade, construindo um diálogo fértil e rigoroso entre teoria e história; “ (IAMAMOTO, 2009, p. 7).

Uma dimensão **ético-política** que busque,

um redimensionamento dos critérios da objetividade do conhecimento, para além daqueles promulgados pela racionalidade da burocracia e da organização, que privilegia sua conformidade com o movimento da história e da cultura [...] Exige um profissional culturalmente versado e politicamente atento ao tempo histórico; atento para decifrar o não-dito, os dilemas implícitos no ordenamento epidérmico do discurso autorizado pelo poder. (IAMAMOTO, 2009, p. 07).

E uma dimensão **técnico-operativa**, ou seja,

uma competência estratégica e técnica (ou técnico-política) que não reifica o saber fazer, subordinando-o à direção do fazer. Os rumos e estratégias de ação são estabelecidos a partir da elucidação das tendências presentes no movimento da própria realidade, decifrando suas manifestações particulares no campo sobre o qual incide a ação profissional. (IAMAMOTO, 2009, p. 7).

Essas três dimensões devem estar organicamente vinculadas em todo o processo de formação e fazer profissional para não correr o risco de cair em “dificuldades, identificadas pela categoria profissional que necessitam ser ultrapassadas: o teorismo, o militantismo e o tecnicismo”. (IAMAMOTO, 2007, p. 52).

Além dessas três dimensões de competência, Guerra acrescenta duas outras que possuem igual relevância: uma dimensão **investigativa** que “deve permitir problematizar o contexto socioinstitucional do exercício profissional” (GUERRA, 1997, p. 212) e uma dimensão **formativa**, que ocorre em dois níveis “o da formação de valores/opinião e o da formação profissional” (1997, p. 213)

É a partir dessa articulação indissociável entre Competência Teórico- Metodológica, Ético-Política, Técnico-Operativa, investigativa e Formativa no processo de trabalho e de leitura e compreensão da realidade, que nos pautaremos para analisar as questões das provas de concursos e identificar enquanto — **Competência Crítica** — as questões que exijam a habilidade de articular essas múltiplas competências para compreender e responder à questão.

Identifica-se que, na trajetória histórica do serviço social, os dois perfis de competências estão presentes e, nos últimos 40 anos, apesar do avanço

exponencial da matriz crítica e de sua direção hegemônica na formulação do significado social da profissão, torna-se a existência de resquícios do viés tradicional da profissão até nossos dias.

Nos editais de provas de concursos que não só regulam os certames, mas direcionam o perfil profissional, bem como os conteúdos e os conhecimentos que o concursando deve se debruçar para garantir aprovação é notório esse tensionamento.

No próximo tópico, será discutido o discurso de competência impresso nos editais de concursos e sua relação com os projetos de formação profissional construídos pelo e para o serviço social ao longo da história.

3.3. TENSIONAMENTO ENTRE AS DIFERENTES REQUISIÇÕES E OS DISCURSOS DE COMPETÊNCIA NOS EDITAIS DE CONCURSO

Como podemos identificar ao longo da trajetória passada e presente da profissão, as políticas sociais configuram-se como principal espaço de atuação profissional. Atualmente, cerca de 72% das assistentes sociais ativas no Brasil estão lotadas em uma das esferas do setor público, ou seja, das mais de duzentas e quatro mil vagas ativas para assistentes sociais, em 2015, aproximadamente cento e quarenta e oito mil estão localizadas no serviço público (DIEESE, 2015).

Entendendo que, a partir da Constituição de 1988, a forma prioritária de ingresso na carreira pública deve ser por meio de concursos públicos, podemos afirmar que se torna fundamental compreender o perfil e formato dos pleitos que definem aqueles aptos à execução/formulação das políticas sociais. E, mesmo com a ameaça do fim dos concursos públicos, o que se põe em cheque é a estabilidade dos cargos, mas não a realização de processos seletivos que avaliem as competências e conhecimentos dos candidatos.

Para o Serviço Social, essa análise torna-se ainda mais importante, já que, atuamos junto às políticas sociais (seja na condição de concursado, seja como trabalhador temporário) num duplo tensionamento: atender às demandas de contenção dos impactos das expressões da questão social via políticas sociais, ao passo que garantem condições para fortalecer a classe trabalhadora e o

enfrentamento das condições que agudizam essas expressões impostas pelo modelo de produção capitalista.

Assim, torna-se fundamental entender as demandas postas ao assistente sociais a partir de determinada concepção de política social e de atuação defendida pelo Estado. E o perfil profissional que o Estado requisita para atender essas demandas.

Acredita-se que, ao direcionar o perfil de candidato apto a participar do pleito e ao definir os conhecimentos e competências necessários para garantir a aprovação a partir do perfil de provas e conteúdos exigidos nos certames, a instituição empregadora direciona o perfil profissional apto a ser aprovado.

Além da análise das provas, que serão detalhadas no capítulo posterior, propõe-se, inicialmente, a analisar os editais dos referidos pleitos. E o faremos, a partir da compreensão de que os editais não são apenas instrumentos jurídico-organizativos dos certames, eles expressam uma ideologia,

que legitima os funcionários públicos e orienta os “concurseiros”. [...] Entender os editais como expressão de uma ideologia não diminui sua importância. Ao revés, alça a reflexão sobre eles como uma parte integrante dos múltiplos projetos institucionais, ou seja, como desejamos construir e orientar as instituições do Estado. Explicitar essa ideologia através dos editais nos permite conhecer os fundamentos deste projeto institucional de formar os quadros do Estado. (FONTAINHA, 2015, P. 48, *grifos nossos*)

Entender esses projetos institucionais é fundamental para decifrar a compreensão de profissão e de requisições impostas pelo Estado nos editais, em um primeiro momento, mas, fundamentalmente, enquanto concepção de profissional.

A partir dos editais de concursos realizados no marco temporal da pesquisa – 2002 a 2015 – pretende-se apresentar os critérios utilizados no processo de seleção, o perfil de assistente social desejado, bem como as competências e atribuições que os editais expressam.

Nesse período, foram realizados 70 concursos federais com vagas para assistentes sociais, o que totaliza um quantitativo geral de 1564 vagas imediatas (não incluindo as vagas criadas na vigência do concurso, após o pleito). De 2002 a 2015, houve um acréscimo da média salarial em 400%, passando de R\$ 1.303,00 em 2002 para 5.254, 88 o salário médio dos concursos realizados em 2015.

O quantitativo de vagas (fruto da ampliação das políticas sociais no período), a possibilidade de estabilidade financeira, e, o salário acima da média de mercado⁴⁷ inseriu o serviço social na “rota dos concursos” e fortaleceu o debate sobre preparação para concursos em vários fóruns de discussão.

Já nas etapas de seleção, encontramos os primeiros obstáculos para o ingresso na carreira pública: a centralidade das provas de múltipla escolha ou no sistema Certo/Errado em que o candidato deve responder cada assertiva separadamente enquanto verdadeira ou falsa. Nos certames analisados, 100% dos editais preveem essa etapa no processo de escolha dos candidatos, sendo que, 60% delas elegem as provas objetivas como único critério de seleção.

Não se direcionando no mérito do conteúdo das questões, pois esta será analisada no próximo capítulo, o que se pretende destacar é a dificuldade real em imprimir numa questão objetiva toda a complexidade de uma formação que exige do sujeito uma análise de totalidade, pautada numa realidade concreta que articula e contextualiza seu objeto de intervenção: as múltiplas expressões da questão social, num universo concreto de relações políticas, econômicas estruturais e sócio-históricas. Assim, garantir através de questões objetivas a articulação orgânica entre competências teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas que garantam uma análise dos conteúdos formativos de forma complexa e concreta torna-se um desafio.

Identificou-se, ainda, que 40% dos pleitos utilizaram provas discursivas, em sua maioria vinculadas a um estudo de caso em que o candidato era convocado a garantir um encaminhamento a alguma necessidade ou demanda de um usuário/situação específica, ou ainda, um texto dissertativo sobre um tema diretamente vinculado à política social do cargo pleiteado. Não é foco desse estudo a análise das provas dissertativas, mas, podemos assinalar que, os critérios de avaliação utilizados para julgar o conteúdo da prova dissertativa é o que mais se aproxima de uma análise mais crítica sobre a postura (teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa) do candidato frente a uma situação geralmente vinculada a uma expressão da questão social ou a algum tema voltado a assuntos sobre as políticas sociais.

⁴⁷ Segundo pesquisa do DIEESE (2015), a variação salarial do Assistente Social de 2004 a 2013 teve uma média de variação entre R\$ 2018,47, em 2004, a R\$ 2265,35, em 2013.

Pode-se citar alguns exemplos do judiciário, que solicitam a emissão de uma opinião e no barema de prova⁴⁸ indica a necessidade do candidato articular o caso com a direção ético-política da profissão, ou ainda uma prova dissertativa do DEPEN que solicitou um texto dissertativo sobre um tema vinculado à direitos humanos e como critério de avaliação prioritário indicou a necessária relação do tema como o cenário político e a articulação com os fundamentos do serviço social.

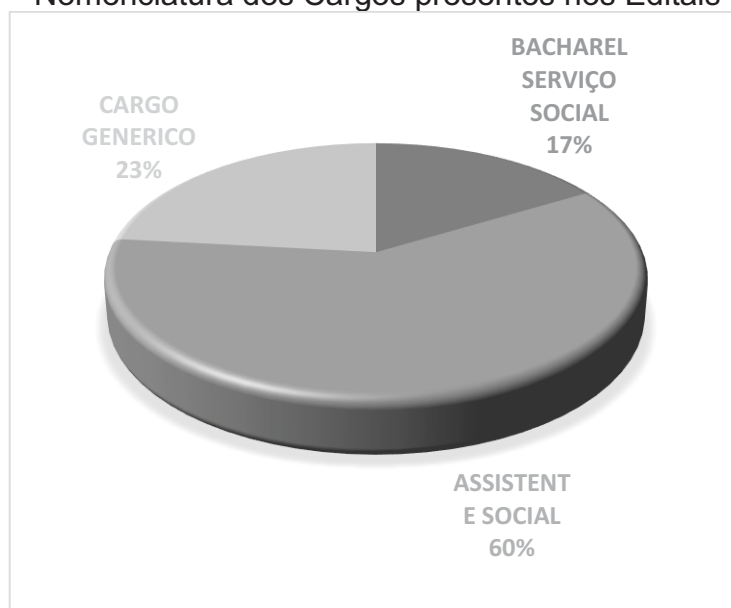
Ainda podemos citar outras etapas de seleção mencionadas nos editais. Apesar dos cargos serem vinculados a uma dimensão técnico-profissional, em que a experiência deveria ser um contributo à aprovação, apenas 11 editais incorporam prova de títulos como etapa de seleção, em detrimento de 12 editais que apresentam provas físicas ou de inspeção de saúde como etapa avaliativa e eliminatória. A “aptidão” física e de saúde mostrou-se mais relevante do que o acúmulo de experiência profissional.

Finalizados as etapas de seleção presentes nos editais, outros 06 pleitos exigiram etapas de seleção diversas às apresentadas acima, como investigação social, entrevista e entrega de documentação.

Outro ponto que vale destaque na análise dos editais é a nomenclatura atribuída aos cargos ofertados para o Assistente Social, como podemos identificar no *gráfico 01* (abaixo), 77% dos editais deixam expressamente identificado a profissão (seja na condição de Assistente Social, seja na condição de Bacharel), requisitando para investidura do cargo a graduação em Serviço Social (em 100% dos editais) e inscrição do CRESS (em 78,5% dos editais).

⁴⁸ Barema de prova é a lista de conteúdos que a resposta deve contemplar para ser considerada correta com seus respectivos valores de pontuação.

GRÁFICO 01
Nomenclatura dos Cargos presentes nos Editais



Fonte: elaboração do próprio autor a partir dos editais pesquisados em 2016

Dentre a nomenclatura dos cargos tidos como “genéricos” podemos citar:

- Analista de meio ambiente;
- Analista de recursos humanos;
- Analista de seguro social;
- Técnico em desenvolvimento regional;
- Profissional de nível superior - Desenvolvimento de pessoas;
- Profissional de nível superior - Responsabilidade Social
- Analista de tecnologia da informação;
- Analista de saúde;
- Analista executivo em metrologia e qualidade;

Como o recorte da pesquisa, foram selecionados editais que exigiam de forma exclusiva a formação em serviço social para o cargo analisado, todos os cargos genéricos mencionados acima, exigiam formação em serviço social. Exceto

03 editais que requisitavam formação em *Assistência Social*, mas especificamente, conforme o edital (Promotora/Instituição Empregadora/Ano)

- ESAF/MPU(2004): “Curso superior, em nível de graduação, concluído em Assistência Social”;
- FJPE/CONAB(2006) “Bacharelado em Assistência Social, com diploma devidamente registrado”;
- PROAC-COSEAC-UFF/IMBEL (2008): “Ensino superior completo com formação em Assistência Social”

Essa compreensão do Assistente Social enquanto profissional da Assistência Social reforça uma visão tradicional da profissão defendida pelo que ficou conhecido como visão endógena da profissão que justifica a gênese da profissão a partir de uma evolução da caridade, da filantropia e da racionalização da assistência aos pobres⁴⁹, como resultado da própria letra da primeira Lei de Regulamentação da Profissão, como mencionado no capítulo 02 que outorga o Serviço Social como objeto da profissão de Assistência Social.

Identificamos, também, em alguns editais, (em especial àqueles que atribuíam nomenclatura genérica para a função) um conjunto de atribuições também genéricas em paralelo às funções específicas do Assistente Social, o que pode sinalizar a não obrigatoriedade EXPRESSA em todos os editais da exigência por inscrição no Conselho Competente. Quanto a isso, a Resolução do CFESS N° 572, que *‘Dispõe sobre a obrigatoriedade de registro nos Conselhos Regionais de Serviço Social, dos assistentes sociais que exerçam funções ou atividades de atribuição do assistente social, mesmo que contratados sob a nomenclatura de cargos genéricos e dá outras providências’*. Deixa claro que,

Art. 2º. O profissional que exercer funções, atividades ou tarefas de atribuição do assistente social, nos termos dos artigos 4º e 5º da Lei nº 8662/93, está obrigado a se inscrever no Conselho Regional da jurisdição de sua área de atuação, independentemente da designação ou nomenclatura do cargo genérico, ou função de contratação do profissional.
Art. 3º. A designação profissional de “assistente social” é privativa dos inscritos nos Conselhos Regionais de Serviço Social/CRESS, estando

⁴⁹ Para um melhor aprofundamento sobre as teses que justificam a gênese da Profissão, ler NETTO (1996)

obrigado ao registro ou a permanência deste perante os CRESS, inclusive aqueles que estejam em desvio de função, mas que tenham cargo, registro ou contrato sob esta denominação. (CFESS, 2010, p.01)

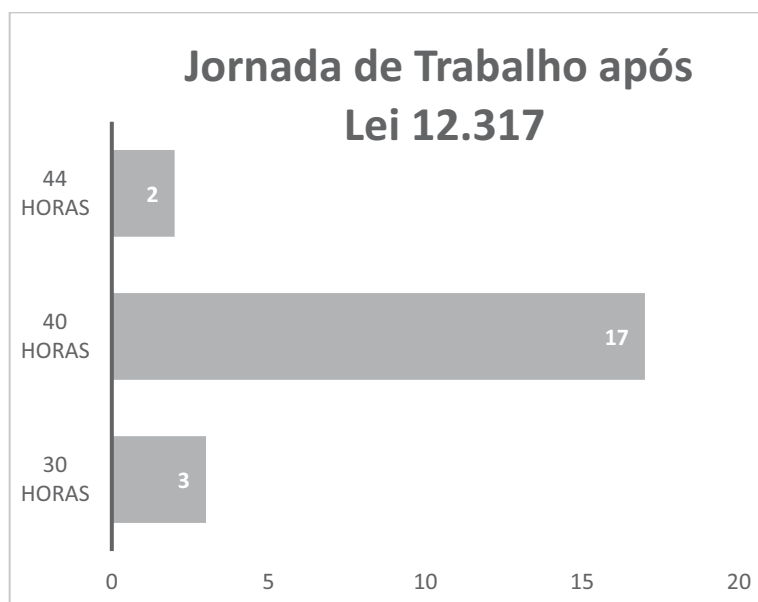
Nessa perspectiva, apesar de alguns editais não exigirem a inscrição no CRESS como requisito para investidura do cargo, este se torna obrigatório a partir da Resolução mencionada, já que em todos os editais foram identificadas competências e atribuições específicas da profissão, conforme Lei 8662 de 1993.

Especialmente, o fato da não aplicação da chamada lei das 30 horas (Lei 12.317/2010), que regulamenta a jornada de trabalho do assistente social. De 2002 a 2015, 70 concursos foram realizados; destes, 27 ocorreram após a aprovação da referida Lei. No entanto, conforme GRÁFICO 02, apenas 03 editais informavam expressamente a jornada de 30 horas para o cargo de assistente social.

Essa legislação já nasce em meio a diversas controvérsias, inclusive tendo sido retirada da portaria do MPOG, que regulamenta as profissões com jornadas diferenciadas em menos de dois meses após a sua aprovação.

GRAFICO 02

Jornada de Trabalho após a Lei 12.317 de 2010.



Fonte: elaboração do próprio autor a partir dos editais pesquisados no de 2016

Partindo da afirmação impressa no início do tópico de que os editais imprimem a direção política das instituições empregadoras carregando um discurso ideológico, essa determinação da CH em contraposição a uma Lei Vigente que,

inclusive, alterou a Lei de Regulamentação da Profissão, apresenta-se como uma clara postura de desrespeito à categoria profissional e às entidades representativas da profissão que travaram uma dura jornada por essa conquista.

Para entender melhor esse processo de afronta ao dispositivo legal que regulamenta a profissão serão apresentadas, de forma sucinta, as normativas que legitimam essa postura:

- Dia 26.08.2010 – Aprovada a Lei 12.317 que dispõe sobre a duração da jornada de trabalho do Assistente Social, sem diminuição salarial e altera a Lei 8662/93;

- Dia 20.12.2010 – Baixada a Portaria do MPOG N. 3353 que inclui o Assistente Social, junto a outras 19 profissões no rol de profissões detentoras de jornada de trabalho inferior a quarenta horas semanais;

- Dia 02.02.2011, em menos de 06 meses da vigência da nova lei, e 02 meses da inclusão desse direito na Portaria do MPOG, é baixada pelo SPCAPF a Orientação Normativa N.01/2011 estabelecendo que os servidores públicos poderão optar pela adequação da jornada de trabalho para 30 horas, desde que haja adequação salarial;

- Dia 07.02.2012 a AGU lança uma nota técnica tornando a referida lei inválida para o servidor público, já que este deve ser regido pela lei específica 8112 de 1990 que disciplina que o servidor público tem jornada de trabalho de 40 horas;

- Dia 17.02.2012, baixada uma nova Portaria do MPOG, de N. 97 que exclui *apenas* o Assistente Social enquanto profissão com direito à jornada de trabalho inferior a 40 horas dentro do serviço público.

Esse breve relato, apresenta não só a falta de interesse do Estado em regulamentar a Lei, como um conjunto de estratégias jurídicas para invalidá-la. Assim, por mais que o CRESS e o CFESS façam um esforço político e jurídico para a garantia das 30h, nenhum Concurso Federal garantiu as 30 horas enquanto jornada de trabalho do Assistente Social desde a Portaria nº 97, de 2012.

O último indicador analisado nos editais (já que optamos por analisar os conteúdos programáticos paralelos aos conteúdos das questões de prova) tratou da incidência das competências e atribuições impressas na Lei de Regulamentação da Profissão.

Já discutimos no tópico anterior, a diferença entre competências e atribuições a partir do Parecer Jurídico 27/98 do CFESS. Assim, resgataremos esse debate para compreender como os editais materializam essa diferença.

As competências dizem respeito ao conjunto de ações requisitadas ao assistente social, mas que podem ser executadas por outros profissionais e, segundo a Lei de Regulamentação; geralmente estão vinculadas a serviços, programas e projetos das políticas sociais e realidade social. Já as atribuições privativas destacam, no texto da Lei, o termo “em matéria” ou na “área” do Serviço Social, garantindo exclusividade de ação para todas ações de formação, supervisão, assessoria e execução que necessite de conhecimentos específicos da profissão.

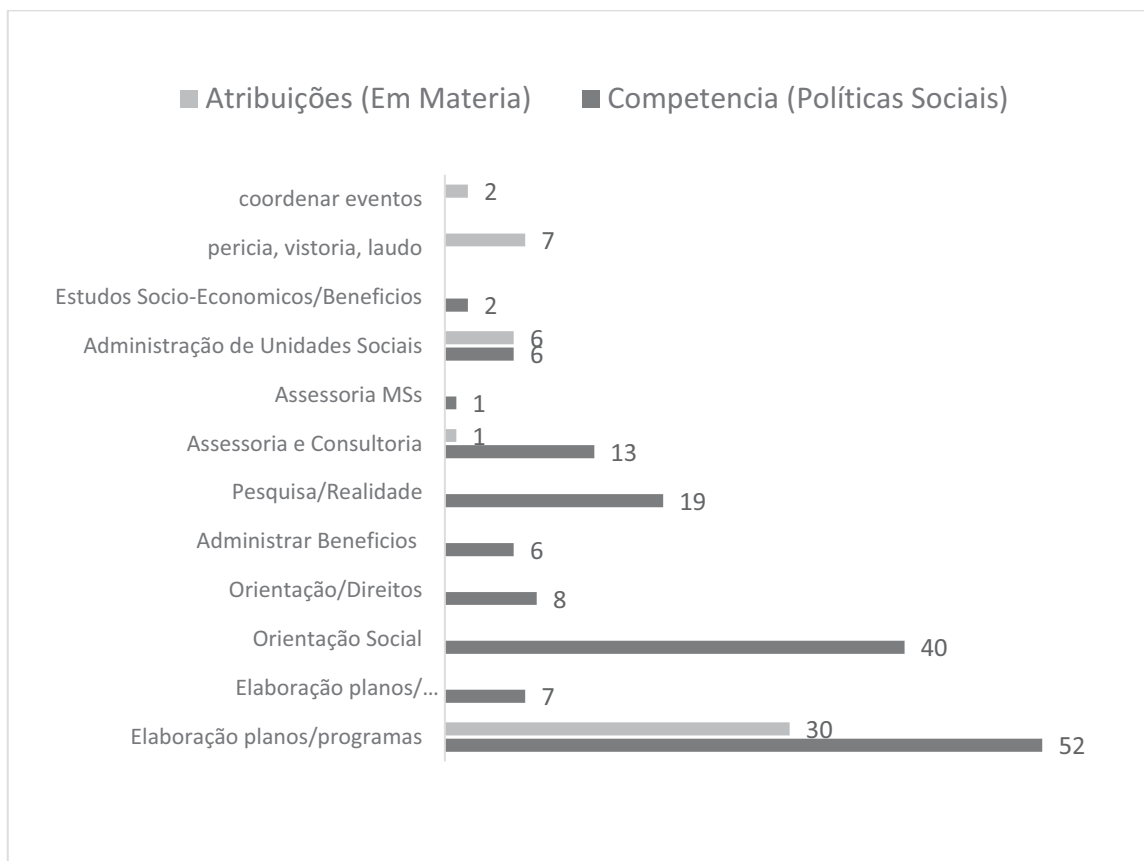
O Gráfico 03, destaca em tom mais escuro, a quantidade e tipo de competência citada no edital e em destaque mais claro a quantidade de atribuições mencionadas. A primeira análise do gráfico identifica, de imediato que, os editais priorizam as competências (com foco nas políticas sociais) em detrimento das atribuições privativas (que demandam conhecimentos particulares e inerentes ao Assistente Social).

Outro destaque preliminar que podemos identificar nessa primeira visualização ao referido Gráfico é a ênfase às competências voltadas ao *planejamento, execução e gestão de políticas sociais*, bem como a *orientação social a indivíduos, grupos e comunidade*.

Vale Mencionar que cinco editais (MPU, 2004; ANA, 2006; SERPRO, 2013; CBTU, 2014 e DEPEN, 2015) apresentaram *Atribuições Gerais* não sendo possível identificar competências similares àquelas impressas nas Diretrizes Curriculares ou Lei de Regulamentação da Profissão.

GRÁFICO 03

Incidência das Competências e Atribuições (Lei 8662/93) nos editais



Fonte: elaboração do próprio autor a partir dos editais pesquisados em 2016

Essa centralidade da Política Social impressa no Gráfico acima também foi identificada no Relatório Final da Pesquisa Avaliativa da Implementação das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social.

Nesta pesquisa, quando avaliou a predominância das temáticas de pesquisa dos cursos de serviço social, ABREU afirma que “a frequência dos projetos em relação às temáticas identificadas demonstra uma predominância de estudos sobre questões relacionadas ao eixo de Política Social” com um claro enfoque nas dimensões mais imediatas no âmbito do planejamento, gestão, execução e controle social da política social (2008, p. 143-144).

Ou seja, apesar da compreensão da centralidade do debate de Trabalho e Questão Social para a formulação do projeto de formação profissional em serviço social, ao se projetar os eixos de pesquisa nos projetos pedagógicos dos diversos cursos de graduação existentes, o foco concentra-se na discussão das políticas sociais.

Ainda numa perspectiva mais quantitativa da incidência dos conteúdos, pode-se afirmar que as 10 competências presentes no artigo 4º da Lei de Regulamentação da Profissão encontravam-se impressas em pelo menos 01 dos editais analisados. Já, em relação às Atribuições Privativas, as seguintes atribuições não foram mencionadas em nenhum dos editais:

- V - Assumir, no magistério de Serviço Social, tanto em nível de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios e adquiridos em curso de formação regular;
- VI - Treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários de Serviço Social;
- VII - Dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação;
- VIII - Dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em Serviço Social;
- IX - Elaborar provas, presidir e compor bancas de exames e comissões julgadoras de concursos ou outras formas de seleção para Assistentes Sociais, ou em que sejam aferidos conhecimentos inerentes ao Serviço Social;
- XI - Fiscalizar o exercício profissional por meio dos Conselhos Federal e Regionais;
- XIII - Ocupar cargos e funções de direção e fiscalização da gestão financeira em órgãos e entidades representativas da categoria profissional

Isso quer dizer que, das treze atribuições privativas, 08 não foram mencionadas nos editais.

Justifica-se a não aparição das atribuições V, VII, IX, XI e XIII por se tratarem de ações específicas de ensino ou de atuação política na entidade de representação da categoria, dessa forma, como se trata de um concurso para nível técnico-administrativo, seria compreensível a não citação dessas atribuições.

No entanto, ao descartar do espaço institucional o estímulo à criação de centros de pesquisa e estudo, perde-se a centralidade da dimensão investigativa da profissão fragilizando o fazer profissional visto que só com a articulação orgânica entre a dimensão interventiva e a dimensão investigativa garantimos uma atuação profissional que rompa com o pragmatismo, o imediatismo posto pelas demandas emergenciais que surgem cotidianamente nos espaços institucionais (GUERRA, 2013).

Outra atribuição privativa não mencionada e que traz preocupação, diz respeito ao papel do assistente social enquanto supervisor de estágio. Partindo da compreensão, já assinalada, de que os editais carregam o discurso ideológico das instituições, e que a pesquisa analisa todos os editais com vagas para assistentes sociais em um período de 13 anos (2002 – 2015) e, nenhum desses editais menciona a atividade privativa de supervisão de estágio como atribuição a ser executada pelo futuro servidor, pode-se afirmar que não há uma compreensão da relevância dessa atividade, que, para além de atribuição profissional, configura-se enquanto espaço privilegiado de formação.

No entanto, mais grave do que a suposta *omissão*, é a atribuição de outros discursos e compreensões de competências conferidas à profissão, que ora reforçam uma visão tradicional, ora uma visão eminentemente politicista, ora um discurso vazio, com um conjunto de atividades instrumentais sem um detalhamento do sentido e finalidade daquela atribuição.

Pode-se citar, por exemplo, que, dos doze editais que incorporam o trabalho em Comunidade como atribuição do cargo em destaque, nenhum cita a dimensão pedagógica ou de fortalecimento de processos organizativos ou ainda, articulação com os movimentos sociais. O trabalho de comunidade tem sua aparição nos editais geralmente articulados com a tradicional tríade: atuar junto a indivíduos, grupos e comunidades, ou ainda a aspectos e ações vinculadas à questão ambiental.

Essa omissão pode sugerir um desalinhamento se levarmos em consideração o processo de revisão curricular que incorpora o debate de classe e movimentos sociais em detrimento dos processos de organização de comunidade tradicionais e um reconhecimento da dimensão pedagógica da atuação profissional a partir de uma perspectiva crítica e de fortalecimento de processos emancipatórios da classe trabalhadora (ABREU, 2002).

Ao destacar o trabalho com comunidade, dois editais se referem ao *trabalho de desenvolvimento de comunidade* e 10 atribuem como competência do futuro assistente social concursado:

*“Realizar atividades de execução qualificada, de trabalhos relacionados com o **desenvolvimento, diagnóstico e tratamento da comunidade** em seus aspectos sociais”⁵⁰.*

Identifica-se o traço tradicional vinculado ao *diagnostico/tratamento* resgatado do processo de institucionalização da profissão que não repercute apenas quando os editais tratam da comunidade. Nas referências ao trabalho do assistente social em atendimentos individuais, identificam-se duas atribuições que merecem reflexão: A primeira, alinhada a esse viés tradicional mencionado acima, quando atribui ao futuro assistente social concursado o tratamento dos “problemas sociais”, como identificamos nas passagens abaixo:

*Organização e desenvolvimento de programas de visitas e entrevistas a empregados (as) com **problemas sócio-funcionais** (FURJ/CPRM/2006);*

*Realização de atividades de execução qualificada, sob supervisão superior, de trabalhos relacionados com o **desenvolvimento, diagnóstico e tratamento dos servidores** do órgão em seus aspectos sociais. (CESPE/DPF/2014)*

*“Planejamento, execução de projetos na área de **prevenção e diagnóstico dos problemas biopsicossociais.**” (CESPE/CHESF/2002, CONSULPLAN/CHESF/2007)*

*“Orientando ou realizando ações adequadas à **solução dos problemas** e das dificuldades encontradas”. (FJPF/CONAB/2006)*

Ou, ainda, a necessidade de atuar nos “desajustes”, garantido a “ordem social” ou a “integração do indivíduo”, como identificado nos editais abaixo:

*Orientar e acompanhar as atividades necessárias a **minimizar o desajustamento sócio-econômico** por parte dos empregados, à elaboração de políticas pertinentes à área de Serviço Social (FJPF/CONAB/2006)*

*Desenvolver e implementar ações, programas e projetos sociais; atuar em **situações de ordem social**, em níveis individual, grupal e organizacional, por meio da análise da realidade social. (CESPE/SERPRO/2010)*

⁵⁰ CESPE/DPF (2004); NCE_UFRJ/CIDADES (2005), NCE_UFRJ/INTEGRAÇÃO NACIONAL (2005); NCE_UFRJ/INCA (2005); NCE_UFRJ/SAUDE (2005); NCE_UFRJ/ARQUIVO NACIONAL (2006); CESPE/MDIC (2006); CESPE/ESPORTES (2008); ESAF/FAZENDA (2012); CESPE/ENAP (2015)

*Realizar atividades de nível superior que envolvam o planejamento, execução e avaliação de atividades, **que visem a integração do indivíduo ao ambiente social;***
(CESPE/MPU/2010)

Há uma clara indicação de competências tradicionais da profissão impressas nos editais acima quando se requisita ao candidato o tratamento de desajustes ou a atuação que visem à integração social.

Outro dado que vale mencionar refere-se às Empresas Públicas ou de economia mista que determinam como competência do postulante ao cargo de assistente social, Atribuições vinculadas à “*adaptação recíproca Trabalhador-Empresa*”, ou à garantia da “*eficiência da Empresa*” ou ainda, identificar problemas que afetem os empregados “*com reflexo na produtividade*”⁵¹

Contrariando as discussões travadas no tópico anterior, em que apresentamos a *questão social* como fundamento base para a constituição das atribuições e competências profissionais impressas no projeto de formação profissional por se tratar do objeto, da matéria-prima, em que o Assistente deverá lançar suas competências no combate e trato dos seus reflexos junto à classe trabalhadora, em nenhum edital o trato da questão social é mencionado, já que “tomar a ‘questão social’ como problemática configuradora de uma totalidade processual específica é remetê-la concretamente à relação capital-trabalho – que significa, liminarmente – , colocar em xeque a ordem burguesa (NETTO, 1992, p.32)

Assim, no capitalismo, a questão social só poderá ser tratada de forma fragmentada e superficial, inclusive, em um edital são citadas “questões sociais”, no plural, reduzindo o debate da questão social a ‘problemas sociais’ similar aos editais mencionados anteriormente, correndo o risco de (ou intencionalmente se propondo a)

[...] cair na pulverização e fragmentação das questões sociais, atribuindo unilateralmente aos indivíduos a responsabilidade por suas dificuldades. Deriva da ótica de análise dos “problemas sociais”, como problemas do indivíduo isolado, prendendo-se a dimensão coletiva e isentando a sociedade de classes da responsabilidade na produção das desigualdades sociais... A pulverização da questão social, típica da ótica

⁵¹ (CESGRANRIO/PETROBRAS/2005; CESGRANRIO/CASA DA MOEDA/2005; NCE_UFRJ/INFRAERO/2004; FURJ/CPRM/2006; CESPE/PETROBRAS/2007; CESGRANRIO/CASA DA MOEDA/2009; FCC/INFRAERO/2011)

liberal, resulta na autonomização de suas múltiplas expressões - as 'várias questões sociais' - em detrimento de uma perspectiva de unidade. (IAMAMOTO, 2001, p. 18)

Esse recorte intencional de um viés tradicional das atribuições é reforçado quando identificamos que *nenhuma* das competências impressas nas Diretrizes foram identificadas nos editais.⁵²

Percebe-se que, por mais que as atribuições e as competências impressas na Lei de Regulamentação possuam uma clara direção política, elas ainda imprimem um caráter mais concreto e operativo ao fazer profissional. Já em relação às diretrizes, a ABEPSS propõe competências mais abrangentes e vinculadas a uma capacidade crítica de leitura da realidade.

Assim, essa direção identificada nos editais que atribui um perfil instrumental-pragmático e tradicional como característica desejada do profissional apto a ser aprovado e que resgata (e atualiza) uma compreensão conservadora da profissão fundamenta a composição e compreensão das competências e conhecimentos requisitados ao assistente social no momento de resolução das provas, como veremos no capítulo a seguir.

⁵² As competências impressas nas diretrizes foram devidamente apresentadas no tópico 3.1.

CAPITULO IV

CONHECIMENTO EM SERVIÇO SOCIAL: A MATERIALIDADE DE PROJETOS EM TENSIONAMENTO NAS PROVAS DE CONCURSOS FEDERAIS

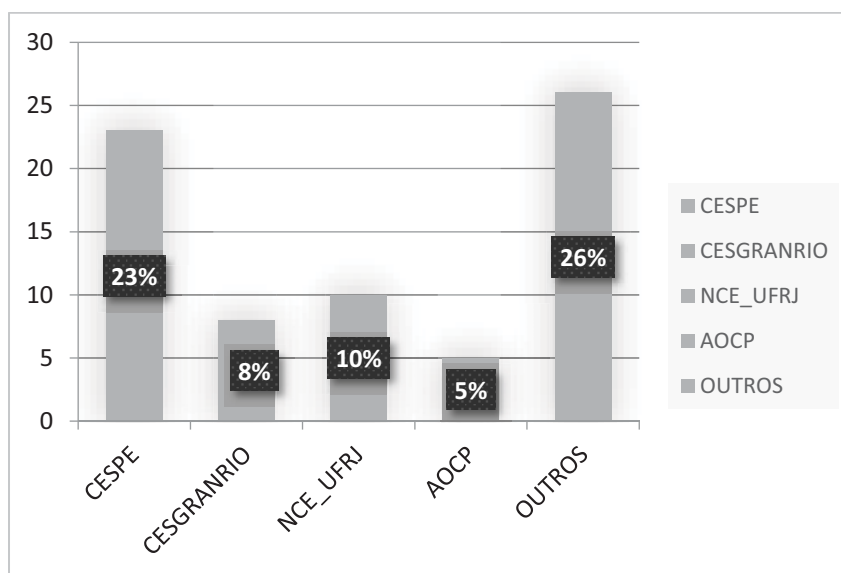
4.1 A IDEOLOGIA CONCURSEIRA E AS REQUISIÇÕES AO ASSISTENTE SOCIAL

O título do tópico em tela resgata os estudos de FONTAINHA (2015) quando este chega à conclusão de que existe uma “ideologia concurseira” que direciona o perfil dos mais *habilitados* para ingresso na carreira pública através da aprovação em concursos.

A justificativa dessa afirmação, ainda segundo o autor, é o quase monopólio de poucas instituições promotoras responsáveis pelos certames federais. Ao visualizar o GRAFICO 04, em uma análise meramente quantitativa, poderíamos chegar a conclusão de que FONTAINHA está certo em identificar esse *quase monopólio*.⁵³

GRÁFICO 04

Incidência das Promotoras na Realização de Concursos.



Fonte: elaboração do próprio autor, 2016

⁵³ Vale mencionar que não há mais a obrigatoriedade de contratação de promotoras de concurso via licitação. Para garantir a dispensa de licitação, as instituições contratantes se valem do artigo 24, inciso 13 da Lei 8666/93 que dispensa a licitação de empresas para fins de “pesquisa, do ensino ou do desenvolvimento institucional”.

O Gráfico apresenta que, cerca de 64% dos concursos no período pesquisado foram realizados por apenas 04 Empresas.⁵⁴ No entanto, em uma análise mais qualitativa dos editais (já apresentada no tópico anterior) e dos conteúdos programáticos que devem subsidiar os conteúdos das provas, uma mesma instituição empregadora, ao realizar concursos em diferentes períodos e com diferentes instituições promotoras, manteve o alinhamento teórico/ideológico.

Posto isso, afirma-se que, os editais e provas de concursos imprimem uma “ideologia concurseira” que direciona a carreira pública no Brasil e a forma de recrutamento dos candidatos, no entanto, entende-se que essa ideologia está em sintonia com o perfil que o Estado determina e direciona ao contratar a instituição empregadora.

E que perfil estamos nos referindo ao afirmar a existência dessa ideologia concurseira que determina o mais “apto” a garantir a aprovação?

Alguns indícios já foram apresentados na análise dos editais quando chegou-se a conclusão que não se legitima os dispositivos normativos da profissão ao determinar jornada, nomenclatura do cargo ou requisições e, em quase todos os editais, se verifica uma incidência a atribuir requisições tradicionais e resgatadas de uma visão do papel do assistente social construído a partir do que denominamos de marco conservador do serviço social brasileiro.

Para analisar os conhecimentos requisitados ao assistente social que busca ingresso na carreira pública via concurso público, propõe-se uma metodologia de segmentação já apresentada na introdução que seleciona as questões por: disciplina, eixo de fundamentos correspondente, conteúdo da ementa que se refere e perfil de competência exigido para responder a questão.

Ao se agrupar as questões que exigiam a memorização de conceitos, fatos/datas e normas no rol das **competências instrumentais** e pautada numa concepção de racionalidade formal abstrata que atende os interesses do mercado, baseou-se na discussão de GUERRA quando esta afirma que a racionalidade

⁵⁴ Lembrando que a AOCP realizou, sozinha, quase 50% dos concursos em todo o Brasil para a EBSEH, a FCC aparece em poucas referências a concursos federais mas, é uma das principais referências na organização de concursos para o judiciário e apesar da pouca experiência em concursos Federais da FUNRIO, em 2009 ela foi responsável pelo concurso do INSS com 900 vagas para Assistente Social, ficando, sozinha, responsável por recrutar quase 60% das assistentes sociais convocadas para assumir cargo público no período da pesquisa.

formal abstrata

„,não alcança o conteúdo dos fatos, não percebe a sua logica explicativa ou o significados dos mesmos que é sempre historico e relativo a um contexto historicamente determinado...leva a abstrair dos fatos seus conteudos concretos e a abstrair dos fatos as condições e relações que a produzem... Significa que por meio deste modo de pensar, os fatos e fenomenos são separados, autonomizados entre si, fragmentados, limitado e às vezes impedindo os sujeitos de apreenderem as relações entre eles, ou o conjunto de mediações que os vinculam e que permitem que tais processos... (GUERRA, 2013, P. 11)

Ao propor no pleito exatamente essa autonomização dos conteúdos, sem o devido contexto, as provas de concurso estimulam a utilização desse método de análise instrumental-pragmático para responder às questões, materializando competência e conhecimento do candidato (no caso em tela, do assistente social) vinculados à compreensão desses pequenos fragmentos de respostas impressos em questões de múltipla escolha.

Essa análise é facilitada pela seleção dos conteúdos que são recorrentes em provas que contemplam datas e fatos numa perspectiva meramente cronológica, conceitos sem reflexão sobre o que representam e a mera memorização de um conjunto de artigos normativos ou manuais instrucionais como se determinada política ou direito se encerrasse naquele conjunto de dispositivos juridico-normativos.

É a partir dessa reflexão que afirma-se a existência de uma ideologia que não só direciona conteúdos e competências, mas que cria um *modus operandi* concurseiro, um método operativo de estudo, uma construção meritocratica e individualista de vitória, a desistorização e descontextualização dos conteúdos estudados para focar nos conteúdos *strito sensu* exigidos nas provas.

Quando indagado como se preparar para uma prova, Willian Douglas, uma das principais referências teóricas sobre concursos públicos no Brasil, afirma:

Basta observação, pragmatismo e o desejo de fazer alguma coisa funcionar. Isso incomoda a muitos, pois há uma tendência a querer que todos sigam os padrões tradicionais. A Academia, a Universidade e os intelectuais não gostam do que chamam de "listas", "receitas" e do que é

rotulado como "autoajuda". O problema é que há horas para ser acadêmico, e horas para ser pragmático (como no caso dos concursos) .(Douglas, 2015, p 2)

Essa afirmação deixa claro o que se refletia acima, a direção pragmática, resiliente e operativa não se aplica apenas ao momento das provas, mas em todo o processo de preparação do *concurseiro*, condicionando o sujeito a desenvolver esse conjunto de competências e habilidades meramente instrumentais de forma continuada, exaustiva e dedicada até a aprovação (quando esta acontece).

Essa forma apresentada de “ser concurseiro” vinculado às direções do que e como estudar materializa a concepção do “sujeito competente” dentro das determinações educacionais orquestradas pelos organismos multilaterais já assinaladas no primeiro capítulo e pode perfeitamente ser replicada no espaço institucional após a aprovação e, acontecendo assim, consolidamos um perfil profissional junto às políticas sociais igualmente pragmático, resiliente e operativo, mais alinhados aos interesses formais-burocráticos das instituições empregadoras do que a garantia de fato das demandas e necessidades da classe trabalhadora.

Como já assinalado anteriormente, o fato dessa *ideologia concurseira* direcionar o perfil do concursando, dos conteúdos a serem estudados e das habilidades a serem desenvolvidas, isso não quer dizer que, somente aqueles com uma formação igualmente instrumental-pragmática estarão aptos a serem aprovados. No entanto, aqueles que possuem uma formação crítica devem se *emaranhar* nesses conteúdos (sem se perder!) e desenvolver essas habilidades mais pragmáticas e operativas e sem muitas contextualizações caso deseje a aprovação em determinados pleitos.

Daí, mais uma vez, onde esse estudo apresenta sua urgência: garantir acesso ao formato com que esses pleitos ocorrem aos assistentes sociais com formação crítica é o primeiro passo para incorporar à carreira pública profissionais comprometidos com a direção ético-política da profissão.

E é esse esforço que o texto se dedicará nos próximos tópicos ao analisar que matérias básicas estão sendo requeridas nesse processo de preparação. O Gráfico 5, a seguir, distribui o conteúdo programático dos editais pesquisados (em cinza escuro) e as questões de cada uma das provas analisadas (em cinza claro) a partir das Matérias/Tópicos de Estudo presentes nas diretrizes

curriculares da ABEPSS.

Como podemos identificar no referido gráfico (página seguinte), as disciplinas que dariam a base conceitual e teórica para pensar a realidade social e o trabalho profissional, como disciplinas de sociologia, filosofia, economia política, ou seja, aquelas que compoem o eixo de Fundamentos da Vida Social, são exigidas em raros pleitos.

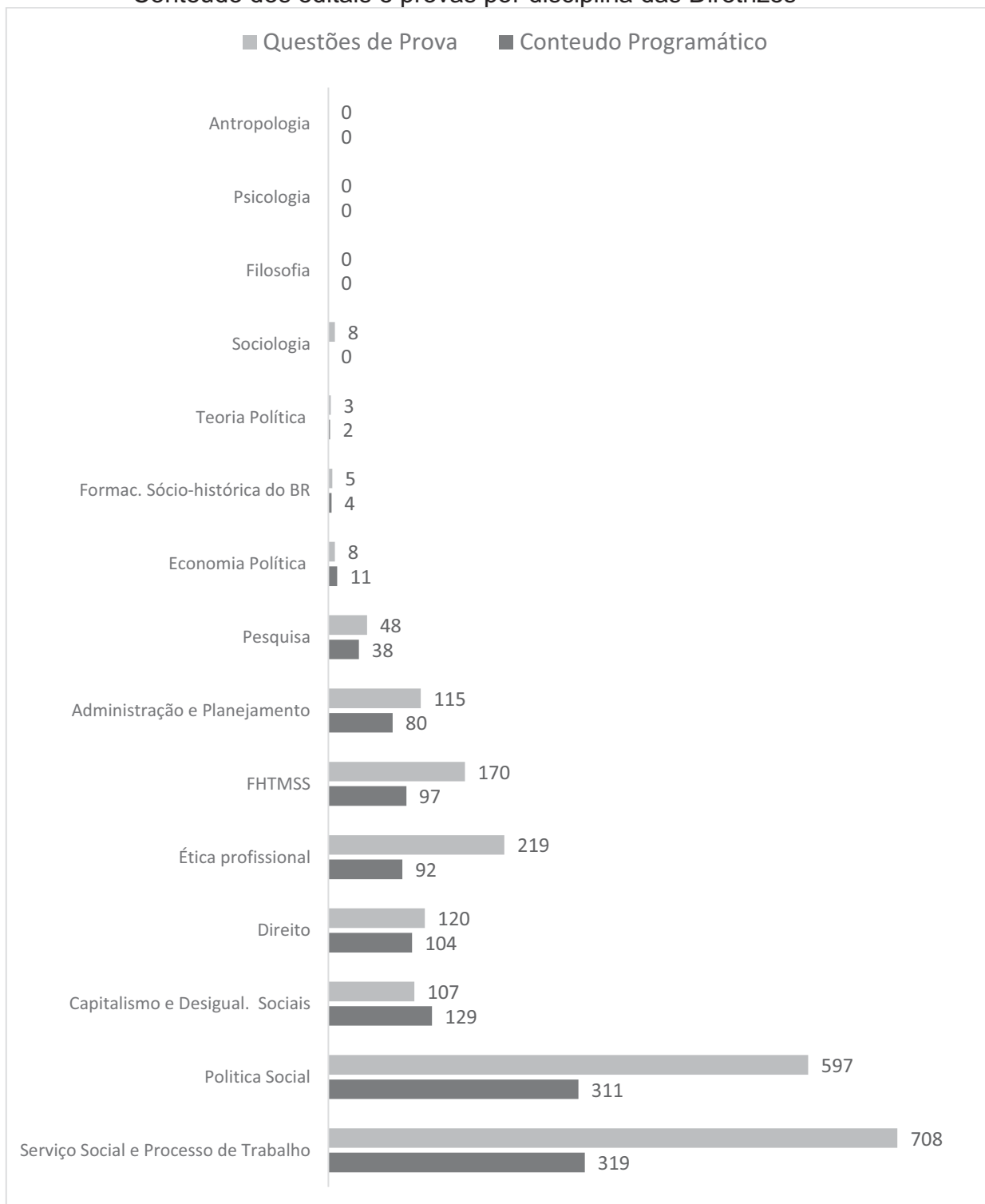
Já as disciplinas/conteúdos vinculados à política social e ao fazer profissional (numa perspectiva ainda instrumental, como veremos no tópico 4.4) são os grandes componentes presentes tanto no conteúdo programático dos editais, como nas questões de provas.

A ideia de um “saber útil” vinculado ao debate de competência (já assinalada em capítulo anterior) dentro do processo de acumulação capitalista, desconhece a necessidade de apreensões teóricas e mais crítico-reflexivas ao se pensar o papel do Estado no trato da questão social. Requisita-se um profissional *operador* da política social que atue na garantia das necessidades *mínimas* e na manutenção de uma classe trabalhadora “pacífica”. Um profissional que memoriza as normas e manuais e as põe em prática!

Assim, esse total descaso com conteúdos vinculados ao eixo de fundamentos da vida social ou componentes dos outros dois eixos que imprimam uma proposta reflexiva e crítica sob a estrutura de acumulação capitalista vigente, está em sintonia com a concepção do perfil do futuro profissional *apto* a realizar as funções e competências estabelecidas pela instituição que irá receber o futuro servidor.

Como já mencionado anteriormente, a competência crítica se alinha ao projeto de formação profissional das diretrizes curriculares da ABEPSS de 1996 ; do Código de ética e Lei de Regulamentação da Profissão de 1993; e contribui para que o indivíduo tenha uma análise da realidade social a partir das contradições existentes e da compreensão das demandas profissionais a partir da questão social e da indissociável relação desta com o processo de disputa capital/trabalho. E essa formação que poderia contribuir para a consolidação de um profissional crítico não está dentro dos quesitos desejados pelo Estado.

GRÁFICO 05
 Conteúdo dos editais e provas por disciplina das Diretrizes⁵⁵



Fonte: elaboração do próprio autor, 2016

⁵⁵ Total de questões das Provas Federais analisadas de 2002-2015: 2.107

No caso da pesquisa em tela, ao se privilegiar conteúdos mais focados nos outros dois eixos de fundamentos (fundamentos da formação socio-histórica e fundamentos do trabalho profissional), se fragiliza a possibilidade de avaliação e compreensão da capacidade do candidato em refletir os fundamentos mais teóricos que contribuem para a leitura da vida social e do ser social.

Um outro elemento analisado foi a incidência dos autores e obras EXPRESSAMENTE citados nas provas de concurso. O Quadro 06 cita esses componentes presentes nas provas analisadas. Note-se que apenas 7,4% das provas indicaram de forma direta que obra ou autor estavam se referenciando.

QUADRO 06

Autores e Obras expressamente mencionadas nas questões

EIXO	AUTOR(A)/OBRA CITADA	Questões com Referências
QUESTÕES SOBRE FUNDAMENTOS DA VIDA SOCIAL	Beveridge, Bismarck, Gramsci (2 ⁵⁶), Habermas, Keynes, Maria Cecília de Souza Minayo, Marx, Rousseau, T.H. Marshall (2); Trotsky	12
QUESTÕES SOBRE FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA	Behring (2008, 2009): In Política Social no Capitalismo); Boschetti (2008); Castelo Branco (2009); Espin-Andersen; Evaldo Vieira (2004); Gerson Winkler (s/d: As Colchas); Gomes (1999); Gramsci ;Groppa (2007); Guimarães; Almeida (2003); Hayek apud Andersen (1995); Iamamoto (2007: Serviço Social em tempo de capital fetiche); Ianni (S/D: O novo ciclo da revolução burguesa); Instituto Nacional do Câncer (2014, Estimativa 2014: a incidência de câncer no Brasil); Laurell, AC; Noriega, M; (1989: Processo de Produção e Saúde); Ministério da Saúde (2004): A Política do Ministério da Saúde para Atenção Integral a Usuários de Álcool e Outras Drogas; 2010: Relatório de Progresso do País); Marx (1872: Manifesto do Partido Comunista); Montañó (1999, 2002); Mota (2005); Mota; Amaral (2000, In: A nova fábrica de consensos); Pereira. (4): 2004: Política Social, Família e Juventude); Raquel Raichellis (1997, 2011); Rico (1998); Simões (2007: Curso de Direito do Serviço Social); Sposati (2006); T. H. Marshall; V. M. R. Nogueira (2002, In: Ser Social)	37

⁵⁶ Os números mencionados logo após o autor/obra refere-se a quantidade de vezes que foi citado. Caso o nome não possua nenhum número de referência é porque foi citado apenas uma vez.

QUADRO 06 - CONTINUAÇÃO

EIXO	AUTOR(A)/OBRA CITADA	Questões com Referências
QUESTÕES SOBRE FUNDAMENTOS DO TRABALHO PROFISSIONAL	Arretche; S. Amaral; M. Cesar (2009, In: CFESS/ABEPSS); Barroco (1999, 2004, 2005); Bourguignon (2007); Braz (2004); Cardoso (2008); Carvalho; Iamamoto(4): 1993; 2001; 2008); Cesar(11):1999; 2000: In “A Nova Fábrica de Consensos”; 2008;CM Santos; K Noronha (2010, In: Serviço Social – Temas, textos e contextos) Eduardo Mourão Vasconcelos (2002, Complexidade e Pesquisa Interdisciplinar); Faleiros(4):1997: Estratégias de Serviço Social; In: Katalysis n° 5 Faleiros; Costa; Netto Fonseca (2006) Freire (2003; 2008) Garcia (2004) Góis et. al. (2004); Guerra (5) - 1995; 2009: A instrumentalidade do Serviço Social; 2009: In CFESS/ABEPSS; Heller (1989); Iamamoto (25): 2001; 2006; 2007; 2008; 2009: In CFESS/ABEPSS; 2010; O Serviço Social na Contemporaneidade); ;Joaquina Barata Teixeira (2009, In: CFESS/ABEPSS); José Paulo Netto (15): (1996; 2001; 2004; 2008); M. V. Baptista (2000: Planejamento Social: intencionalidade e instrumentação); Minayo; Montaño (2007: A natureza do Serviço Social); Moreira e Alvarenga(2):2004 e 2008; Mota (1995); Regis (2008); Rosangela Fritsch (In: Serviço social e sociedade n° 52); Vasconcelos (6): 1998; 2001: In Política Social e Democracia; 2009: In CFESS/ABEPSS; Yazbek; Yazbek; Netto; Iamamoto; Yazbek; Martineli; Raichellis; Yazbek; Netto; Iamamoto	108

Fonte: elaboração do próprio autor, 2016.

Apesar dos autores mencionados na prova, como apresenta O QUADRO 06 sejam, em quase totalidade, autores de referência na perspectiva crítica do Serviço Social, comumente utilizados no ementário das disciplinas, isso não quer dizer que as questões nas quais esses autores são citados exijam uma habilidade crítica na hora de respondê-las. A este respeito, na análise de questões de ética em concursos publico, Mattos reflete,

nas provas de concurso ou seleção pública para empregos, as questões referentes ao Código de Ética do(a) Assistente Social não costumam ter

problemas para ser respondidas corretamente por profissionais da área. Assim, podemos partir da constatação de que tanto verbalizam como sabem teoricamente sobre quais são os princípios do projeto profissional. Mas será que realmente internalizaram seus valores? (MATOS, 2015, p. 684)

Assim, mais do que garantir uma bibliografia de referência crítica para imprimir nas provas (que não se tornou quantitativamente relevante já que apenas 157 questões das mais de duas mil apresentam de forma expressa uma obra ou autor) deve-se garantir uma capacidade de análise do candidato para que ele, ao responder a questão, comprove que compreendeu as múltiplas possibilidades que aquele conceito, norma ou fato podem expressar.

Para um melhor tratamento dos dados coletados, optou-se por analisar os conteúdos programáticos e questões de provas de forma mais qualitativa por eixo de fundamentos e matérias básicas nos tópicos a seguir.

Vale mencionar que se tem compreensão de que os eixos de fundamentos devem-se constituir uma unidade orgânica e articulada para fundamentar o processo de formação e trabalho profissional e a divisão deste capítulo em tópicos que trata de cada eixo separadamente tem meramente caráter didático no trato e análise dos conteúdos da pesquisa.

4.2 CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E QUESTÕES DE PROVAS VINCULADAS AO EIXO DE FUNDAMENTOS DA VIDA SOCIAL

O Núcleo de Fundamentos da Vida Social compreende as disciplinas de Sociologia, Antropologia, Ciência/Teoria Política, Economia Política, Filosofia e Psicologia e, segundo as Diretrizes apresentadas pela Comissão de Especialistas do Serviço Social tem como finalidade levar o futuro assistente social a compreender "... 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". (BRASIL, 1999, p. 03)

Apesar de algumas matérias que compõem esse núcleo estarem presentes desde o primeiro currículo da profissão sendo pautadas, à época, com o

propósito de garantir um caráter de cientificidade à profissão, a forma de apreensão e inserção nos currículos ocorreu de forma fragilizada, em um viés tradicional, superficial e sincrética até o currículo de 1970. Assim, essa apropriação dos fundamentos teóricos no processo de formação profissional só será reconhecida dentro de uma relação dialética entre teoria e prática a partir da teoria social crítica, ou seja, nos dois últimos currículos.

A partir de então, as disciplinas impressas no referido eixo terão como finalidade dar consistência teórica à formação, percorrendo todas as disciplinas e componentes curriculares (no currículo de 1996) garantindo uma compreensão dos processos que determinaram determinada direção da profissão, ou determinada resposta do Estado, ou ainda a compreensão do ser social em sua dinâmica e interação no processo de produção e reprodução da vida social que impacta no assistente social, tanto para se compreender enquanto classe trabalhadora como para compreender as contradições e anseios daqueles que demandam nossos serviços (tanto as requisições institucionais, quando daqueles sujeitos atendidos).

O Quadro Abaixo apresenta os conteúdos previstos nas diretrizes para as matérias presentes no eixo de fundamentos da vida social, bem como, que conteúdo foi mencionado (e como foi mencionado) no edital vinculado a referida disciplina.

QUADRO 7
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO POR EMENTA/ DISCIPLINA DAS
DIRETRIZES⁵⁷. EIXO DE FUNDAMENTOS DA VIDA SOCIAL

DISCIPLINA: CIENCIA/TEORIA POLITICA	
<u>Diretrizes</u>	<u>Conteúdos programáticos dos editais</u>
<p>A constituição da ciência política como campo científico e a formação do Estado Moderno e da Sociedade Civil. Teoria Política Clássica. As contribuições da Ciência Política para a análise do Estado Brasileiro. O debate contemporâneo e as questões da democracia, cidadania, soberania, autocracia e socialismo. A relação entre o público e o privado.</p>	<p>Conceito de Estado (02)⁵⁸</p>

Fonte: elaboração da própria autora, 2016

O quadro apresenta apenas uma disciplina do total de seis que compõem o referido eixo devido à inexistência de conteúdos expressamente escritos no conteúdo programático dos editais pesquisados.

Como informa o Quadro 06, dois editais (de um universo de 70, o que resulta em um quantitativo de 2,8% dos editais) solicitaram que o candidato estudasse conteúdos vinculados à matéria Ciência/Teoria Política, no entanto, quando analisamos as questões de prova encontramos conteúdos vinculados à economia política e sociologia.

Como só foi identificada essa matéria no conteúdo programático, pode-se afirmar que apenas 2,8% dos editais solicitaram que os candidatos estudassem os conteúdos impressos expressamente nas matérias básicas que compõem o eixo de Fundamentos da Vida Social.

Quanto as questões de provas, no universo de mais de duas mil questões pesquisadas apenas 19 questões, como apresenta o Quadro 08, estão diretamente vinculadas a alguns dos conteúdos presentes na proposta de ementa das matérias do eixo de fundamentos da vida social.

⁵⁷ Não foram identificados conteúdos programáticos que tratavam especificamente dos conteúdos das demais ementas das disciplinas.

⁵⁸ O quantitativo mencionado ao lado de cada termo, refere-se a quantidade de editais em que o termo apareceu. Essa referência quantitativa será utilizada para atribuir valores em todos os tópicos desse capítulo.

QUADRO 8
DISTRIBUIÇÃO DAS QUESTÕES POR PERFIL DE PROVA E DISCIPLINA
(EIXO: FUNDAMENTOS DA VIDA SOCIAL)

DISCIPLINAS/PERFIL	CRÍTICO	CONCEI TUAL	NORMA TIVO	HISTORIO- GRÁFICO	TOTAL
SOCIOLOGIA	03	05	00	00	08
ANTROPOLOGIA	00	00	00	00	00
CIÊNCIA/TEORIA POLÍTICA	01	02	00	00	03
ECONOMIA POLÍTICA	03	05	00	00	08
FILOSOFIA	00	00	00	00	00
PSICOLOGIA	00	00	00	00	00
TOTAL	07	12	00	00	19
	CRITICO	INSTRUMENTAL			
	07	12			

Fonte: elaboração do próprio autor, 2016

Esse quantitativo equivale a menos de 1% (0,9% para ser mais exata) das questões de concursos federais contendo conteúdos do referido eixo.

Além de uma quantidade irrisória de questões sobre esse núcleo, como pode-se identificar no quadro acima, a maior parte das questões (63% das questões desse eixo) requisitam do candidato a utilização de competências instrumentais que se pautam na memorização de conceitos sem a devida reflexão sobre esses conceitos ou sua vinculação no processo de leitura da realidade social.

Como podemos observar na questão extraída do concurso da ELETRONORTE de 2006, organizada pela NCE/UFRJ,

O conceito que tem lugar de centralidade na teoria marxista é:
 (A) subjetividade;
 (B) tipo ideal;
 (C) empirismo;
 (D) totalidade;
 (E) adaptação.
 (ELETRONORTE/NCE-UFRJ/2006)

As questões que aparecem nas provas com esse caráter mais instrumental-pragmático tem basicamente esse formato, questões rápidas, em um formato enciclopédico de memorização de determinados conceitos chave.

Entendendo que o estudo de disciplinas como sociologia, ciência política, antropologia, filosofia e psicologia se configuram como “bases conceituais para análises estruturais e conjunturais da sociedade brasileira, enquanto fundamento para a prática profissional (o que a torna indispensável) para o desenvolvimento consciente e consequente do exercício profissional” (CARVALHO, 1986, p. 40), as questões de concurso deveriam explorar esses conhecimentos articulando e vinculando de forma crítica com a realidade social e com os sujeitos sociais desse contexto.

Abaixo é apresentado um exemplo de uma questão extraída do concurso da Defensoria Pública da União de 2010 promovido pela CESPE que leva o candidato não apenas a decorar o conceito, mas a refletir sobre ele e sua intencionalidade dentro da realidade social.

A Ideologia, as normas e os valores burgueses devem ser incorporados pelo conjunto da população como cultura oficial, o que obriga a classe hegemônica a duas estratégias: a naturalização e a ocultação daqueles. Assinale a opção cuja assertiva está alinhada com o tipo de raciocínio apresentado acima.

A O irracionalismo se apresenta como a cultura oficial no atual momento histórico do capital, dada a sua funcionalidade à ordem burguesa, pois segmenta a realidade em esferas autônomas: a econômica, a política e a social.

B O positivismo se apresenta como a racionalidade hegemônica da cultura oficial do mundo ocidental, dada a sua funcionalidade à ordem burguesa. Segmenta a realidade em esferas autônomas: a econômica, a política e a social.

C Opera-se uma historicização somente do social: o sistema não pode ser mais alterado em sua totalidade, a revolução e a transformação desaparecem como opção ou possibilidade histórica; somente é possível alterar, controlar ou manipular variáveis, disfunções, partes do todo, permanecendo o sistema em seu natural equilíbrio.

D A sociologia compreensiva se apresenta como a racionalidade hegemônica da cultura oficial do mundo ocidental, dada a sua funcionalidade à ordem burguesa. Segmenta a realidade em esferas autônomas: a econômica, a política e a social.

E Opera-se a historicização do social: o sistema pode ser alterado em sua totalidade, a revolução e a transformação aparecem como opção ou possibilidade histórica.

(DPU/CESPE/2010)

Ultrapassando a mera memorização dos conceitos, o eixo de fundamentos da vida social deve garantir ao assistente social o aprofundamento teórico:

“como uma das expressões do desenvolvimento da capacidade humana de compreender e explicar a realidade nas suas múltiplas determinações. Esse núcleo é responsável, neste sentido, por explicar os processos de conhecimento do ser social, enfatizando as teorias modernas e contemporâneas.” (ABESS, 1996, p. 65)

E essa deveria ser a habilidade e competência a ser explorada nas provas para auferir se o candidato está apto ao ingresso na carreira pública com competência e conhecimentos necessários para o pleno exercício da função de assistente social.

No entanto, o descaso com esse núcleo de fundamentos se materializa desde a formulação do edital (apenas 02 conteúdos propostos) como na disposição de questões nas provas quando não ocupa nem 1% do quantitativo de questões dos certames pesquisados (apenas 19 questões num universo de 2107 questões existentes).

Essa orientação das provas está em sintonia com o que a visão politicista e apostilesca de profissional que as políticas sociais tradicionais requisitam. Não há necessidade em se refletir sobre a realidade social ou os processos sociais que resultam nas demandas que chegam até as instituições, quando as políticas sociais optam por profissionais que executem os manuais e cadernos de orientação no âmbito da imediaticidade com ações pontuais, fragmentadas, descontextualizadas.

4.3 CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E QUESTÕES DE PROVAS VINCULADAS AO EIXO DE FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

O Núcleo de Fundamentos da Formação Socio-histórica da Sociedade Brasileira é composto pelas matérias de Formação Socio-Histórica do Brasil, Direito, Política Social e Acumulação Capitalista e Desigualdade Social e, segundo as Diretrizes tem por fundamento garantir a

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. (BRASIL, 1999, p. 03)

O propósito central desse núcleo é garantir um *solo* à essa realidade social e a esse sujeito social que foi construído no eixo de fundamentos anterior, auxiliando no processo de compreensão das particularidades nacionais e regionais dentro desse processo global de acumulação capitalista (e sua forma de inserção dependente), os impactos dessa realidade que é atual, mas que é fruto de uma construção sócio-histórica, bem como as respostas engendradas pelo Estado e pela sociedade civil em seus múltiplos processos de organização no desvelamento, oposição e enfrentamento às expressões da questão social e dos processos de exploração e expropriação da classe trabalhadora.

Articulado com esse contexto, o núcleo se propõe ainda a refletir sobre o serviço social nesse cenário enquanto classe trabalhadora que sofre os impactos dessas transformações e enquanto agente profissional que é impactado diretamente por essas respostas e processos de organização do Estado, do Mercado e da Classe Trabalhadora.

Ao nos debruçarmos nos editais de concurso identificamos de imediato uma recusa em indicar aos candidatos que estudem conteúdos sobre os fundamentos da formação sócio-histórica. Como sinaliza o QUADRO 09, do universo de 70 editais apenas 04 sinalizam esse conteúdo, o que equivale a um quantitativo, em termos percentuais, de apenas 5,7% dos editais.

Continuando as análises a partir do conteúdo programático identifica-se uma forte polarização ao conteúdo normativo, tanto na matéria de política social (privilegiando as normas que disciplinam as políticas sociais, com foco nas legislações das políticas sociais constitutivas da seguridade social brasileira: assistência social, saúde e previdência social), como na disciplina de direito (com foco nas legislações sociais por segmentos, com maior recorrência ao Estatuto da Criança e do Adolescente e ao Estatuto do Idoso, identificado nas políticas sociais e na constituição Federal como os públicos prioritários e de maior vulnerabilidade).

Com essa priorização de conteúdos mais normativos, o primeiro componente impresso no eixo de fundamentos em análise, e que é descaracterizado, é o que trata da compreensão das relações entre as classes, pois ao refletir sobre as políticas e os direitos a partir do formalmente legislado, se escamoteia toda a contradição que está por trás do tensionamento para promulgar determinada normativa, por exemplo.

QUADRO 9

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO POR EMENTA/ DISCIPLINA DAS DIRETRIZES. (EIXO DE FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA)

DISCIPLINA: FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO BRASIL (04 menções)	
Diretrizes	Conteúdos programáticos dos editais
<p>A herança colonial e a constituição do Estado Nacional.</p> <p>Emergência e Crise da República Velha.</p> <p>Instauração e colapso do Estado Novo.</p> <p>Industrialização, urbanização e surgimento de novos sujeitos políticos.</p> <p>Nacionalismo e desenvolvimentismo e a inserção dependente no sistema capitalista mundial.</p> <p>A modernização conservadora no pós-64 e seu ocaso em fins da década de 70.</p> <p>Transição democrática e neoliberalismo.</p>	<p>Fundamentos/História brasileira (03)</p> <p>Formação sócio-histórica do Brasil e questão social (01)</p>
DISCIPLINA: DIREITO (104 menções)	
Diretrizes	Conteúdos programáticos dos editais
<p>A construção das instituições de direito no Brasil, bem como das formas de estruturação dos direitos e garantias fundamentais da cidadania.</p> <p>A organização do Estado, dos poderes e da ordem social.</p> <p>A Constituição Federal e suas interfaces com o Serviço Social.</p> <p>O direito internacional e suas implicações nas relações políticas de trabalho e de seguridade social.</p>	<p>ECA (44)</p> <p>Idoso (25)</p> <p>PCD (14)</p> <p>Direitos da mulher/Lei Maria da Penha (05)</p> <p>Conceitos de Instituição (05)</p> <p>Constituição Federal (03)</p> <p>Legislação social; Legislação social: direitos sociais na atual conjuntura brasileira. (03)</p> <p>Legislação trabalhista (02)</p> <p>Política para Atenção Integral a Usuários de Álcool e outras Drogas, Política Nacional sobre Drogas e Política Nacional de DST/AIDS, princípios e diretrizes. (01)</p> <p>Lei n.º 10.836/2004. 11 (01)</p> <p>O direito internacional (Normativas internacionais: Declaração de Beijing, Princípios Orientadores das Nações Unidas para a prevenção da Delinquência Juvenil (Princípios Orientadores de Riad), Normas Mínimas para a Proteção de Adolescentes Privados de Liberdade, Regras Mínimas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude) (01)</p>

DISCIPLINA: POLITICA SOCIAL (344 menções)	
Diretrizes	Conteúdos programáticos dos editais
<p>As teorias explicativas da constituição e desenvolvimento das políticas sociais.</p> <p>A questão social e desenvolvimento do sistema brasileiro de proteção social.</p> <p>Formulação e gestão das políticas sociais.</p> <p>A constituição e gestão do fundo público.</p> <p>O papel dos sujeitos políticos na formulação das Políticas Sociais Públicas e Privadas.</p> <p>As políticas setoriais e a legislação social.</p> <p>A análise comparada de políticas sociais.</p> <p>O papel das políticas sociais na constituição da esfera pública e o significado do debate público e privado.</p> <p>As novas formas de regulação social e as transformações no mundo do trabalho.</p>	<p>Assistência/Suas/Loas (56)</p> <p>Saúde (SUS, saúde do trabalhador, humanização, legislação da saúde, saúde indígena) (50)</p> <p>Expressões da questão social (Uso do álcool, tabaco e outras drogas: questão cultural, social e psicológica; DST/Aids; Trabalho infanto-juvenil, Meninos e meninas em situação de rua, Prostituição infanto-juvenil; A violência dos jovens, as gangues; Delinquência infanto-juvenil: visão psicológica, cultural e sociológica; Dependência química; gênero, etnia e violência urbana; problema do câncer no Brasil; Absenteísmo: conceitos e aplicações do conceito; violência doméstica) (42)</p> <p>Políticas, diretrizes, ações e desafios na área da família, da criança e do adolescente. (33)</p> <p>Fundamentos Históricos (29)</p> <p>Previdência; Legislação sobre planos de benefícios da Previdência Social (27)</p> <p>Política social; Políticas Públicas; Políticas sociais (26)</p> <p>Neoliberalismos (Contra-reforma do Estado brasileiro; (23)</p> <p>Questão social (questão social no brasil; A questão social no contexto da globalização e da reestruturação produtiva, debate contemporâneo.) (19)</p> <p>Políticas Setoriais e por segmentos (17)</p> <p>Terceiro Setor (o debate sobre o terceiro setor) (06)</p> <p>Uso de recursos institucionais e comunitários (05)</p> <p>Estrutura brasileira de recursos sociais (05)</p> <p>Histórico das concepções de assistência social no Brasil (01)</p> <p>Conceito de assistência social enquanto política pública (01)</p> <p>Caráter público das organizações governamentais e não governamentais (01)</p> <p>Proteção social básica e especial (01)</p> <p>Seguridade Social (01)</p> <p>Seguridade; seguridade social; Seguridade social no Brasil: relação Estado/sociedade; Leis da seguridade social</p> <p>Políticas e programas sociais dirigidos às comunidades tradicionais (01)</p>

DISCIPLINA: ACUMULAÇÃO CAPITALISTA E DESIGUALDADE SOCIAL (68 menções)	
Diretrizes	Conteúdos programáticos dos editais
<p>A inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho e a constituição das classes sociais, do Estado e nas particularidades regionais.</p> <p>Perspectivas de desenvolvimento desigual e combinado das estruturas fundiárias e industrial, e a reprodução da pobreza e da exclusão social nos contextos urbano e rural.</p> <p>As perspectivas contemporâneas de desenvolvimento e suas implicações sócioambientais.</p> <p>A constituição da democracia, da cidadania e dos direitos sociais e humanos no Brasil.</p> <p>Constituição de sujeitos sociais, estratégias coletivas de organização de classes, categorias e grupos sociais.</p> <p>Relações de gênero, étnico-raciais, identidade e subjetividade na constituição dos movimentos societários.</p>	<p>Democracia, cidadania, direitos humanos e sociais (22)</p> <p>Coletivismo, associativismo, controle social, centros de defesa, cooperativismo e desenvolvimento comunitário, movimentos sociais e organizações coletivas (19)</p> <p>Encaminhamento das questões sociais (02)</p> <p>Pobreza (09)</p> <p>Exclusão (06)</p> <p>Desigualdade (desigualdade no Brasil) (04)</p> <p>Capitalismo (03)</p> <p>Questão urbana, ambiental e rural (Meio Ambiente/Sustentabilidade) (03)</p>

Ainda na análise do quadro 09, pode-se identificar que o conteúdo de maior recorrência nos editais, quando se trata do debate das Expressões da Questão Social é um conjunto de elementos pulverizadas (população em situação de rua, drogas, gênero, etc), além de alguns traços conservadores como: trato de questões psicológicas, delinquência, etc que tendem a atribuir aos sujeitos sociais expressões e responsabilidade de uma realidade social que os ultrapassam.

Identificamos nos conteúdos programáticos e, posteriormente, nas provas de concursos (como veremos posteriormente) que esse eixo de fundamentos é bastante recorrente nos concursos, incluindo uma frequência relevante dos componentes impressos nas diretrizes enquanto conteúdos presentes nos editais.

No entanto, quando analisa-se a forma que esses conteúdos estão dispostos e as competências e habilidades que eles demandam do candidato para estar apto a responder a questão, novamente encontra-se o viés mais instrumental, pragmático que requisita apenas técnicas de memorização, esquematização e sistematização de informações pontuais, geralmente extraídas de leis, manuais e publicações institucionais e alguns conceitos em caráter enciclopédico de livros

utilizados pelas unidades de ensino no processo de formação profissional, além de memorização de datas e fatos histórico sem as devidas reflexões quanto as motivações e impactos de determinados marcos históricos no processo de formação sócio-historica da sociedade brasileira.

Assim,

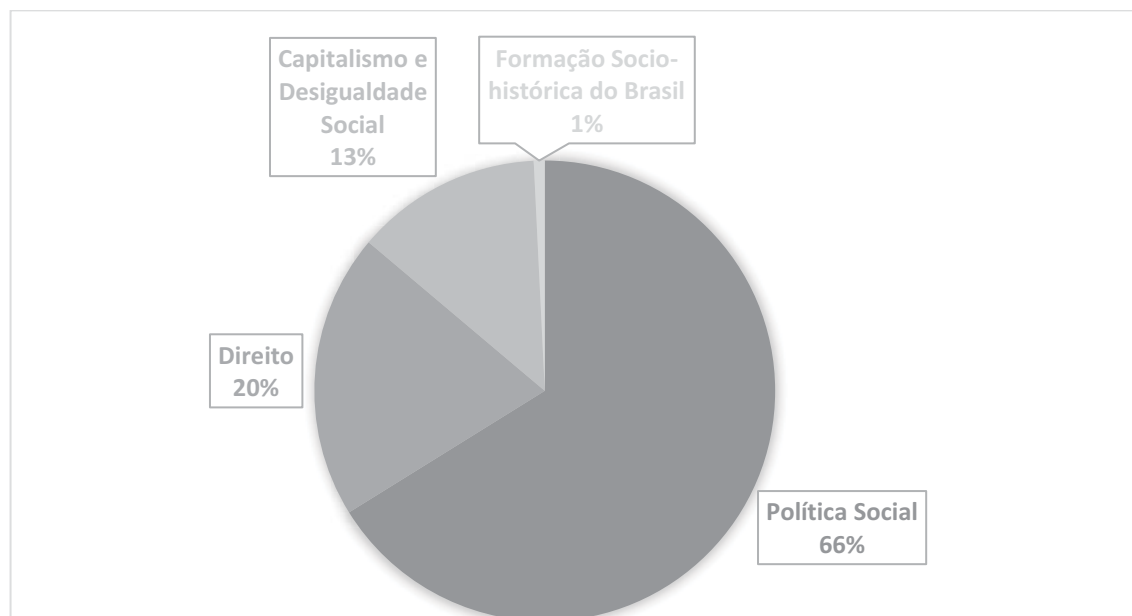
A apreensão dos movimentos que permitiriam a consolidação de determinados padrões de desenvolvimento capitalista no País, bem como os impactos econômicos, sociais e políticos peculiares à sociedade brasileira, tais como suas desigualdades sociais, de classe, de gênero e étnico raciais, exclusão social, etc. (ABESS, 1996, p. 65),

tão caros ao eixo de fundamentos da formação sócio-historica, não são incorporados como habilidades que o candidato assistente social deve comprovar no processo de seleção que tem como finalidade medir sua capacidade e conhecimentos vinculados à profissão.

O conteúdo do eixo de fundamentos da formação sócio-historica recebeu 520 menções nos editais analisados, compreendendo um total de 44,8% dos conteúdos programáticos sugeridos nos editais (os 70 editais apresentaram 1161 itens vinculados diretamente a algum componente das matérias básicas propostas pelas diretrizes). O Grafico 06, a seguir, apresenta a disposição desses conteúdos.

GRÁFICO 06

Incidência dos Conteúdos do Eixo de Fundamentos da Formação Sócio-histórica nos editais de Concurso.



Fonte: elaboração do próprio autor a partir de banco de dados próprio, 2016

A partir da análise do gráfico podemos identificar ampliado quantitativo de questões e conteúdos programáticos com foco específico na política social, equivalente a 66% das menções presentes nos editais. Quanto a esse fato, pode-se afirmar que essa incidência é reflexo do já mencionado tensionamento que colocou em questão a centralidade da política social enquanto eixo central de formação (mas que, em tese, foi superado).

No relatório de avaliação das diretrizes de 2008, RAMOS sinaliza esse debate, quando, no trato das competências e atribuições do assistente social; ao questionar que disciplinas garantiam esse conteúdo no processo formativo, a devolutiva das unidades de ensino se concentraram em informar, em sua maioria, as disciplinas com nomenclaturas vinculadas às políticas sociais, de uma forma geral, e às políticas sociais setoriais, de uma forma mais restrita.

No que diz respeito a materialização desses conteúdos programáticos nas questões dos certames analisados, o Quadro 10 atesta o foco das questões em sintonia com as recomendações dos editais: concentrado na dimensão normativa (cerca de 50% das questões) com ênfase nas legislações da saúde,

assistência, criança e adolescente e idoso. Ao reduzir o debate da política e do direito à legislação, perde-se a dimensão do direito social para além dos dispositivos jurídicos do Estado, além de reduzir o debate de cidadania ao ordenamento jurídico.

QUADRO 10
DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS POR PERFIL (EIXO: FUNDAMENTOS DA
FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

DISCIPLINAS/PERFIL	CRÍTICO	CONCEITUAL	NORMATIVO	HISTORIO-GRÁFICO	TOTAL
DIREITO	03	04	109	04	120
POLÍTICA SOCIAL	34	208	304	51	597
ACUMULAÇÃO CAPITALISTA E DESIGUALDADES SOCIAIS	51	39	02	15	107
FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DO BRASIL	01	00	00	03	04
TOTAL	99	251	415	73	828
	Crítico	Instrumental			
	109	719			

Como já sinalizado nos editais, as provas seguem a mesma direção ao centralizar seus conteúdos na disciplina de política social, totalizando 597 questões das 828 que tratam desse eixo o que confere 72% das questões concentradas em compreender os conhecimentos do candidato quanto às políticas sociais.

Outro dado relevante do quadro mencionado é a incidência de questões com foco instrumental. Do universo total de questões, 86,9% das questões requisitam uma habilidade instrumental para sua resolução. Para exemplificar a forma que essa perspectiva instrumental se materializa nas provas analisadas, segue uma questão do concurso para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (vinculado ao Ministério da Educação) promovido pela AOCP em 2012 que aborda um conteúdo de política social.

Assinale a alternativa que aponta o marco oficial de criação de um modelo previdenciário nos moldes do conhecido atualmente no Brasil.

- (A) Lei Eloy Chaves.
 - (B) Lei Pedro Chaves.
 - (C) Lei da CPA.
 - (D) CAPS.
 - (E) Lei Eloy Pimenta.
- (INES, AOCP, 2012)

A questão poderia tratar esse mesmo conteúdo refletindo sobre as Caixas de Aposentadoria e pensão e seus impactos no projeto de cooptação e consenso da classe trabalhadora (SILVA, 2008), ou ainda o contexto histórico de luta, resistência e acirramento das expressões da questão social no processo de expansão capitalista no cenário nacional que resultou na necessidade de garantias e direitos básicos para a classe trabalhadora em ascensão nesse período (MOTA, 2008). No entanto, seguindo a direção instrumental-pragmática presente nas provas de concursos (e que se apresenta também na forma de operacionalização das políticas sociais como presente em vários estudos da profissão) a questão requisita a habilidade base de memorização e construção de mapas mentais com vinculação mecânica de datas e fatos.

Garantir a direção crítica nas provas de concursos e conseqüentemente desenvolver nos candidatos a necessidade dessa preparação com foco em habilidades e competências críticas é fundamental para garantir uma atuação de qualidade visto que

Dependendo da direção social que determina a atuação do assistente social, ele extrapola as intenções institucionais, para lutar com os usuários pela formulação e implantação de políticas sociais que, naturalmente, não resolvem as problemáticas geradas pelas desigualdades sociais, mas clarifica para os indivíduos a sua real situação, preparando-os para lutas e reivindicações coletivas. O profissional lida, sim, com o cotidiano dos usuários, E isso é necessário. Encontrar hospital para internação, amenizar dores, misérias, sofrimentos é *rearranjar o cotidiano...* mas é também estar consciente do que causa esses transtornos do cotidiano das pessoas e lutar por políticas sociais, como instancias mediadoras de novos horizontes. (QUEDA, 1997, p.19)

Caso contrário, corre-se o risco de ler a realidade a partir do mesmo filtro da preparação de concursos, reduzindo o contexto a meros fatos cotidianos que devem ser respondidos de forma esquematizada, formal e burocrática.

Posto isso, pensar questões de concursos que requeiram do candidato a mobilização de competências críticas que o levem a refletir, por exemplo, sobre as medidas protetivas de urgência, ou sobre os princípios do SUAS para além de sua simples memorização é um importante passo para qualificar a compreensão dos aprovados, quando convocados, de que esse conteúdo que foram apenas esquematicamente fragmentados e memorizados são importantes instrumentos de garantia de direitos.

E algumas questões pontuais que são incorporadas a esse processo de avaliação via concurso público sinalizam a possibilidade real de realizar um pleito pautado nessas habilidades e competência, como a questão presente no concurso para a CEPEL organizada pela NCE-UFRJ em 2006,

A consideração da questão social como matéria prima do trabalho do assistente social envolve para além de suas múltiplas manifestações as alterações sócio-históricas que nela vêm se processando, sobretudo em função do seguinte fator:

- (A) recentes mudanças provocadas pela expansão da sociedade salarial;
 - (B) formas coletivas de seu enfrentamento por parte dos sujeitos coletivos;
 - (C) incremento da tecnologia e da conseqüente potencialização do trabalho concreto;
 - (D) expansão do capital morto em relação ao capital vivo;
 - (E) aumento progressivo dos programas governamentais de enfrentamento da pobreza.
- (CEPEL, NCE-UFRJ, 2006)

Nota-se que essa mesma promotora, em exemplo anterior, serviu de modelo para apresentação de uma questão eminentemente instrumental e, aqui, nesse eixo, segue como exemplo de questão elaborada para mobilizar habilidades críticas de análise.

Isso só leva a acreditar que as instituições promotoras podem sim elaborar provas de concursos em uma perspectiva crítica, mas isso só seria possível se as instituições empregadoras assim solicitassem, o que não vem sendo o caso conforme apresenta a pesquisa em questão.

4.4 CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E QUESTÕES DE PROVAS VINCULADAS AO EIXO DE FUNDAMENTOS DO TRABALHO PROFISSIONAL

O último eixo de fundamentos, que trata dos Fundamentos do Trabalho Profissional tem o foco prioritário de reflexão, dada a peculiaridade interventiva da nossa profissão. Contudo, tal foco não descaracteriza a relevância dos dois eixos anteriores, a qual deve-se ao papel central que estes assumem no fortalecimento da leitura, compreensão e possibilidade de ação qualificada no âmbito do trabalho profissional.

Esse eixo compreende as matérias de: Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social, Processos de Trabalho em Serviço Social, Administração e Planejamento em Serviço Social, Ética Profissional, Pesquisa em Serviço Social.

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.(BRASIL, 1999, p. 3)

Para a compreensão de todos esses processos impressos nas diretrizes curriculares e que estão sistematizadas no eixo de fundamentos do trabalho profissional, faz-se necessário o aporte aos demais núcleos de fundamentos já que a atuação profissional é concretamente vinculada a realidade sócio-histórica na qual se consolida uma dada forma de responder às expressões da questão social, sobretudo através de políticas sociais, onde se consolidam demandas e respostas que caracterizam o trabalho dos assistentes sociais junto à essas expressões. Respostas construídas a partir da sua condição de assalariamento e de trabalhador inserido na divisão sociotécnica do trabalho tendo como espaço privilegiado de atuação as políticas sociais.

Perceber essas correlações é fundamental para compreender que, apesar de se configurar enquanto uma profissão interventiva, esta não pode se

materializar enquanto atuação pragmática. Pois uma intervenção competente requisita a apreensão dessas múltiplas determinações que impactam decisivamente na forma de ler e trabalhar nos mais diversos espaços sócio-ocupacionais.

Os conteúdos programáticos impressos nos editais de concurso desconsideram essa necessária articulação, expondo os conteúdos a serem estudados pelos candidatos e posterior objeto de avaliação de forma fragmentada geralmente concentrada na sua estruturação historiográfica linear ou no conjunto de procedimentos e técnicas vinculadas a dimensão técnico-operativa da profissão.

O Conteúdo de FHTMSS é indicado no edital com centralidade aos componentes históricos, aparecendo 75 vezes nos editais, em detrimento da análise das matrizes teóricas que compõem o ementário dessa disciplina, que aparece apenas em 07 ocasiões.

Ainda analisando o QUADRO 11, especial destaque é dado aos componentes que indicam ao candidato a necessidade de estudar a dimensão técnico-operativa *strito sensu* da profissão, a partir da priorização de conteúdos vinculados a elaboração de perícias, laudos, sindicâncias, entrevistas, e laudos sociais, etc.

QUADRO 11

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO POR EMENTA/ DISCIPLINA DAS DIRETRIZES. (EIXO DE FUNDAMENTOS DO TRABALHO PROFISSIONAL)

DISCIPLINA: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO SERVIÇO SOCIAL (93 menções)	
Diretrizes	Conteúdos programáticos dos editais
Análise da trajetória teórico-prática do Serviço Social no contexto da história da realidade social e as influências das matrizes do pensamento social. O trabalho profissional no processo de produção e reprodução social em relação às refrações das questões sociais nos diferentes contextos históricos	Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social (História e fundamentos do Serviço Social); (41) Institucionalização (Institucionalização do Serviço Social no Brasil; Institucionalização do serviço social ao movimento de Reconceituação na América Latina, em particular no Brasil) (18) Renovação/Reconceituação (10) Gênese (Surgimento do Serviço Social na Europa e nos Estados Unidos); (07) Matrizes (Influências das principais correntes teóricas) (07) Dimensão técnicooperativa (A dimensão técnicooperativa do serviço social) (06) Significado social da profissão (04)

<u>DISCIPLINA: PROCESSOS DE TRABALHO E SERVIÇO SOCIAL (334 menções)</u>	
<u>Diretrizes</u>	<u>Conteúdos programáticos dos editais</u>
<p>O trabalho como elemento fundente do ser social.</p> <p>Especificidade do trabalho na sociedade burguesa e a inserção do Serviço Social como especialização do trabalho coletivo.</p> <p>O trabalho profissional face as mudanças no padrão de acumulação capitalista e regulação social.</p> <p>Os elementos constitutivos do processo de trabalho do assistente social considerando: a análise dos fenômenos e das Políticas Sociais; o estudo da dinâmica institucional; os elementos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos do Serviço Social na formulação de projetos de intervenção profissional; as demandas postas ao Serviço Social nos espaços ocupacionais da profissão, nas esferas pública e privada e as respostas profissionais a estas demandas.</p> <p>O assistente social como trabalhador e o produto do seu trabalho. Supervisão do processo de trabalho e o Estágio.</p>	<p>Instrumentos (Instrumental técnico do serviço social ; elaboração de perícia, parecer, sindicância, técnicas de entrevista, Técnicas para coordenação de equipes/grupos; Técnicas para desempenho da função de facilitador em cursos; técnicas de dinâmicas de grupo, trabalho com grupos, estudo de caso, estudo social, laudo social, abordagem individual e coletiva, trabalho em redes, interdisciplinaridade, mediação e resolução de conflitos, visitas domiciliares, trabalho em equipes interprofissionais; Instrumentos e técnicas de investigação e diagnóstico, entrevista, abordagem individual e em grupo, em redes sociais com família; Concepções e debates sobre instrumentos e técnicas) (131)</p> <p>Trabalho Profissional (aspectos gerais da atuação; espaços sócio-ocupacionais – empresas, rh, assessoria e consultoria; aspectos gerais das atividades cotidianas do AS; atuação em programas de prevenção e tratamento); Supervisão e assessoria técnica no serviço social; Atuação do serviço social na prevenção do uso de álcool e outras drogas (75)</p> <p>Especialização do trabalho e SS (SS na divisão sócio técnica do trabalho; o SS como especialização do trabalho; SS e mercado de trabalho; Trabalho e SS (29)</p> <p>Transformações do Trab. (Reestruturação produtiva, Mundo do trabalho, novas tecnologias; O mundo do Trabalho na era da reestruturação produtiva e da mundialização do capital) (23)</p> <p>Serviço Social na contemporaneidade: Debate teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo do Serviço Social e as respostas profissionais aos desafios de hoje (16)</p> <p>Trabalho Profissional: atribuições e competências, demandas e requisições profissionais (15)</p> <p>Atuação em equipe interprofissional (relacionamento e competência) (10)</p> <p>Instrumentalidade e mediação (10)</p> <p>Ambiente de atuação do Assistente Social (07)</p> <p>Níveis, áreas e limites de atuação do profissional de Serviço Social (07)</p> <p>Instituições: saberes, estratégias e práticas (05)</p> <p>Parâmetros para atuação de Assistentes Sociais e Psicólogos na Política de Assistência Social;(01)</p> <p>Metodologia de atuação nos campos (01)</p> <p>O processo de trabalho na efetivação dos direitos (01)</p> <p>Serviço Social e práticas educativas (01)</p> <p>Relações de Poder institucional e profissional (02)</p>

<u>DISCIPLINA: ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO EM SERVIÇO SOCIAL</u>	
(85 menções)	
<u>Diretrizes</u>	<u>Conteúdos programáticos dos editais</u>
<p>As teorias organizacionais e os modelos gerenciais na organização do trabalho e nas políticas sociais.</p> <p>Planejamento e gestão de serviços nas diversas áreas sociais.</p> <p>Elaboração, coordenação e execução de programas e projetos na área de Serviço Social.</p> <p>Funções de Administração e Planejamento em órgãos da Administração pública, empresas e organizações da sociedade civil.</p>	<p>Administração, planejamento, pesquisa e supervisão (41)</p> <p>Avaliação de projetos, programas e políticas/ eficiência, eficácia, efetividade (32)</p> <p>Gestão social (03)</p> <p>Formulação de projeto de intervenção profissional: aspectos teóricos e metodológicos (04)</p> <p>A elaboração e análise de indicadores socioeconômicos (04);</p> <p>Função gerencial e administrativa do assistente social (01)</p>
<u>DISCIPLINA: ÉTICA PROFISSIONAL (93 menções)</u>	
<u>Diretrizes</u>	<u>Conteúdos programáticos dos editais</u>
<p>Os fundamentos ontológico-sociais da dimensão ético-moral da vida social e seus rebatimentos na ética profissional.</p> <p>O processo de construção de um ethos profissional, o significado de seus valores e as implicações ético-políticas de seu trabalho.</p> <p>O debate teórico-filosófico sobre as questões éticas da atualidade.</p> <p>Os Códigos de Ética profissional na história do Serviço Social brasileiro</p>	<p>Legislação profissional, Código de ética, Lei de regulamentação, Resoluções; Leis e códigos relacionados ao trabalho profissional do Assistente Social (42)</p> <p>PEPSS (O PEPSS e a regulamentação da profissão; PEPSS; O PEPSS e o debate contemporâneo; O projeto ético-político do serviço social: construção e desafios) (22)</p> <p>Ética Profissional e Serviço Social (19)</p> <p>Dimensão ético-política (As implicações ético-políticas do agir profissional) (06)</p> <p>Fundamentos ontológicos (ética/moral, práxis, valores, fundamentos teórico-filosóficos.) (04)</p>
<u>DISCIPLINA: PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL (34 menções)</u>	
<u>Diretrizes</u>	<u>Conteúdos programáticos dos editais</u>
<p>Natureza, método e processo de construção de conhecimento: o debate teórico-metodológico.</p> <p>A elaboração e análise de indicadores sócio-econômicos.</p> <p>A investigação como dimensão constitutiva do trabalho do assistente social e como subsídio para a produção do conhecimento sobre processos sociais e reconstrução do objeto da ação profissional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Natureza, método e processo de construção de conhecimento: o debate teórico-metodológico. (01) • Pesquisa social, pesquisa e serviço social (Fundamentos, instrumentos e técnicas de pesquisa social) (16) • Técnicas e tipos de pesquisa (01) • Instrumental de pesquisa em processos de investigação social: elaboração de projetos, métodos e técnicas qualitativas e quantitativas (14) • A organização, o processo e as aplicações da pesquisa no contexto das organizações (02)

O conteúdo normativo desse eixo de fundamentos fica a cargo da disciplina de Ética Profissional que concentra cerca de metade das menções ao destaque para os conteúdos de: Legislação profissional, Código de ética, Lei de regulamentação, Resoluções; Leis e códigos relacionados ao trabalho profissional do Assistente Social.

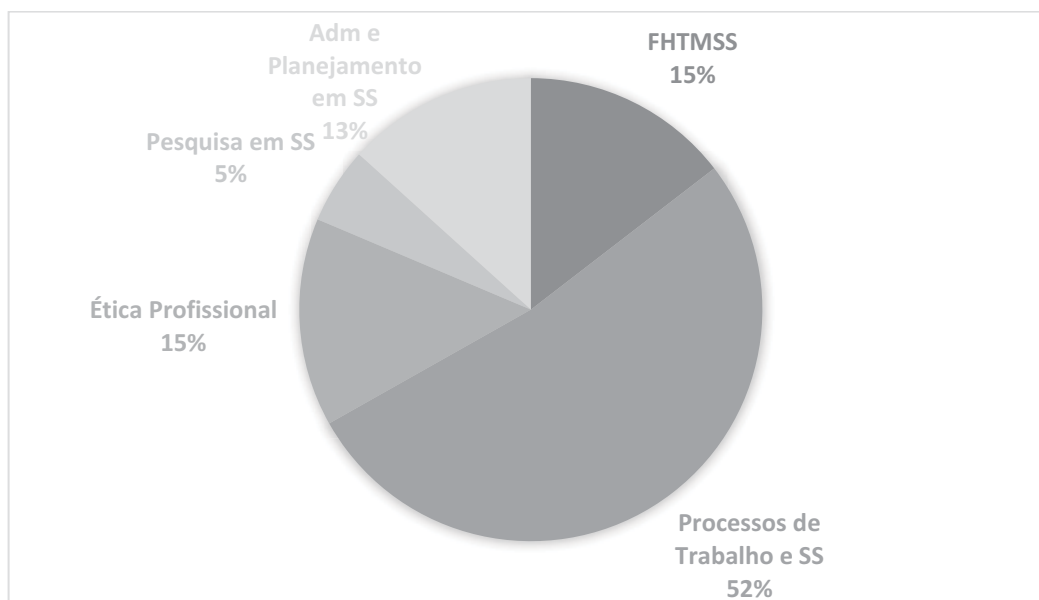
Alguns editais indicam conteúdos como Instrumentalidade e Mediação ou Fundamentos ontológicos da ética, no entanto, como a pesquisa não se propôs a fazer triangulações específicas entre editais e provas do mesmo certame, não se pode afirmar as habilidades requisitadas ao se trabalhar esses conteúdos específicos. Numa perspectiva instrumental-pragmática, por exemplo, poderia ser requisitado apenas um conceito de moral ou ainda a mera descrição de que a instrumentalidade não se encerra no conjunto de instrumentos e técnicas (definição bastante recorrente nas provas de concursos que tratam desse tema), sem que se entre no mérito e na repercussão desses conceitos no trabalho profissional.

Como se pode deduzir, a partir de uma compreensão de uma dada direção eminentemente interventiva no seu viés operativo e pragmático, a matéria de Processos de Trabalho e Serviço Social é a mais recorrente nos conteúdos de estudo proposto nos editais.

Conforme Gráfico 07, mais da metade das indicações de estudo (52%) são voltados para temas vinculados ao e mentário dessa matéria, em um universo de 05 matérias sugeridas para esse eixo e de um total de 639 menções vinculadas ao núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

GRAFICO 07

Incidência dos Conteúdos do Eixo de Fundamentos do Trabalho Profissional nos editais de Concurso



Fonte: elaboração da própria autora a partir do banco de dados, 2016

Destaque inverso ao analisar o conteúdo de Pesquisa Social, haja vista que apenas 5% dos conteúdos sugeridos mencionam algum assunto vinculado à pesquisa. Pode-se afirmar que esse descaso se pauta na visão pragmática da intervenção profissional que desloca a dimensão investigativa enquanto elemento central do trabalho profissional tendo como referência de atuação profissional a

... aplicação acrítica de técnicas e instrumentos sem a clareza dos fins a que sua intervenção visa, menos ainda do projeto profissional que implementa [...] analisadas segundo a lógica pragmática e produtivista [...] (com) tendências a classificar e categorizar de modo que corre o risco de o assistente social ser reduzido a um mero técnico, delegando a outros as atribuições e competências que lhe são próprias”(GUERRA, 2013, p. 65-69)

Essa *tendência a classificar e categorizar* as demandas é uma das principais habilidades indicadas nas orientações de Willian Douglas, em seu livro *Como Passar em Provas e Concursos*, ao futuro concurseiro. O que é visto com preocupação por GUERRA é, na verdade, método de análise dos conteúdos para aqueles que pretendem criar uma rotina de estudos com foco nos conteúdos e habilidades exigidos nos certames.

Resgatando uma informação do QUADRO 09 que analisou os conteúdos dos eixos de fundamentos da Formação Sócio-histórica do Brasil, pode-se afirmar que, apesar de uma maior incidência de conteúdos vinculados ao eixo de fundamentos do trabalho profissional (55% dos conteúdos mencionados nos editais), quando se trata de matérias específicas, o conteúdo de política social (29,6% do universo total de conteúdos mencionados) tem uma aparição um pouco maior do que a disciplina de processo de trabalho e serviço social (28,6%) reforçando a centralidade atribuída à política social, fato esse que pode ser justificado a partir da finalidade dos concursos: o ingresso na carreira pública em um dos órgãos federais responsáveis pela formulação, gestão e operacionalização de uma política pública/social.

Ao se analisar como esse conteúdo programático observa-se nas provas de concursos, que o terceiro núcleo de fundamentação do serviço social não poderia demonstrar caminho diferente: uma concentração de conteúdos que requisitavam habilidades instrumentais no trato da análise e consequente resolução das questões.

No entanto, há um destaque para os termos percentuais na qual essa incidência se materializa, diferente do eixo de fundamentos da vida social que teve uma relação de 36,8% de questões que requisitavam habilidades críticas em detrimento de 63,2% solicitando habilidades instrumentais, ou ainda no eixo de fundamentos da formação sócio-histórica do Brasil em que 13,2% das questões demandavam habilidades críticas em detrimento de 86,8% requisitando as instrumentais.

No eixo de fundamentos do trabalho profissional, apenas 5,9% das questões incentivavam os candidatos a refletir criticamente sobre os conteúdos estudados, totalizando 94,1% das questões que exigiam apenas a dimensão instrumental com foco enciclopédico/conceitual, normativo e de memorização de datas e fatos.

Conforme QUADRO 12, a seguir, a grande concentração de conteúdos instrumentais esta nas questões conceituais de Processos de Trabalho e Serviço Social sem a devida discussão do espaço contraditório onde esse trabalho se materializa.

QUADRO 12
DISTRIBUIÇÃO DAS QUESTÕES POR PERFIL DE PROVA E DISCIPLINA
(EIXO: FUNDAMENTOS DO TRABALHO PROFISSIONAL)

DISCIPLINAS/PERFIL	CRÍTICO	CONCEI TUAL	NORMA- TIVO	HISTORIO- GRÁFICO	TOTAL
FHTMSS	13	100	00	57	170
PROCESSO DE TRABALHO DO SERVIÇO SOCIAL	37	528	01	22	588
ADM.PLANEJAMENTO EM SERVIÇO SOCIAL	08	105	02	00	115
PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL	03	45	00	00	48
ÉTICA PROFISSIONAL	07	59	140	13	219
TOTAL	68	837	143	92	1.140
	CRITICO	INSTRUMENTAL			
	68	1072			

No que diz respeito ao conteúdo de ética profissional, há uma concentração nas questões de cunho normativo (assim como nos editais), que não consegue dar conta de compreender qual a compreensão e direção ética do candidato, muito menos sua vinculação e apropriação à direção ético-política tão cara ao Serviço Social. Para exemplificar esse conteúdo, segue a questão do concurso CENAD de 2012 promovido pela ESAF que solicita a marcação de um dos princípios fundamentais do Código de Ética do Assistente Social:

Com relação aos princípios fundamentais do Código de Ética Profissional do Assistente Social, assinale a opção correta.

- a) Lutar pelo exercício da soberania popular e autodeterminação dos povos, em seus aspectos políticos, econômicos e sociais.
- b) Garantir que a divulgação pública dos resultados de pesquisas se dê sem omissão ou alteração de dados que prejudiquem os resultados, bem como respeitar normas de citação de fontes, autores e colaboradores.
- c) Empenhar-se na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças.
- d) Contribuir, como cidadão e como profissional, para o incessante progresso das instituições sociais e dos princípios legais que regem o País.

e) Preservar o meio ambiente e colaborar em eventos dessa natureza, com independência das atividades que se exercem.
(CENAD, ESAF, 2012)

A questão, além de recorrer à mera capacidade de memorização do conteúdo impresso no Código de Ética dos Assistentes Sociais de 1993, ainda cai num simplismo vulgar ao mencionar nos outros itens algumas discussões mais voltadas à garantia de direitos e participação no intuito de confundir o candidato que, ao não ter apropriação do seu código de ética profissional, ainda desconhece os fundamentos que regulamentam os seus princípios.

O eixo fundamentos do trabalho profissional deve dotar os assistentes sociais de capacidade crítico-analítica para ler as demandas postas pelos espaços sócio-ocupacionais, compreender as contradições concretas fruto do próprio processo de assalariamento da profissão e encontrar respostas possíveis para as demandas que se apresentam.

Assim, as habilidades e competências em uma perspectiva crítica devem imprimir nas questões de prova essa contradição e as múltiplas determinações sócio-históricas, políticas e sociais que impactam no trabalho do assistente social. Como forma de expressar a possibilidade real de questões que levem o candidato a essa reflexão e as condições contraditórias em que o assistente social é posto, segue a questão do concurso da SUFRAMA, realizado em 2007 e promovido pela FUNRIO:

No bojo do processo de reestruturação industrial, de flexibilização do processo produtivo de incisiva qualificação profissional, adaptabilidade e multiplicidade de competências, que exige do trabalhador maior participação e envolvimento, o trabalho se torna "parte" da produção em troca de uma série de políticas de incentivos simbólicos. Dessa forma, reeditam-se novos conteúdos para a prática do Assistente social, que irá corroborar com a formação de um comportamento produtivo compatível com as exigências atuais da empresa. Nesse entendimento, considera-se que

A) as empresas consideram o Serviço Social como instrumento promotor da adesão do trabalhador às novas necessidades e, para isso, refuncionalizam suas demandas sob o manto da inovação e da modernidade.

B) o assistente social como profissional liberal operacionaliza sua prática de forma a conciliar a demanda do usuário com o da instituição.

C) o profissional é solicitado a envolver o trabalhador no processo produtivo, já que, como participante da gestão, ele pode questionar a linha de decisão.

D) o trabalhador múltiplo é um exemplo do modelo taylorista de produção, que procura desenvolver todas as potencialidades necessárias ao processo produtivo.

E) o Trabalho do Serviço Social é de cunho educativo, que tem como vertente a vinculação dos direitos dos trabalhadores como forma de embate direto com a empresa prática muito bem aceita pelas instâncias empregadoras.

(SUFRAMA, FUNRIO, 2007)

Nota-se que a questão poderia ter respostas diferentes a partir das competências que fundamentam a análise. Se fossem resgatadas competências tradicionais, os itens que trazem a condição de submissão da profissão ou uma compreensão da possibilidade de conciliação de classes poderia ser considerada correta. No entanto, a partir do momento que a base de sustentação dessa questão se pauta numa análise crítica de competência profissional, somente um item (o item A) conseguiria expressar essas contradições e demandas inerentes aos processos de trabalho do assistente social na contemporaneidade.

Assim, como identificamos nos demais eixos, apesar da possibilidade real de se construir provas de concursos que exigem do candidato uma competência crítica no trato e análise das questões, há uma opção por avaliar/aprovar aqueles profissionais que se demonstraram mais aptos a acertar questões que exigem habilidades instrumentais, meramente decorativas e focais.

Não se quer afirmar que somente aqueles com formação instrumental estão aptos a aprovação. No entanto, independente da concepção de profissão (tradicional ou crítica), só estariam aptos a passar aqueles que organizam uma estrutura de estudo, análise e resolução de questões numa perspectiva instrumental-pragmática que priorize os processos tradicionais e conservadores de fragmentação e memorização de conteúdos.

REFLEXÕES FINAIS DE UM DEBATE INTRODUTÓRIO

Após essa jornada, nada fácil, de ousar realizar uma pesquisa com poucos estudos no Serviço Social e com um universo de materiais que dariam para umas três outras teses, acredita-se que o texto que agora finaliza-se (sem, contudo, esgotar o conteúdo que ainda será objeto de outras investidas acadêmicas da pesquisadora) conseguiu responder as discussões que se propôs em seus objetivos específicos:

- 1) Construção Sócio-Histórica das competências e habilidades requisitadas ao Assistente Social;
- 2) Compreensão das competências e conhecimentos impressos nas Diretrizes Curriculares;
- 3) Conhecimentos, competências e habilidades impressos nos editais e provas de concursos para Assistentes Sociais;

Garantindo o alcance de seu objetivo geral ao refletir sobre os tensionamentos, aproximações e divergências entre esses diversos perfis de conhecimentos e competências apresentados ao longo do texto, bem como, a intencionalidade desses diversos significados.

A partir da hipótese levantada, defendeu-se que, a construção das provas de concursos, quando se pautam na mera memorização de normas, conceitos e fatos sem estimular o candidato a uma reflexão crítica ou, ao menos, em articular conteúdos e conhecimentos diversos entre si em uma mesma questão, secundariza-se toda a direção de formação crítica, reflexiva, articulada e contextualizada defendida e implementada pelas escolas que seguem as diretrizes curriculares da ABEPSS (1996) e que estão expressas, ainda que de forma sintética na descrição dos conhecimentos e competências nas Diretrizes Curriculares apresentadas pela Comissão de Especialistas do Serviço Social em 1999.

Resgatando e consolidando nos editais e provas de concurso uma compreensão tradicional e conservadora da profissão.

A partir dessa análise, é possível inferir que, os mais preparados para compreender e responder questões em uma perspectiva com viés instrumental-pragmático terão grandes chances de aprovação, mesmo não possuindo a competência requerida e defendida pela direção hegemônica do projeto ético-político profissional. E, caso essa mesma competência exigida na resolução das questões seja implementada nos espaços sócio-ocupacionais, corre-se um grande risco de: aplicar normas sem compreender, explicar conceitos sem relacionar com questões estruturais, observar fatos sem contextualizar.

Não se quer dizer que somente aqueles que atuam/formam-se sob uma competência com foco instrumental estão aptos a serem aprovados, no entanto, aqueles que possuem uma formação crítica deverão adequar seus estudos (e seus pensamentos), mesmo que momentaneamente, para apreender essa perspectiva instrumental-pragmática de formação caso deseje a aprovação em determinadas vagas de concursos públicos.

Assim, refletir sobre como essas provas de concursos são elaboradas é tão importante quanto a própria luta por concursos públicos para assistentes sociais.

Acredita-se, então que, seja necessário levantar uma reflexão junto aos/às assistentes sociais que cumprem a função privativa de elaborar as provas de concursos, construindo alternativas para pensar certames que realmente analisem as habilidades e competências que orientam o conjunto de conhecimentos impressos nas diretrizes curriculares do curso de Serviço Social.

Por isso, além de um requisito para outorga de grau de doutor, essa tese também é uma alerta às entidades da categoria que devem, a partir da compreensão de que há uma direção ideológica na elaboração das provas de concursos, pressionar para garantir pleitos que realmente avaliar as habilidades e competências para as quais o assistente social foi formado.

É também uma alerta aos profissionais que buscam o ingresso na carreira pública para que compreendam que os esforços no processo de conhecimento e aquisição de competências que lhe dotem de condições necessárias para a aprovação nem sempre serão aquelas que garantirão uma atuação profissional crítica, comprometida e articulada às competências teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas.

E por fim, é uma alerta àqueles que se debruçam ao processo de formação profissional e produção do conhecimento no serviço social. A incipiente produção identificada através do levantamento dos artigos produzidos para as revistas denominadas Qualis A no Serviço social, no que diz respeito a conteúdos específica e diretamente vinculados as matérias que compõem o eixo de Fundamentos da Vida Social e à material Formação Sócio-Histórica do Brasil pode ser um dos motivos da baixa apropriação profissional dessas temáticas e sua incipiente aparição em provas de concurso.

Atrelado à lotação docente nas unidades de ensino que conferem essas disciplinas (na sua maioria) à professores de outros departamentos que não possuem apropriação das demandas desse conteúdo para o serviço social, pode-se afirmar que, além da disputa por imprimir esses conteúdos nas provas de concurso, este deve ser foco de reflexão também nos espaços de formação profissional.

Ao longo do texto, identificamos que o serviço social construiu sua relação com as requisições do mercado em três correlações distintas:

No período de gênese, institucionalização, desenvolvimentismo e primeiras vertentes da Renovação do Serviço Social Brasileiro não se identificam tensionamentos entre os conhecimentos, competências e habilidades requisitadas pelo mercado e aquelas entendidas pela profissão como atribuições particulares.

Havia uma sintonia e reforço para que a profissão garantisse no seu projeto de formação profissional as condições necessárias para atender essas requisições do mercado.

Com a primeira aproximação do Serviço Social com as discussões e fundamentos marxista há uma completa negação dessa relação Mercado X formação/trabalho profissional. Em um momento que a profissão passa a se pautar a partir de uma visão militantista e com reforço a uma compreensão da realidade pautada na análise partidária, *ideológica* e superficial dos estudos de Marx em uma perspectiva Althusseriana há reorientação profissional para garantir a materialidade das competências e conhecimentos diretamente implementados em instituições e movimentos da classe trabalhadora negando qualquer articulação com o espaço institucional.

Ocasionalmente, também, que não houvesse um tensionamento já que sequer se reconhece o espaço institucional como espaço e demanda de atuação profissional.

Por fim, com o amadurecimento teórico da profissão e sua apropriação consistente dos estudos marxianos, o Assistente Social, dada sua condição de assalariamento e inserção direta na divisão sócio-técnica do trabalho deve construir um projeto de formação profissional que entendendo as contradições dessa condição de assalariamento construa competências e habilidades que, inserida no espaço sócio-institucional, que tem como fundo a lógica neoliberal, garanta condições de atuação qualificada e crítica no processo de concessão, ampliação e garantia de direitos e organização da classe trabalhadora.

Essa terceira forma de relação construída entre Projeto de Formação Profissional e Demandas e Requisições de mercado é aquela que pauta a correlação de forças vigente no cenário contemporâneo criando um tensionamento que repercute diretamente nas competências e habilidades que se deve construir para criar as mediações necessárias que garantam a inserção do assistente social no espaço institucional sem sucumbir às requisições do mercado.

Em relação às provas de concurso, o que parece, após a análise dos editais e provas (e a experiência enquanto docente em cursos preparatórios) é que esse espaço não está em disputa. Já é fato consumado que se materializa enquanto um espaço que constrói e consolida uma concepção instrumental-pragmática nos processos avaliativos.

Em um universo de 70 provas de concursos realizadas, em um marco temporal de 13 anos, com a apreciação de mais de 2000 questões de provas, em que mais de 1500 Assistentes Sociais foram convocadas a assumir a carreira pública federal (só em primeira chamada, não contabilizando os classificáveis) não se conseguiu identificar um certame sequer que conseguisse imprimir uma direção crítica à prova. Ao todo, apenas 8.7% do universo total de questões se alinham a uma competência crítica, mas, em provas isoladas e não enquanto uma direção de um pleito específico.

E, ao não por as provas de concurso enquanto espaço de tensionamento e disputa torna-se mais favorável a aprovação de profissionais que, alinhados a

essa formação mais instrumental, assumam os cargos públicos também em uma perspectiva instrumental-pragmática.

Essa direção normativa, apostilesca, enciclopédica e concentrada numa dimensão técnico-operativa do trabalho profissional impressa nas provas de concursos alinha-se às requisições e competências conservadoras atribuídas aos assistentes sociais pelo mercado de trabalho no processo de execução de políticas sociais (MIOTO, RAICHELIS, IAMAMOTO) resgatando e consolidando uma visão tradicional da profissão vinculada à mera *execução* dos programas e serviços dispostos nos manuais e cadernos de orientações das políticas sociais.

Ao não discutir condições mínimas de realização desses pleitos, pode-se estar criando um *exército de concursandos* acríticos, burocráticos, politicistas e normativos que, seguindo ou não as diretrizes ético-políticas da profissão, estarão *aptos* à aprovação ao se alinharem a uma direção ideológica que imprime um *modus operandi* de estudar, de se comportar e de que conteúdos priorizar, que tendência, se aprovado, a minimizar o tensionamento entre as competências defendidas pelo Projeto ético-político do serviço social e as requisições do mercado.

Dada a condição de assalariamento do Assistente Social é certa a dimensão de formação voltada para a inserção no mercado de trabalho, então, ao se criticar as *requisições do mercado* não se está negando esse espaço de atuação, mas sim, compreendê-lo como um espaço de disputa e ter a clareza de que demandas devemos atender e da centralidade do nosso trabalho no processo de concessão, luta e consolidação de direitos para a classe trabalhadora.

Assim, não basta apenas lutar por concurso público, mas lutar para garantir a direção das bancas de concursos (que se põe como condição privativa da profissão) e assim, materializar a direção teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa da profissão nas provas de concurso e em outras formas de auferir os conhecimentos competências do candidato que avaliem a capacidade profissional para atuar numa perspectiva crítica, criativa, compromissada e realmente competente.

E ainda, no processo corrente de ameaças aos concursos e a autorização para seleções temporárias, deve-se estar ainda mais alerta, pois os

processos seletivos continuarão a existir e direcionar o perfil profissional, o que será perdido é a estabilidade do trabalhador.

REFERÊNCIAS

ABESS/CEDEPSS. Proposta básica para o projeto de formação profissional. São Paulo: **Serviço Social & Sociedade**, ano 17, n. 50, p. 143-190, abr. 1996.

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. **Memória: 80 anos do Serviço Social no Brasil: O III CBAS “O Congresso da Virada” 1979**. São Paulo, n. 128, p. 181-186. Jan – abr. 2017.

ABREU, Marina Maciel Abreu. Pesquisa. IN : **Relatório Final da Pesquisa Avaliativa da Implementação das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social**. ABEPSS, São Luiz, 2008.

_____. **Serviço Social e a organização da cultura**: perfis pedagógicos da prática profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

AGUIAR, Antônio Geraldo. **Serviço social e filosofia**: das origens a Araxá. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Ana Augusta de. **Possibilidades e limites da teoria do serviço social**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978. 159 p.

ALVES, Jolinda de Moraes. **Competência Profissional – Dilemas do Assistente Social**. 1992. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP, 1992.

AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

ANDRADE, Maria Ângela Rodrigues Alves de. O metodologismo e o desenvolvimentismo no serviço social brasileiro – 1947 a 1961. In: _____. **Serviço Social & Realidade**. Franca, v. 17, n. 1, p. 268-299, 2008.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Desenvolvimento de competências profissionais**: as incoerências de um discurso. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

BARRETO, Raquel Goulart. LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 39, set – dez. 2008.

BARROCO, Maria Lúcia S. **Ética e serviço social**: fundamentos ontológicos. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BATTINI, Odária. **As determinações sócio-históricas do serviço social no Paraná: gênese e institucionalização (1940-1959)**. Londrina: Eduel, 2009.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete Salete. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2008.

BONFIM, Paula. **Conservadorismo moral e serviço social: a particularidade da formação moral brasileira e a sua influência no cotidiano de trabalho dos assistentes sociais**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

BRASIL, **Código de ética profissional do assistente social de 1965**, Rio de Janeiro, 8 de maio.1965. Disponível em:
http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_1965.pdf Acesso em: set. 2017.

_____, **Código de ética profissional dos assistentes sociais de 1947**, São Paulo, 29 set. 1947. Disponível em:
http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_1947.pdf Acesso em: set. 2017.

_____. Decreto-lei nº 35.311, de 02 de abr. de 1954. Regulamenta a Lei n. 1889, de 13 de junho de 1953. Rio de Janeiro, R.J., abr. 1954. Disponível em:
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-35311-2-abril-1954-449402-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: ago. 2017.

_____. Decreto-Lei nº. 994, de 15 de maio de 1962. Regulamenta a Lei nº 3252, de 27 de agosto de 1957, que dispõe sobre o exercício da profissão de Assistente Social. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decmin/1960-1969/decretodoconselhodeministros-994-15-maio-1962-351749-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: ago. 2017.

_____. Lei nº 1.889, de 13 de jun. de 1953. **Dispõe sobre os objetivos do ensino do serviço social, sua estruturação e ainda as prerrogativas dos portadores de diplomas de assistentes sociais e agentes sociais**. Brasília, D.F., 1953. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L1889.htm. Acesso em: ago. 2017.

_____. Lei nº 3.252, de 27 de agosto de 1957. **Regulamenta o exercício da profissão de assistente social**. Brasília, D.F., 1957. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3252.htm. Acesso em: set. 2017.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dez. de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, D.F., Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htmLDB. Acesso em: ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 776/97. **Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação**. Brasília, D.F., 1997. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_pa_recer77697.pdf. Acesso em: set. 2017.

REFERÊNCIAS

ABESS/CEDEPSS. Proposta básica para o projeto de formação profissional. São Paulo: **Serviço Social & Sociedade**, ano 17, n. 50, p. 143-190, abr. 1996.

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. **Memória: 80 anos do Serviço Social no Brasil: O III CBAS “O Congresso da Virada” 1979**. São Paulo, n. 128, p. 181-186. Jan – abr. 2017.

ABREU, Marina Maciel Abreu. Pesquisa. IN : **Relatório Final da Pesquisa Avaliativa da Implementação das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social**. ABEPSS, São Luiz, 2008.

_____. **Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

AGUIAR, Antônio Geraldo. **Serviço social e filosofia: das origens a Araxá**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Ana Augusta de. **Possibilidades e limites da teoria do serviço social**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978. 159 p.

ALVES, Jolinda de Moraes. **Competência Profissional – Dilemas do Assistente Social**. 1992. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP, 1992.

AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

ANDRADE, Maria Ângela Rodrigues Alves de. O metodologismo e o desenvolvimentismo no serviço social brasileiro – 1947 a 1961. In: _____. **Serviço Social & Realidade**. Franca, v. 17, n. 1, p. 268-299, 2008.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

BARRETO, Raquel Goulart. LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 39, set – dez. 2008.

BARROCO, Maria Lúcia S. **Ética e serviço social: fundamentos ontológicos**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____,... **Sobre a incompatibilidade entre graduação à distância e Serviço Social.** v.1. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/incompatibilidadevolume1_2015-Site.pdf Acesso em 30 de março de 2016.

_____,... Resolução do CFESS nº 572. **Dispõe sobre a obrigatoriedade de registro nos Conselhos Regionais de Serviço Social, dos assistentes sociais que exerçam funções ou atividades de atribuição do assistente social, mesmo que contratados sob a nomenclatura de CARGOS GENÉRICOS e dá outras providências.** Brasília: CFESS, 2010.

_____,... Resolução nº 554/2009, de 15 de setembro de 2009. **Dispõe sobre o não reconhecimento da inquirição das vítimas crianças e adolescentes no processo judicial, sob a Metodologia do Depoimento Sem Dano/DSD, como sendo atribuição ou competência do profissional assistente social.** Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao_CFESS_554-2009.pdf. Acesso em: set. 2017.

_____,... Resolução nº 559/2009, de 16 de setembro de 2009. **Dispõe sobre a atuação do Assistente Social, inclusive na qualidade de perito judicial ou assistente técnico, quando convocado a prestar depoimento como testemunha, pela autoridade competente.** Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolucao_CFESS_559-2009.pdf. Acesso em: set. 2017.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas.** São Paulo: Cortez, 2011.

COELHO, Mariele Aparecida. **Imediatividade na prática profissional do Assistente Social.** 2008. 388 f. Tese (Tese de Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CONGRESSO BRASILEIRO DE SERVIÇO SOCIAL CBSS I, 1947, Centro de Estudos e Ação Social (CEAS), Anais, São Paulo.

CONGRESSO BRASILEIRO DE SERVIÇO SOCIAL CBSS II, 1961, Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviço Social, Anais, Rio de Janeiro.

CORAGGIO, **Proposta do banco mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção.** 1998. Cortez. 1997.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim técnico do SENAC.** 2001, p.5. Disponível em: http://www.bahiana.edu.br/CMS/Uploads/O%20modelo%20das%20competencias%20profissionais%20N_Deluz.pdf Acesso em: out. 2017.

FALLEIROS, Islê. Parâmetros curriculares para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley. **A nova pedagogia: estratégias do capital para educar consensos**. São Paulo, Xamã, 2005.

FERREIRA, Patrícia Rodrigues; ARAÚJO, Rose Mary de. As atribuições profissionais no espaço ocupacional do assistente social. In: **Mercado de trabalho do serviço social: fiscalização e exercício profissional**. PREDES, Rosa. (Org.). Maceió: EDUFAL, 2002. p. 61-71.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, Vol. 5. No.spe. p. 138-196. 2001.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n.1.,jan-abr. 1998.

_____,... Marília. O Banco Mundial e a Educação: reflexão sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (org) **Pedagogia da Exclusão: críticas ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FONTAINHA, Fernando de Castro. et al. **Processos seletivos para a contratação de servidores públicos : Brasil, o país dos concursos? : Relatório de pesquisa**. Rio de Janeiro: Direito Rio, 2014. p.184.

FONTOURA, Afro de Amaral. **Introdução ao Serviço Social**. Rio de Janeiro: Editora Aurora, 1959.

FRANÇOSO, Maria de Fátima de Campos. A perspectiva conservadora da prática profissional. In: **Cadernos de serviço social**. N. 03, ano III. Campinas: Puccamp, 1993. p. 15-21.

GUEDES, Olegna de Souza. A compreensão da pessoa humana na gênese do serviço social no Brasil: uma influência neotomista. **Serviço Social em Revista**. Publicação do Departamento de Serviço Social, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual de Londrina, – v. 4, n. 1, p. 7-25, Jul – Dez. 2001.

_____. **Implicações da concepção neotomista de homem na gênese do serviço social brasileiro, 1930/1940**. São Paulo: PUC, 2000.

_____,... Olegna de Souza. **Implicações da Concepção Neotomista de Homem na Gênese do Serviço Social**. 2000.152 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

GUERRA, Yolanda. A dimensão técnico-operativa do exercício profissional. In: SANTOS, Cláudia Mônica dos. BACKX, Sheila. GUERRA, Yolanda. **A dimensão**

técnico-operativa do Serviço Social: desafios contemporâneos. Minas Gerais: Editora UFJF, 2012.

_____,..., Yolanda. O ensino da Prática no novo currículo: elementos para o debate. In _____. **Construindo o Serviço Social:** Revista do Instituto de Pesquisa e Estudos. Bauru: Divisão do Serviço Social da Instituição Toledo de Ensino de Bauru, 1997.

_____,..., Yolanda. Racionalidades e serviço social: o acervo técnico-instrumental em questão. In: **A dimensão técnico-operativa no serviço social: desafios contemporâneos.** SANTOS, Cláudia Mônica dos; BACKX, Sheila; GUERRA, Yolanda. (Org.). 2. ed. Juiz de Fora: UFJF, 2013.

_____. Yolanda. “As Dimensões da Prática Profissional : Possibilidade de reconstrução crítica das demandas contemporâneas.” IN: **Revista Libertas.** v. 2, n.2, e v. 3, n.1 e 2. FSS/UFJF, 2002.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2012.

HIRATA, Helena S. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: Ferreti, C. et alii (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação.** Petrópolis, Vozes, 1994.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Renovação e conservadorismo no serviço social:** ensaios críticos. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche:** capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2014

_____. **O Serviço Social na Contemporaneidade:** trabalho e formação profissional. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. O serviço social na cena contemporânea. In: **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

_____. A Questão Social no Capitalismo. IN **Revista Temporalis.** N. 03. Brasília: ABEPSS, 2001.

_____,..., Marilda Vilela. **7º Seminário Anual de Serviço Social, organizado pela Cortez Editora,** 2014b. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zDOnXgCH_1Y/ Acesso em 10 de fevereiro de 2016.

IAMAMOTO, Marilda; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2008.

JAMES, William. **Pragmatismo e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Lidaador, 1967.

JUNQUEIRA, Helena I. **Desenvolvimento de comunidade**. – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1957.

_____. **Esquema para exposição e debates**. São Paulo: PUC-SP, 1965.

KFOURI, Nadir Gouvea. Anexo 04. 19, março, 1976. In: **Estudo da evolução histórica da Escola de Serviço Social de São Paulo, no período de 1936 a 1945**. São Paulo, PUC-SP, 1977. Entrevista concedida a Carmelita Yazbek.

_____,... Nadir Gouvea. Apreciação sobre o currículo mínimo de serviço social do serviço social. In: XX CONVENÇÃO DA ABESS, n.20, 1977. Belo Horizonte.

KLIKSBERG, Bernardo. **Repensando o estado para o desenvolvimento social: superando dogmas e convencionalismos**. Cortez: São Paulo, 1998.

KOIKE, Maria Marieta dos Santos. Jubileu de ouro. **ABESS**, São Paulo, n.7,

KONOPKA, Gisela. **Serviço social de grupo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

LEHER, R. Projetos e modelo de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, Pablo (org). *Universidade na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____,... Roberto. Reforma Universitária do Governo Lula: protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais. **UFRJ, CLACSO-LPP-UERJ, Rio de Janeiro**. 7p.

_____,... Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. In: **O Revista Outubro**, 3 Ed, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf/> Acesso em 16 de janeiro de 2016.

LOPES, Josefa Batista. O movimento de reconceituação do serviço social na América Latina como marco na construção da alternativa crítica na profissão: a mediação da organização acadêmico-política e o protagonismo do serviço social. In: SILVA, Maria Liduína de Oliveira (Org.). **Serviço social no Brasil: histórias de resistências e de ruptura com o conservadorismo**. São Paulo: Cortez, 2016.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele; CAETANO, Ana Paula Viana. A ÉTICA COMO COMPETÊNCIA PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO: O PEDAGOGO EM FOCO. In: **Educação e Realidade**. v. 42, n. 2, p. 627-648, abr-jun. Porto Alegre, 2017.

MACHADO, Lino de. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica G. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MANCINI, L. C. O assistente social e a organização de comunidade. In: **Cadernos de serviço social**. Rio de Janeiro, set. 1949.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. **Educ. Soc.** 1999, vol.19, n.64, pp.13-49.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço social: identidade e alienação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MATOS, Maurilio Castro. Considerações sobre atribuições e competências profissionais de assistentes sociais na atualidade **IN Revista Serviço Social e Sociedade**. N. 124. São Paulo: Cortez, 2015.

MORAES, A. M. et al. Esforço de construção de um projeto profissional a partir da ruptura. In: SILVA, Maria Ozanira Silva e. **O serviço social e o popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura**. São Paulo: Cortez, 2011. 372 p.

MORAES, Elivânia da Silva. **Formação profissional nos cursos de graduação em Serviço Social: pensamento e ação pedagógica dos docentes**. 2014. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

NETTO, José Paulo. III CBAS: Algumas referências para a sua contextualização. In: **CFESS (Org.) 30 Anos do Congresso da Virada**. Brasília: 2009. 190 p.

_____,... José Paulo. O projeto ético-político profissional do serviço social brasileiro. In: **Revista intervenção social**. Lisboa, n. 42\45, p. 229-242, 2015.

_____. **Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____,... José Paulo. **Pequena historia da ditadura brasileira (1964 – 1985)** . Cortez, 2014. 344 p.

NETTO, Leila Escorsim. **O conservadorismo clássico: elementos de caracterização e crítica**. São Paulo: Cortez, 2011.

Orientação Normativa nº 01, de 01 de fevereiro de 2011. Estabelece orientação aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal quanto à jornada de trabalho dos servidores públicos ocupantes do cargo efetivo de Assistente Social. Disponível em: www.conlegis.planejamento.gov.br, acessado em agosto de 2017.

OLIVEIRA, B. V. de. **Informática em psicopedagogia**. São Paulo: Editora SENAC, 1996.

ORTIZ, Fátima Grave. **O Serviço Social no Brasil: fundamentos de sua imagem social e da autoimagem de seus agentes**, Rio de Janeiro: E-papers/FAPERJ, 2010.

PASTORINI, Alejandra. **A categoria “questão social” em debate**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PAULA, Luciana Gonçalves Pereira de. **Estratégias e táticas: reflexões no campo do serviço social**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Política educacional brasileira e serviço social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional**. 2007. 378f. TESE (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A reforma do estado dos anos 90: logica e mecanismo de controle. **Revista Iua Nova**, n 45, p.60.

PEREIRA, Potyara Amazoneida P. **Utopias desenvolvimentistas e política social no Brasil**. São Paulo. n. 112, p. 729-753, out – dez. 2012.

PERRENOUD, Philippe. Construindo competências. In: **Revista nova escola**. n. 135. Set. 2000. p 19-31. Entrevista concedida a Paola Gentile e Roberta Bencini.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PIMENTEL, Edlene. **Uma “nova questão social”?** raízes materiais e humano-sociais do pauperismo de ontem e de hoje. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PINHEIRO, Maria Esolina. **Técnicas de serviço social**. Rio de Janeiro: Villas Boas Estabelecimentos Gráficos, 1947.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Samya R. **A mediação da organização política na (re)construção do projeto profissional: o protagonismo do Conselho Federal de Serviço Social**. 2005. 332f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2005.

_____,... Samya Rodrigues. Tratamento dispensado à pratica na formação profissional. IN : **Relatório Final da Pesquisa Avaliativa da Implementação das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social**. ABEPSS. São Luiz, 2008.

RERUM NOVARUM. **Carta encíclica sobre a condição dos operários**. Papa Leão XIII. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/edh_enciclica_rerum_novarum.pdf. Acesso em: ago. 2017.

RIOS, Terezinha A. **Ética e competência**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Maria Lucia. Notas a respeito da competência profissional: uma reflexão para o serviço social. In: **Práticas em Debate: questões do cotidiano**. São Paulo: PUC/NEMESS, 1996.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. (orgs.) **Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997.

SÁ, Janete L. Martins de. **Conhecimento e currículo em serviço social**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Cláudia Mônica dos. "As Dimensões da Prática Profissional do Serviço Social" IN: **Revista Libertas**. V. 2, n. 2 e v. 3, n. 1 e 2. FSS/UFJF, 2002.

SANTOS, Josiane Soares. **Neoconservadorismo pós-moderno e serviço social brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e educação. Entrevista. In: **Revista presença pedagógica**, n. 38, p. 5-17, mar-abr, 2001.

SILVA, Ilda Lopes Rodrigues da. **Mary Richmond: um olhar sobre os fundamentos do serviço social**. Rio de Janeiro: CBCISS, 2004.

SILVA, Ivone Maria Ferreira da. **Questão social e serviço social no Brasil: fundamentos sócio-históricos**. 2. ed. Campinas: Papel Social; Cuiabá: EdUFMT, 2014.

SILVA, José Fernando Siqueira. **Serviço social: resistência e emancipação?** São Paulo: Cortez, 2013. 280p.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **O serviço social e o popular**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Mônia Ribeiro da. **Currículo e competência: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. GENTILI, Pablo. Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. P. 9-49.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2011.

TOLEDO, Laisa Regina di Maio Campos. **Estudo do plano prático do currículo do curso de serviço social da pontifícia universidade católica de são pauluo, em confronto com os seus objetivos educacionais**. 1978. Tese (Dissertação de Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1978.

VERDÈS- LEROUX, Jeannine. **Trabalhador Social**: práticas, hábitos, ethos, formas de intervenção. São Paulo: Cortez, 1986.

VIEIRA, Ana Cristina de Souza; SÁ, Jeanete Liasch Martins de; SILVA, Ligia Maria M. Rodrigues da. **A Construção do Conhecimento do Serviço Social no Brasil – SERVIÇO SOCIAL – Evolução Cristã para um mundo em crise - (1936 a 1947)**. Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais (CBCISS) (Coleção Temas Sociais nº 226),1991. 151p.

YAZBEK, Carmelita. Anexo 03. A respeito da fundação da Escola de Serviço Social de São Paulo. 18, agosto, 1976. In: **Estudo da evolução histórica da Escola de Serviço Social de São Paulo, no período de 1936 a 1945**. São Paulo, 1977. Entrevista concedida a Carmelita Yazbek.

_____,... Maria Carmelita. **Estudo da evolução histórica da Escola de Serviço Social de São Paulo, no período de 1936 a 1945**. 1977. 111f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo,1977.

_____. As escolas de serviço social de São Paulo no período de 36 a 45. In: **Cadernos PUC**. n. 6, dez. 1980. São Paulo: Educ/Cortez.

_____. Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do serviço social. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A
CONCURSOS REALIZADOS POR ANO, INSTITUIÇÃO E PROMOTORA COM VAGA PARA
ASSISTENTE SOCIAL

N.	ANO	PROMOTORA	INSTITUIÇÃO
1	2002	CESPE	CHESF - Companhia Hidrelétrica do São Francisco (ANALISTA DE MEIO AMBIENTE)
2	2002	CESPE	CHESF - Companhia Hidrelétrica do São Francisco (ANALISTA DE RECURSOS HUMANOS)
3	2004	NCE_UFRJ	INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
4	2004	ESAF	MPU – Ministério Público da União
5	2004	NCE_UFRJ	INFRAERO – Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária
6	2004	CESPE	DPF – Departamento de Polícia Federal
7	2005	NCE_UFRJ	ELETROBRAS - Centrais Elétricas Brasileiras S.A.
8	2005	NCE_UFRJ	MDS – Ministério da Saúde
9	2005	NCE_UFRJ	MCid - Ministério das Cidades
10	2005	NCE_UFRJ	MI - Ministério da Integração Nacional
11	2005	CESGRANRIO	PETROBRAS - Petróleo Brasileiro S.A
12	2005	CESGRANRIO	CASA DA MOEDA
13	2005	NCE_UFRJ	INCA – Instituto Nacional do Câncer
14	2006	CESPE	MDS – Ministério da Saúde
15	2006	CONSULPLAN	INB – Indústrias Nucleares do Brasil
16	2006	CESPE	MDIC - Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços
17	2006	FJPF	CONAB – Companhia Nacional de Abastecimento
18	2006	FURJ	CPRM – Companhia de Pesquisa de Recursos Naturais

N.	ANO	PROMOTORA	INSTITUIÇÃO
19	2006	NCE_UFRJ	ARQUIVO NACIONAL
20	2006	NCE_UFRJ	ELETRONORTE - Centrais Elétricas do Norte do Brasil S/A
21	2006	CESGRANRIO	TRANSPETRO - Petrobras Transporte S.A (AS Jr.)
22	2006	CESGRANRIO	TRANSPETRO - Petrobras Transporte S.A (AS Jr.)
23	2006	CESGRANRIO	TRANSPETRO - Petrobras Transporte S.A (AS Pleno)
24	2006	CESPE	ANA – Agência Nacional de
25	2007	CONSULPLAN	CHESF - Companhia Hidrelétrica do São Francisco
26	2007	CETRO	LIQUIGAS - Liquigás Distribuidora S.A
27	2007	FUNRIO	SUFRAMA - Superintendência da Zona Franca de Manaus
28	2007	CESPE	PETROBRAS - Petróleo Brasileiro S.A
29	2007	NCE_UFRJ	ELETROBRAS - Centrais Elétricas Brasileiras S.A.
30	2008	AOCP	ELETROSUL - Eletrosul Centrais Elétricas S.A.
31	2008	CESGRANRIO	PETROBRAS - Petróleo Brasileiro S.A
32	2008	CESPE	Ministério do Esporte
33	2008	CONSULPLAN	CODEVASF - Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba
34	2008	PROAC/COSEAC/UFF	IMBEL - Indústria de Material Bélico do Brasil
35	2009	AOCP	IBC – Instituto Benjamin Constant
36	2009	FCC	INFRAERO - Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária
37	2009	FUNRIO	INSS – Instituto Nacional do Seguro Social

N.	ANO	PROMOTORA	INSTITUIÇÃO
38	2009	CESGRANRIO	CASA DA MOEDA
39	2009	AOCP	INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
40	2009	FUNRIO	FURNAS - Furnas Centrais Elétricas S.A. (Meio Ambiente)
41	2009	FUNRIO	FURNAS - Furnas Centrais Elétricas S.A. (Desenv. De Pessoas)
42	2009	FUNRIO	FURNAS - Furnas Centrais Elétricas S.A. (Responsab. Social)
43	2009	FUNRIO	FURNAS - Furnas Centrais Elétricas S.A. (Saúde)
44	2009	UFF	DATAPREV - Empresa de Tecnologia e Informações da Previdência Social
45	2010	CESPE	MPU – Ministério Público da União
46	2010	CESGRANRIO	PETROBRAS - Petróleo Brasileiro S.A
47	2010	CESPE	DPU – Defensoria Pública da União
48	2010	ACEP	BNB - Banco do Nordeste do Brasil S.A.
49	2010	CESPE	INMETRO – Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia
50	2010	CESPE	ABIN - Agência Brasileira de Inteligência
51	2010	CESPE	INCA – Instituto Nacional do Câncer
52	2010	CESPE	MDS – Ministério da Saúde
53	2010	CESPE	SERPRO – Serviço Federal de Processamento de Dados
54	2010	FDC	FUNASA - Fundação Nacional de Saúde
55	2011	FCC	INFRAERO – Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária
56	2011	MAKIYAMA	ELETROACRE - Eletrobras Distribuição Acre
57	2011	CESGRANRIO	FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos
58	2011	CESGRANRIO	PETROBRAS - Petróleo Brasileiro S.A

N.	ANO	PROMOTORA	INSTITUIÇÃO
59	2011	CESPE	CORREIOS
60	2011	CESPE	EBC - Empresa Brasil de Comunicação
61	2012	AOCP	IBC – Instituto Benjamin Constant
62	2012	AOCP	INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
63	2012	MINISTÉRIO DA FAZENDA	ESAF - Escola de Administração Fazendária
64	2013	CESPE	MPU – Ministério Público da União
65	2013	CESPE	DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional
66	2013	CESPE	SERPRO - Serviço Federal de Processamento de Dados
67	2014	FUNCAB	INCA – Instituto Nacional do Câncer
68	2014	CESPE	SUFRAMA - Superintendência da Zona Franca de Manaus
69	2014	CESPE	DPF – Departamento de Polícia Federal
70	2014	CONSULPLAN	CBTU - Companhia Brasileira de Trens Urbanos
71	2014	BIORIO	NUCLEP - Nuclebrás Equipamentos Pesados S.A.
72	2015	CESPE	ENAP – Escola Nacional de Administração Pública
73	2015	CESPE	DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional

OBSERVAÇÃO 01: AS INSTITUIÇÕES GRIFADAS CORRESPONDEM ÀQUELAS QUE OFERTARAM MAIS DE UM PLEITO (CARGO) PARA ASSISTENTES SOCIAIS NO MESMO EDITAL.