



COLEÇÃO
COMUNICAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS



DOCÊNCIA EM SERVIÇO SOCIAL

MARIA GRACILEIDE ALBERTO LOPES



DOCÊNCIA EM SERVIÇO SOCIAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR



Reitor:
Jefferson Fernandes do Nascimento

Vice-Reitor:
Américo Alves de Lyra Júnior

Pró-Reitora de Ensino e Graduação:
Lucianne Braga Oliveira Vilarinho

EDITORA DA UFRR

Diretor da EDUFRR:
Cezário Paulino Bezerra de Queiroz

CONSELHO EDITORIAL

Alexander Sibajev
Edlauva Oliveira dos Santos
Cássio Sanguini Sérgio
Guido Nunes Lopes
Gustavo Vargas Cohen
Lourival Novais Neto
Luís Felipe Paes de Almeida
Marisa Barbosa Araújo Luna
Rileuda de Sena Rebouças
Silvana Túlio Fortes
Teresa Cristina Evangelista dos Anjos
Wagner da Silva Dias



Editora da Universidade Federal de Roraima
Campus do Paricarana – Av. Cap. Ene Garcez, 2413,
Aeroporto - CEP.: 69.304-000. Boa Vista - RR - Brasil
Fone: +55.95.3621-3111 e-mail: editoraufrr@gmail.com

A Editora da UFRR é filiada à:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR



DOCÊNCIA EM SERVIÇO SOCIAL

MARIA GRACILEIDE ALBERTO LOPES



BOA VISTA/RR
2019

Editora da Universidade Federal de Roraima

Todos os direitos reservados.

A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



NÚCLEO DE PESQUISA SEMIÓTICA DA AMAZÔNIA

EXPEDIENTE

<u>Revisão:</u> Elói Martins Senhoras	<u>Organizadores da Coleção</u> Elói Martins Senhoras Maurício Zouein
<u>Capa:</u> Berto Batalha Machado Carvalho Elói Martins Senhoras	<u>Conselho Editorial</u> Charles Pennaforte Claudete de Castro Silva Vitte Elói Martins Senhoras Maurício Elias Zouein Sandra Gomes Sônia Costa Padilha
<u>Projeto Gráfico e Diagramação:</u> Berto Batalha Machado Carvalho Elói Martins Senhoras	

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

864d LOPES, Maria Gracileide Alberto.

Docência em Serviço Social. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019, 99 p.

Coleção: Comunicação e Políticas Públicas, v. 40. Elói Martins Senhoras, Maurício Elias Zouein (organizadores).

ISBN: 978-85-8288-192-7

1 - Assistência Social. 2 - Formação de Professores. 3 - Pós-Graduação. 4 - Serviço Social.
I - Título. II - Lopes, Maria Gracileide Alberto. III - Série

CDU – 364.442

FICHA CATALOGRÁFICA: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFRR

A exatidão das informações, conceitos e opiniões são de exclusiva responsabilidade do autor.

EDITORIAL

O Núcleo de Pesquisa Semiótica da Amazônia (NUPS), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), criou a “Coleção Comunicação & Políticas Públicas” com o objetivo de divulgar livros de caráter didático produzidos por pesquisadores da comunidade científica que tenham contribuições nas amplas áreas da comunicação social e das políticas públicas.

O selo “Coleção Comunicação & Políticas Públicas” é voltado para o fomento da produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância científica e didática para atender aos interesses de ensino, pesquisa e extensão da comunidade acadêmica e da sociedade como um todo.

As publicações incluídas na coleção têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *praxis*, seja na comunicação social, seja nas políticas públicas, e para a consolidação de uma comunidade científica comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates nestas áreas.

Concebida para oferecer um material sem custos aos universitários e ao público interessado, a coleção é editada nos formatos impresso e de livros eletrônicos a fim de propiciar a democratização do conhecimento sobre as relações internacionais *lato sensu* por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Elói Martins Senhoras, Maurício Elias Zouein
(Organizadores da Coleção Comunicação & Políticas Públicas)

PREFÁCIO

O Serviço Social brasileiro muito avançou nas últimas décadas em termos de seu amadurecimento teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo, produção e socialização do conhecimento na área, discussão e construção de um projeto ético-político que tem, notadamente, uma direção social que se alinha a um projeto societário sustentado nos princípios de liberdade, emancipação humana, defesa dos direitos humanos, democracia, ampliação e consolidação da cidadania, socialização da riqueza produzida.

Como frutos desse processo brotam muitas literaturas de autores brasileiros sobre fundamentos teórico-metodológicos da profissão, sua historiografia, pesquisa social, análise de conjuntura, avaliação de políticas públicas, discussão sobre ética, dentre tantos outros. Entretanto, ainda há campos e temas a serem aprofundados, que demandam maiores investigações e produções literárias, como é o caso da formação profissional, do debate da formação generalista, do trato das atribuições privativas, do espaço da docência na formação profissional etc.

Maria Gracieleide Alberto Lopes, em sua trajetória de pesquisa, assumiu o desafio de dar densidade à reflexão sobre a docência em Serviço Social, discutindo-a como atribuição privativa do assistente social prevista na Lei Federal nº 8662/1993, o que pressupõe o reconhecimento da existência de atividades exclusivas, específicas, próprias do profissional assistente social. A autora foge do discurso romântico da docência enquanto vocação ou dom natural para tratá-la sob outra perspectiva, que se sustenta num projeto de profissão coletivamente construído pelo Serviço Social brasileiro nos marcos de seu processo de renovação. Sob este prisma, a docência é um trabalho, um espaço no qual os assistentes sociais podem desempenhar suas atividades com competência e com o compromisso de contribuírem com a formação de novos quadros profissionais.

Para tanto, é imprescindível que durante a formação, seja graduada ou pós-graduada, sejam propiciadas experiências ricas, diversas,

criativas, proativas, que aproximem o discente dos variados campos sócio-ocupacionais, dentre eles, a docência. No caso desta, a aproximação pode ser favorecida por atividades próprias desse campo interventivo, como a monitoria, o planejamento de aulas, a coordenação de seminários, a atuação em projetos de pesquisa e extensão, a participação em debates, a organização de eventos científicos, a produção e socialização do conhecimento por meio de comunicações orais e pôsteres, enfim, vivências favorecidas pelo ambiente acadêmico.

A decisão por trilhar a trajetória profissional por esse campo sócio-ocupacional não pode ser resultante de um acidente histórico, mas de uma construção, de vivências, de reflexões, de identificação, de reconhecimento das potencialidades da profissão neste campo. Nessa perspectiva, o processo formativo é compreendido como construção coletiva, que se edifica na troca dos saberes. No espírito das ideias do grande educador brasileiro Paulo Freire, enquanto professores abrimos caminhos, lançamos possibilidades, acendemos luzes, mas não educamos alguém, embora também não haja uma educação que se constitua como individual, ela é sempre processo coletivo, dinâmico, fruto de partilhas, trocas, dificuldades, limites e superações, dúvidas, debates, lutas, que podem levar ao uso do próprio entendimento, como já postulava Kant.

É com imenso prazer, alegria, carinho e emoção que redijo este prefácio da obra desta grande pesquisadora, professora e amiga que propôs e deu vida a esta importante reflexão que, certamente, acrescenta ao acervo do Serviço Social brasileiro, na medida em que foi capaz de, a partir da empiria, dos dilemas vividos e partilhados com outros profissionais docentes, delimitar um objeto de estudo e dar densidade a ele, trazendo a público esta obra interessante e necessária.

Uma boa leitura!

Profa. Dra. Roberta Ferreira Coelho de Andrade

Assistente social e Professora do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO | 13

CAPÍTULO 1 | 19
Docência em Serviço Social no Brasil: Primícias da Formação Acadêmico-Profissional

CAPÍTULO 2 | 41
Atribuições privativas e competências na formação profissional em Serviço Social

CAPÍTULO 3 | 53
Docência como atribuição privativa do Assistente Social

CAPÍTULO 4 | 67
Papel da Pós-Graduação na Formação Docente em Serviço Social

INDICAÇÕES CONCLUSIVAS | 77

REFERÊNCIAS | 83

SOBRE A AUTORA | 91

Dedico esta obra a toda minha família, em especial a meus pais, Joaquim (in memoriam) e Graça Lopes, pelo início de tudo que sou, por serem meus modelos de experiência com amor incondicional, pelos valores que cultivaram em mim. A todas as assistentes sociais docentes que ousam e resistem ao exercerem a docência nesses tempos difíceis.

Maria Gracileide Alberto Lopes

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

O presente livro é o fruto de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade da Amazônia da Universidade Federal do Amazonas, o qual se propõe a estudar a docência em Serviço Social como uma atribuição privativa do assistente social.

O interesse para estudar esse tema partiu das dificuldades profissionais ao assumir essa área de atuação que marca a minha identidade profissional. Ao longo da trajetória profissional como assistente social docente essas dificuldades se tornaram inquietações recorrentes ao perceber que muitos colegas também compartilhavam dos mesmos desafios ao assumi-la.

Diante de muitas preocupações para assumir a docência no Serviço Social surgiram reflexões quanto às possibilidades de “superação” e/ou enfrentamento em conjunto das dificuldades vivenciadas no exercício da docência. Dentre as reflexões socializadas, uma chamou a minha atenção, porque em muitos momentos durante essa experiência já havia refletido sobre a ausência dessa discussão na graduação/pós-graduação afastar os acadêmicos desse espaço de trabalho profissional, mesmo aqueles docentes que buscaram na pós-graduação uma aproximação com a docência não sentiram segurança para exercê-la, pelo fato de ser mais comum as especializações focarem nas políticas sociais do que na docência no Serviço Social.

Ao abraçar essa indagação, assim como foi um abraço correspondido o desabrochar desta produção, foi preciso clarificar o objeto da pesquisa e encontrar um aprofundamento para pensar sobre a docência que se faz e se pensa no Serviço Social. Mas, pensar a docência não é tarefa fácil, sobretudo, ao perceber que atualmente é tímida essa discussão como área de atuação profissional. Estudar a docência é sem dúvida um universo de possibilidades. É ter clareza que exercê-la é uma atribuição privativa do/a Assistente Social.

A presente obra focaliza, então, a docência no Serviço Social, o trato das atribuições privativas e competências na formação profissional, bem como a relevância que a pós-graduação possui na formação docente do assistente social.

A formação profissional em Serviço Social na atualidade é direcionada pelas Diretrizes Curriculares para construção do conhecimento em Serviço Social no Brasil, que junto com a Lei de Regulamentação e o Código de Ética profissional e as resoluções do conjunto CFESS/CRESS dão sustentação ao projeto ético-político que se coloca como projeto de ruptura com o conservadorismo pela apropriação da teoria social crítica. Tal projeto não permeia apenas o processo de formação, pois sua materialização depende do trabalho profissional. Este trabalho deve estar articulado ao seu par: a formação profissional, que numa relação dialética referenciam a concepção marxista de práxis ancorada no materialismo histórico-dialético eleito pela profissão.

As diretrizes curriculares orientam a formação em Serviço Social por núcleos articulados entre si, os quais se desdobram em matérias e estas em disciplinas e demais componentes curriculares. Essa formação habilita os/as assistentes sociais a atuarem nas múltiplas expressões da questão social, na gestão e execução de políticas públicas, no setor empresarial, na docência e nos demais espaços de ocupação profissional, e por este profissional ter uma formação intelectual e cultural generalista crítica, requisita que seja competente em sua área de desempenho, com capacidade criativa e propositiva no conjunto das relações sociais, sobretudo, no mercado de trabalho (IAMAMOTO, 2014).

Para elaborar esse estudo e atingir os objetivos propostos, foi percorrida uma longa trajetória metodológica, a qual se fundamentou em um amplo estudo bibliográfico sobre os fundamentos históricos, teóricos e metodológicos da profissão, bem como sobre a proposta de formação profissional no Serviço Social.

Nesta obra procuro contextualizar, por meio de 4 capítulos, a formação profissional em Serviço Social relacionada com a própria história da profissão no Brasil e o debate das atribuições privativas na busca por desvelar os conhecimentos que fundamentam e referenciam o

trabalho docente exercido por assistentes sociais. Ademais, o livro explora a função docente em um contexto privativo do assistente social, bem como o papel que a pós-graduação desempenha na formação do docente em Serviço Social.

Dessa forma, estando contextualizado o processo sócio-histórico pela qual a formação passou ao longo da trajetória do Serviço Social no Brasil, detalho no segundo capítulo as experiências da trajetória profissional dos sujeitos entrevistados e o desenvolvimento de seu trabalho na docência em Serviço Social. Nas notas conclusivas, indico algumas propostas para refletir sobre o debate das atribuições privativas na formação profissional, mais especificamente o trato da docência no Serviço Social.

Essa obra, certamente, contribuirá para dar materialidade à produção do conhecimento em Serviço Social ao trazer contribuições acerca da docência como atribuição privativa exercida pelo/pela assistente social, sobretudo, por esta discussão ser pouco explorada, e carente de literaturas e publicações a respeito.

Busquei, portanto, apreender o objeto da pesquisa no interior dos movimentos da educação superior em Serviço Social vinculado a uma formação profissional em unidade com o exercício profissional numa relação dialética e não acidental. Para isso, não estou dizendo que a formação profissional precisa prescindir de disciplinas específicas que tratem da habilitação e do preparo para ser professor/a no Serviço Social, mas que ao contrário de uma formação instrumental, suscite debates, momentos/espacos e estratégias capazes de valorizar a docência como um espaço de trabalho profissional.

CAPÍTULO 1

*Docência em Serviço Social:
Primícias da Formação Acadêmico-Profissional*

DOCÊNCIA EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL: PRIMÍCIAS DA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL

Para discorrer sobre formação profissional do assistente social faz-se necessário elucidar sua gênese a partir da especificidade histórica da profissão de Serviço Social no Brasil e das influências marcadas pelos determinantes econômicos, políticos e sociais da sociedade. Ressalta-se que não é objetivo da presente pesquisa fazer uma exaustiva análise sobre a historiografia do Serviço Social, entretanto, não é possível eliminar o debate sobre a formação profissional contemporânea de sua história, haja vista a finalidade de situar a discussão sobre o trabalho docente na formação contemporânea da profissão.

As questões que envolvem a gênese de um projeto de formação profissional não podem ser resumidas ao conhecimento das disciplinas e os conteúdos que sustentam a estrutura curricular de dada formação. É preciso acrescentar a necessidade de um conhecimento mais amplo e aprofundado da qualidade de referido projeto, uma vez que este é um processo dialético, dinâmico, determinado pelas relações sociais, incorporado às contradições decorrentes da inserção da profissão e dos profissionais na própria sociedade. Entende-se, portanto, um projeto de formação profissional como um espaço para pensar e reinventar a realidade, exigindo, assim, um profundo conhecimento articulado ao processo que o engendrou (SILVA, 2015).

A formação profissional de Serviço Social no Brasil inicia sua trajetória em 1932 no Centro de Estudos e Ação Social (CEAS), pelo curso de formação social, que preparava moças para atuar na ação social com o intuito de difundir os princípios da doutrina social da igreja católica. Conforme Iamamoto e Carvalho (2012), o Serviço Social surge da iniciativa particular de grupos de classes sociais emergentes por meio da igreja católica a serviço de sua ideologia, seja do ponto de vista prático seja do ponto de vista teórico, tendo como sustentação filosófica os princípios neotomistas.

De acordo com o relato de Aguiar (2011), a formação dos cursos ofertados pelo centro era insuficiente, demandando, portanto, o envio de

duas integrantes do CEAS à Europa para realizar o curso de três anos nas Escolas Sociais da Bélgica, Londres, Paris e Genebra, com o objetivo de preparar melhor os militantes da ação católica, trazendo para a realidade brasileira a influência da formação profissional europeia, sendo esta, a ideologia hegemônica “[...] do pensamento político e filosófico e por se constituir no centro educacional por excelência do sistema universitário”; período este denominado de Doutrinário Católico (SILVA, 1984, p. 39). De volta ao Brasil, iniciaram os preparativos para a criação das primeiras Escolas de Serviço Social mantidas pelo CEAS. A primeira escola a ser criada foi a Escola de Serviço Social de São Paulo em 15 de fevereiro de 1936, e a segunda, a Escola no Rio de Janeiro em 1937, sendo integrada à Escola de Enfermagem Ana Nery.

A realidade brasileira influenciada pelo formato educacional europeu trouxe a denominação de modelo Franco-Belga para a formação e prática do Serviço Social com o objetivo de “servir ao outro”, tomando como base o princípio neotomista de salvação e a centralidade da família como reprodução material e ideológica da força de trabalho. (SILVA, 1984). Com a formação pautada no modelo educacional das escolas europeias, e tendo como principal referência a École Catholique de Service Social em Bruxelas que os primeiros cursos de Serviço Social surgiram no Brasil e tinham como objetivo massificar e aperfeiçoar o trabalho social católico.

Historicamente sabe-se que o Serviço Social sofreu fortes influências da igreja católica, contudo, não foi apenas esta influência que baseou seu surgimento e, sobretudo, a formação da profissão. Segundo Vasconcelos (2006), a influência higienista também é basilar na emergência do serviço social no Brasil. Ao mapear o conteúdo da formação do assistente social nas primeiras escolas brasileiras de São Paulo e Rio de Janeiro, o autor chama a atenção para o volume de disciplinas e conteúdos identificados com temáticas colocadas pelo movimento de higiene mental, o que, segundo Vasconcelos (2006), ainda não tinha sido identificado pela literatura e histografia do Serviço Social brasileiro. É pela própria formalização da profissão nos Estados Unidos e a expansão do movimento de higiene mental naquele país e em sequência na Europa que o movimento chega fortemente ao Brasil, logo influencia a

estrutura curricular de formação dos primeiros assistentes sociais, contemplando na estrutura do currículo, “disciplinas de plataformas higienistas como: Higiene, Higiene do Trabalho e Higiene Mental”. (IDEM, 2006, p. 154).

Para o debate acerca do currículo de formação profissional é importante destacar um dos mais significativos arsenais teóricos construído no serviço social. A obra da professora Jeanete Liasch Martins Sá expõe com rigor a gênese e a evolução do currículo do curso de serviço social, à luz de uma coerente perspectiva epistemológica. A referida autora entende que o currículo do Serviço Social, no enfoque epistemológico, forma uma totalidade aberta, em constante movimento, porém apreensível, tanto em sua estrutura lógica quanto em suas contradições históricas.

O perfil do profissional exigido pelas escolas de serviço social é perpassado pelo ideal pedagógico cristão, sobretudo, na década de 1930, onde se observa a existência de um currículo fragmentado, focado no disciplinamento da formação através dos valores cristãos e conteúdos pragmáticos em atenção ao controle paramédico e à prática social com vistas a auxiliar a ação profissional da medicina e do movimento higienista desenvolvido em obras sociais.

Em 1936, já existia, portanto, um currículo definido com um conteúdo programático de disciplinas que atendiam a formação teórica e técnica, e em 1939, quando as três séries estavam em curso na formação dos assistentes sociais, as disciplinas consistiam em:

Economia, Sociologia, Psicologia, Higiene, Anatomia, Estatística, Direito, Serviço Social, Técnica, Enfermagem, Português, Lógica, Moral, [estudadas no 1º ano]; Economia, Psicologia dos Anormais, Higiene do Trabalho, Puericultura, Estatística, Direito do Menor, Serviço Social, Lógica, Psicotécnica, Higiene, [estudadas no 2º ano]; Psicologia, Serviço Social, Lógica, Psicologia dos Anormais, [estudadas no 3º ano] (YAZBEK, 1980 *apud* SÁ, 1995, p. 75).

Após a II Guerra Mundial, a influência hegemônica europeia na formação dos assistentes sociais brasileiros é substituída pela influência norte-americana, que a partir de 1945 “passa a dar ênfase à instrumentalização técnica, com valorização do método” (SILVA, 1984, p. 41). Neste momento, a sistematização do trabalho é marcada pela perspectiva metodologista na formação acadêmica, implementando assim os métodos de Serviço Social de Caso, Serviço Social de Grupo e Organização da Comunidade, os quais passaram a integrar o currículo de todas as escolas.

No final da década de 1940, existiam 14 cursos de Serviço Social no Brasil, distribuídos em sete estados brasileiros, dos quais sete eram públicos e sete privados mantidos pela filantropia. Com a evolução das primeiras escolas e a criação de novas, surgiu a necessidade de regulamentar a profissão de assistente social e sua formação. Assim, em fevereiro de 1946, foi criada a Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social – ABESS, uma década depois da criação do primeiro curso de Serviço Social. Após o Congresso da Virada, em 1979, quando assume a tarefa de coordenar e articular o projeto de formação profissional, transforma-se em Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social, na época era constituída por unidades de ensino do Serviço Social em nível de graduação, com o objetivo de “promover intercâmbio e colaboração entre seus membros; promover a adoção de um padrão mínimo de ensino e representar os interesses coletivos das escolas” (SÁ, 1995, p. 71-72).

A maioria dos novos cursos que surgiram nos anos de 1940 se formará sob a influência das duas primeiras escolas de origem católica e higienista, e a implantação das mesmas é semelhante ao de suas antecessoras, filiadas junto à União Católica Internacional de Serviço Social – UCISS, tendo por base a sustentação ideológica da doutrina da igreja através das diretrizes que reafirmam os princípios da formação do assistente social na América Latina. Para definir o direcionamento da estrutura dessa formação, Aguiar (2011) e Iamamoto e Carvalho (2012) são consensuais ao afirmarem que as escolas de formação neste período preparavam os futuros assistentes sociais sob quatro aspectos:

A formação científica se dará através das disciplinas como a Sociologia, Psicologia e Biologia e a Moral. E deve proporcionar um conhecimento “exato do homem e da sociedade, e de todos os problemas que dele se originam e neles se refletem”, bem como dar-lhes condições para que possam utilizar o saber recebido como instrumentos de trabalho.

A formação técnica é a formação específica do Assistente Social. Consiste nas teorias do Serviço Social então existente e sua adaptação à nossa realidade. O assistente social deve combater os desajustamentos individuais e coletivos.

A formação prática é a aprendizagem do “como fazer” na realidade das diferentes instituições com que os futuros assistentes sociais mantinham contatos.

A formação pessoal deve se preocupar com o desabrochar da personalidade integral do aluno, com uma formação moral muito sólida sobre princípios cristãos (AGUIAR, 2011, p. 47-48).

Nesta época, o currículo das escolas brasileiras de Serviço Social preparava os futuros assistentes sociais para desenvolver o trabalho de integração dos indivíduos desajustados ao meio social. Esse trabalho de adaptação tinha como estratégia eficaz a família e as instituições, denunciando assim, a visão funcionalista do Serviço Social.

Os anos de 1940 e 1950 são marcados pela institucionalização do Serviço Social, período este assinalado pela inserção dos assistentes sociais nas instituições públicas e privadas, alcançada pelo reconhecimento técnico da profissão, eliminando o “conteúdo doutrinário da formação escolar do Assistente Social” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2012, p. 190). Nesse período, as escolas de formação profissional se multiplicaram, e o Serviço Social volta-se para atender as demandas e necessidades que se configuravam no sistema capitalista, baseando, portanto, a ação profissional em uma formação teórico-metodológica,

atuando na seqüela causada pelo novo processo econômico proposto pelo Estado: a industrialização, condição essa “requerida pelo desenvolvimento, quando se inicia a hegemonia do capital industrial e os efeitos das contradições capital-trabalho” (SILVA, 1984, p. 37).

Com a regulamentação do ensino em Serviço Social em 13 de junho de 1953 pela Lei nº 1.889, foi dado o reconhecimento de grau universitário e adotada a matriz positivista, centrada na ‘integração do indivíduo ao meio’. Constituindo assim, o currículo mínimo estruturado:

I- Sociologia e Economia Social, Direito e Legislação Social, Higiene e Medicina Social, Psicologia e Higiene Mental, Ética Geral e Profissional;

II- Introdução e Fundamentos do Serviço Social, Métodos do Serviço Social, Serviço Social de Casos, de Grupo, Organização Social de Comunidade, Serviço Social em suas especializações: Família, Menores, Trabalho, Médico.

III- Pesquisa Social (SÁ, 1995, p. 94-95).

A formação profissional nesse período preparava os assistentes sociais para o ajustamento dos problemas sociais com ênfase nos valores cristãos, fazendo parte assim da ‘formação moral’ e da ‘formação técnica’, uma fundada na filosofia neotomista e a outra nos valores positivistas/funcionalistas, as quais se evidenciam nas disciplinas do conteúdo programático proposto no referido currículo, tais como, a consolidação das disciplinas de Serviço Social de Casos, Grupos e Organização de Comunidade, englobando os fundamentos do Serviço Social, junto com as disciplinas de especializações que formam a organização curricular daquele período. Quanto à disciplina de pesquisa, Sá (1995) assinala que não assume uma posição clara, e que será somente na perspectiva desenvolvimentista que esta se definirá.

Na década de 1960, a formação profissional influenciada pelo setor cristão voltou-se para a busca de tratamentos e soluções dos problemas individuais, bem como para o desenvolvimento e o planejamento social, com forte influxo por parte das escolas no método de ensino ‘organização social da comunidade’ e nos valores cristãos que buscava formar os futuros assistentes sociais para atuar junto a comunidades, na área rural, na habitação, em centros sociais, centros de saúdes, no sistema S, e no atendimento em empresas (SÁ, 1995).

Com a predominância da perspectiva desenvolvimentista, a preocupação com a formação técnica da profissão ganha espaço no currículo, introduzindo disciplinas que respondam de maneira significativa às expectativas da visão desenvolvimentista. Neste período, o número de escolas de Serviço Social eclode para atender a formação técnica dentro da perspectiva de mudança e crescimento. Segundo Aguiar (2011, p. 100), “é dentro da discussão sobre as fórmulas de desenvolvimento e do processo de industrialização que o Serviço Social ganha corpo na profissão do assistente social”.

Se a formação profissional do Serviço Social de 1950 e 1960 teve o currículo com ênfase na resolução de problemas individuais e a integração do indivíduo ao meio, a formação profissional dos anos de 1970 demarca a existência de duas ideologias e, sobretudo, de posturas políticas na construção de currículos, polarizando as discussões em dois blocos: o do planejamento social como possibilidade de trabalho para o enfrentamento da marginalização; e da luta de classes como temática central que consequentemente orientasse a ação profissional (SÁ, 1995).

É importante salientar que, no período da ditadura militar, o ensino superior brasileiro passou por significativas mudanças. O golpe militar de 1964 instalou a ditadura no país, havendo assim, “[...] uma mudança qualitativa e estrutural no trato da educação por parte da autocracia burguesa” (PAULO NETTO, 2011, p. 54). Causando por um lado, afastamentos, aposentadorias, expulsões, exilamentos do professorado, e prisões de estudantes. Por outro lado, houve visível expansão do ensino superior com a nova reforma da política educacional da ditadura; o ensino privado ganhou espaço e se ampliou em todo país.

No ensino em Serviço Social, essas modificações também foram consolidadas. De acordo com Paulo Netto (2011, p. 124),

Em pouco mais de uma dezena de anos, o sistema de ensino superior (público e privado) passou a oferecer, em todo o país cursos de Serviço Social numa escala impensável uma década antes – se, em 1960, havia 1.289 estudantes de Serviço Social, em 1971 o seu número chegava a 6.324.

Essa reforma no ensino superior passou a exigir a formação de profissionais que atendessem as necessidades do mercado de trabalho, inserindo, portanto, o regime de créditos, a departamentalização, o vestibular classificatório e o incentivo à pesquisa. Argumenta Trindade (2004) que esta modernização do ensino profissionalizou e capacitou as universidades públicas, mas, as tornou burocratizadas. E, como estratégia da política educacional nesta época, passou-se a investir na pós-graduação, o que causou a privatização da educação superior em grande escala empresarial, “estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção do lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional” (MARTINS, 2009, p. 17).

Nessa época, na América Latina, surge um Movimento no interior do Serviço Social, que pode ser considerado como “um marco decisivo do processo de revisão crítica da profissão no continente” e que explicita uma preocupação dos profissionais em repensar a estrutura excludente do capitalismo. Esse movimento é explicado por Ortiz (2010) como,

Movimento de Reconceituação que questionava o papel dos Assistentes Sociais no processo de superação da condição de subdesenvolvimento dos países latino-americanos em um cenário no qual os projetos desenvolvimentistas nacionais de corte democrático-liberal davam claros sinais de ineficácia e incompatibilidade com os reais interesses e

necessidades da população [...]. Questionavam, portanto, a condição e a posição dos países latino-americanos no contexto de dominação burguesa, esta fundamentada no grande monopólio internacional. Ou seja, pode-se afirmar que a Reconceituação foi, indubitavelmente, um fenômeno organicamente vinculado à conjuntura da sua época marcada mundialmente por uma crise sem precedentes da ordem capitalista em sua fase monopólica (p. 162).

Esse movimento também é explicado por Paulo Netto (2010) como o processo de Renovação profissional conceituado como,

O conjunto de características novas, no marco da autocracia burguesa, o Serviço Social articulou, à base do rearranjo de suas tradições e do pensamento social contemporâneo, procurando investir-se como instituição de natureza profissional dotada de legitimação prática, através de respostas a demandas sociais e da sua sistematização, mediante a remissão as teorias e disciplinas sociais (p.131).

Esse Movimento, sem qualquer dúvida, objetivava o rompimento com o Serviço Social tradicional. Questionava, portanto, a condição e a posição dos países latino-americanos no contexto de dominação burguesa. É durante esse período que o Serviço Social se aproxima da tradição marxista desenvolvendo uma relação com a teoria do marxismo, pois extraiu dele os conhecimentos para a compreensão ideopolítica da sociedade, considerando um referencial para a leitura da realidade na sua totalidade.

Destaca-se que a mudança curricular aconteceu no período de ditadura militar. No mesmo período, também que ocorreu o movimento de Renovação do Serviço Social brasileiro. E consistia como proposta desse movimento, revisar o aparato teórico-metodológico e denunciar a

ação profissional em função do atendimento aos interesses das classes dominantes. Para Paulo Netto (2005, p. 9), “o marco inicial da renovação foi o ‘I Seminário Regional Latino- Americano de Serviço Social’, em maio de 1965, em Porto Alegre”, com o tema “a ruptura com o Serviço Social Tradicional”. Participaram do seminário 415 profissionais do Brasil, Argentina e Uruguai.

O movimento de renovação possibilita questionar os métodos tradicionais frente à realidade do Serviço Social brasileiro, em destaque apontam-se significativas contribuições de José Paulo Netto no que toca à renovação da profissão, a partir de três direções distintas: Perspectiva modernizadora, Reatualização do Conservadorismo e a Perspectiva de Intenção de Ruptura. Mesmo que de forma sintética, é imprescindível o entendimento sobre o que vem a ser esse movimento no interior da profissão e, para tal, Aguiar (2011, p. 160) assinala que “reconceituar significa ‘conceituar de novo’, e isto supõe a existência de conceitos velhos ou que precisam ser revistos ou substituídos”. No cerne do serviço social, essa revisão fundava-se no desejo de superar as influências europeias e americanas que estruturaram o nascimento tradicional da profissão, e, sobretudo, reconceituar na perspectiva dialética o novo referencial da profissão.

A perspectiva modernizadora do Serviço Social no Brasil se firmou em dois seminários de Teorização, promovidos pelo Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais (CBCISS). O primeiro aconteceu em Araxá (MG) entre 19 a 26 de março de 1967 com a participação de 38 assistentes sociais. A maioria dos presentes teve formação em cursos regidos pela doutrina católica. O objetivo era estudar e teorizar a metodologia da profissão. A partir desse estudo, foi que resultou o documento final denominado de Documento de Araxá, que identificou o trabalho profissional junto aos indivíduos com desajustamentos familiares e sociais, geralmente decorrentes de estruturas socioeconômicas inadequadas. O documento divulgou ainda alguns componentes básicos de metodologia e ação na adequação do Serviço Social em sua dinâmica operacional à realidade brasileira (PAULO NETTO, 2005).

Aguiar (2011, p. 127), ao analisar o Documento de Araxá, sinaliza a perspectiva liberal presente no documento, em que “o Serviço Social aceita, justifica e legitima, na prática e na teoria, uma sociedade capitalista; reconhece as imperfeições da ordem social vigente, tanto que pretende melhorá-la”, todavia a proposta não avança e continua a se reproduzir como referência ideológica neotomista e desenvolvimentista. Para Netto (2011, p. 177), o primeiro seminário de teorização em Araxá não conseguiu atingir a proposta de renovação, tampouco romper com o tradicionalismo da profissão, pois, “a ausência de uma explicitação teórico-metodológica rigorosa não equivale à ausência de uma dada orientação teórica e metodológica” para a profissão.

Em 1970, em Teresópolis, Rio de Janeiro, ocorreu o II Seminário de Teorização do Serviço Social, promovido pelo mesmo centro do primeiro, e apesar de algumas características se assemelharem, as ênfases objetivas neste segundo encontro se diferenciam, uma vez que este se centraliza na temática da “necessidade de um estudo sobre a Metodologia do Serviço Social face à realidade brasileira” (CBCISS, 1986 *apud* NETTO, 2011, p. 178). É na reflexão desenvolvida em Teresópolis que o processo de renovação atinge suas formulações propostas configurando “[...] a questão da ‘metodologia’, a problematizar a inserção do serviço social nas fronteiras que promoviam o processo da modernização conservadora [...]” (NETTO, 2011, p. 192). Portanto, o documento de Teresópolis propôs uma nova formação em que o profissional seja capacitado minimamente por disciplinas acadêmicas como Planejamento, Administração, a Estatística, a Política Social, a Economia, e os mais diversos ramos da Sociologia, etc.

As décadas seguintes são marcadas por mais dois outros seminários promovidos pelo CBCISS. Em novembro de 1978, ocorreu o Seminário de Sumaré, tendo como foco de discussão o objeto do Serviço Social, refletindo sobre três vertentes, o neopositivismo, a fenomenologia e o marxismo. Nos dizeres de Faleiros (2005, p. 24), o documento de Sumaré “assume uma posição funcionalista e considera que a reconceituação possa ter um caráter funcionalista sistêmico. Discute as possibilidades de um Serviço Social na ótica dialética e na ótica da fenomenologia, abrindo-se ao pluralismo”. O seminário do Alto da Boa

Vista aconteceu em novembro de 1984, no qual ocorreu “a evicção da perspectiva modernizadora dos quadros efetivos do Serviço Social no Brasil: o que de fato se registra é o seu deslocamento da arena central do debate e da polêmica” (NETTO, 2011, p. 193), ou seja, o distanciamento da categoria profissional com a perspectiva modernizadora. Nenhum desses dois últimos seminários repercutiu como os precedentes, tendo divulgação nacional expressiva somente cerca de 4 anos depois da realização do encontro que lhe deu origem, uma vez que a realidade do país era outra e haviam surgidos novos organismos de expressão e representação, como os Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais (CBAS), e o Encontro Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESS).

A perspectiva modernizadora não foi exitosa, sendo “apreciada com distanciamento pelos profissionais. A perspectiva decrescera a ponto de não expressar ponderavelmente [...]” (NETTO, 2011, p. 195). Buscou-se na vertente de Reatualização do Conservadorismo a proposta de modernização da profissão, entretanto, esta vertente não rompeu com o conservadorismo herdado da gênese da profissão, mas trouxe um forte referencial teórico-metodológico apropriado das ciências sociais.

Na transição da década de 1970 para 1980, a perspectiva de intenção de ruptura, que havia sido impedida pela ditadura, ressurgiu em meio à crise econômica, atrelada à transição para a democracia, fazendo a crítica ao Serviço Social Tradicional, tendo por base a teoria marxista e as universidades como espaço privilegiado. Neste contexto, a universidade foi o espaço propício para se desenvolver a proposta e buscar a fundamentação teórica do marxismo, e como estratégia a elaboração do “Método BH”. Para tal estratégia, Paulo Netto (2011) diz que:

A primeira formulação brasileira da intenção de ruptura: eles elaboraram uma crítica teórico-prática ao tradicionalismo e propõe [...] em seu lugar uma alternativa global: uma alternativa que procura romper com o tradicionalismo no plano teórico-metodológico, no plano da concepção e da intervenção profissional e no plano da formação (p. 262-263).

Diante das transformações societárias e de uma conjuntura sócio-política e econômica marcada pela tensão política e social, o Serviço Social começa a repensar sua postura tradicional de ensino, sendo questionado seu processo de formação. Uma série de debates envolvendo docentes e discentes foi realizada, objetivando, portanto, construir um novo projeto de formação profissional, sobretudo, a partir de uma proposta de revisão curricular.

No ano de 1975 na Convenção Nacional da ABESS, em Piracicaba-SP, deu-se início à discussão da necessidade de revisão curricular do curso de Serviço Social. Este tema também foi pauta de discussão de outras convenções da ABESS: da Convenção em Belo Horizonte, em 1977, da Convenção em Natal, em 1979, e da Convenção em Vitória, em 1981 (SÁ, 1995). Essa revisão faz crítica ao currículo anterior (Parecer n. 242/70 e Resolução de 13/03/70) por este ter como proposta de formação uma visão fragmentada da realidade em que o profissional deveria atuar, fazendo com que a ABESS,

[...] colocasse a revisão do currículo e da formação profissional como uma necessidade histórica, contextualizada pela crise da ditadura, pela reorganização da sociedade, pelas especificidades da universidade brasileira, deixando patente o esforço de tratar o exercício no interior da dinâmica da sociedade brasileira nos anos 80. (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 145).

É pertinente destacar que estas mudanças propostas pela revisão curricular tinham como objetivo a ruptura com a influência europeia e norte-americana, para que, a partir de uma aproximação com uma leitura política com base marxista, fosse possível revisar o aparato teórico-metodológico; essa revisão é considerada por Junqueira (1980 *apud* SÁ, 1995, p. 80) como a “primeira manifestação grupal de crítica ao Serviço Social tradicional”.

Com a chegada dos anos de 1980, a teoria social de Karl Marx é inserida como base teórico-metodológica, possibilitando, portanto, a compreensão da realidade e a fundamentação da intervenção do Serviço Social, gerando, um movimento de “ruptura” com o denominado Serviço Social tradicional. Apesar deste movimento não ter sido unânime, foi possível repensar a prática do Serviço Social e questionar a sociedade capitalista pela defesa de uma nova sociabilidade, que superasse a exploração e a desigualdade social.

A nova identidade profissional, decorrente do movimento de renovação profissional, permite que a profissão reconheça a necessidade de revisar e reorientar suas ações profissionais, a começar pela revisão curricular dos cursos de Serviço Social, tendo como proposta um projeto de formação crítico, comprometido com a transformação social e com os novos caminhos assumidos pela educação brasileira.

Em 1982, foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação o anteprojeto de reforma curricular do Serviço Social, sob o Parecer nº 412 do processo n.7408/82, pressupondo o curso de Serviço Social com duração mínima de 2.700 horas a efetuar-se no mínimo em três anos e, no máximo de sete anos, fixando o tempo médio em quatro anos. Dividindo-o em duas partes distintas: uma básica e outra profissionalizante. A nova proposta curricular de 1982 buscou romper com o conservadorismo da gênese da profissão apoiado na reflexão teórico-metodológica. Com a centralidade na categoria trabalho, o Serviço Social se aproxima do projeto de sociedade da classe trabalhadora, dando ênfase às disciplinas de metodologia, teoria e história do Serviço Social. Esse currículo objetivava à integração social, à cidadania e à luta de classes. Entretanto, ainda que visto como inovador para a época, esse currículo enfrentou algumas dificuldades na sua implementação, dentre elas, a falta de professores qualificados para trabalhar com a proposta apresentada e a dicotomia entre história, teoria e método da profissão (SÁ, 1995).

Mesmo com essas dificuldades, a ABESS não poupou esforços para a implementação do novo currículo de Serviço Social (1982/1985) em todos os cursos existentes no país, contribuindo para o debate profissional com um novo estatuto acadêmico e profissional do Serviço Social, tornando-o reconhecido pelo Conselho Nacional de

Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como área de conhecimento científico.

A nova proposta curricular gerou uma discussão para a reformulação do código de ética, que foi aprovado em 09 de maio de 1986, com a Resolução CFAS n. 195/85. Esse código de ética significou uma ruptura da tradição conservadora, sendo um avanço para a época, trouxe novas reflexões para o Serviço Social, eliminando os valores trazidos da gênese da profissão, sobretudo, os valores cristãos (PAIVA *et al.*, 1996).

No período de 1991 a 1993, houve mudanças na legislação da profissão, além de um novo código de ética aprovado pela resolução CFESS n. 273/93, a regulamentação da profissão através da Lei 8.662, de 7 de julho de 1993, revogando assim, a lei anterior de 1957. Tais mudanças ocorrem em função das transformações pelas quais a sociedade passou nos anos de 1990 e a reafirmação do Serviço Social com a democracia, a liberdade e a justiça Social (PAIVA *et al.*, 1996). O novo código e a nova Lei de Regulamentação trouxeram um amadurecimento teórico-político aos profissionais de Serviço Social ao longo de sua história, confirmando o seu compromisso com a classe trabalhadora, propondo um projeto de superação da ordem burguesa. Esses documentos são de extrema relevância para a profissão, pois se tratam de dois documentos basilares para o trabalho profissional, tendo por base valores e princípios éticos centrados na ética profissional em uma perspectiva histórico crítica.

Pelos reflexos da influência marxista, os anos subsequentes darão à formação profissional novas propostas curriculares para o curso de Serviço Social elaboradas coletivamente pela força e luta da categoria e dos organismos da profissão. Assim, em 1996, pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), a profissão ganha uma base sólida através das Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social, formando em conjunto com a Lei de Regulamentação da Profissão e o Código de Ética as prerrogativas legais para a formação e o trabalho profissional. Sem dúvida, este novo projeto é um ganho expressivo para a profissão, o qual se materializa cotidianamente através da ação profissional, por isso, sua importância em conhecê-lo, reafirmá-lo e defendê-lo.

O atual projeto de formação em Serviço Social, que são as Diretrizes Curriculares de 1996, foi fruto de um longo processo de revisão do currículo mínimo do ano de 1982, que inclusive foi alvo de uma pesquisa realizada pela ABEPSS nos anos 2000, justamente sobre a implantação desse novo currículo. O novo projeto de formação profissional preocupa-se com a direção social da formação, os eixos fundamentais do currículo, as perspectivas teórico-metodológicas, o mercado de trabalho e a própria realidade do país. E, também em superar as fragilidades do currículo de 1982, entre elas: a noção de que a profissão é pensada a partir das disciplinas e teorias sociais (ABESS/CEDEPSS, 1996). Portanto, é pelo fruto dessa nova construção coletiva que atualmente se tem a clareza de que a profissão é fundada no movimento histórico e concreto da realidade social e, para entendê-la é preciso de uma base que estabeleça conexões explicativas entre a História, a Teoria e o Método.

Neste sentido, a formação profissional em Serviço Social foi amplamente discutida a partir de quatro aspectos: a direção social, a realidade social, a intervenção profissional e os eixos curriculares.

No que se refere à direção social, é entendida como ideário social e vincula-se ao projeto de sociedade e da categoria profissional, tendo em vista a superação da opressão, da fome, da pobreza, das desigualdades e discriminações sociais e, nessa perspectiva, está em consonância com os valores e princípios do próprio Código de Ética (1993), a partir da formação de profissionais competentes e comprometidos a garanti-lo (ABESS/CEDEPSS, 1996).

Quanto à realidade social, é necessário que a leitura da realidade seja feita à luz de novos paradigmas, de releituras da questão social, historicizando-a e percebendo suas novas configurações, ou seja, implica numa formação atualizada capaz de analisar a realidade e as práticas desenvolvidas sob os aspectos conjunturais e estruturais da sociedade (ABESS/CEDEPSS, 1996).

No que concerne à intervenção profissional do Serviço Social na realidade, constata-se a necessidade de domínio teórico, adequação dos

estágios, integração curricular, condições favoráveis de trabalho, capacitação contínua e pesquisas na área (ABESS/CEDEPSS, 1996).

O eixo do currículo aponta para o entendimento do que é questão social, através da conexão entre História, Teoria e Metodologia, que explica a inscrição da profissão no contexto brasileiro.

Balizar por tais indicações corresponde ao reconhecimento de que a ‘questão social’ apresenta singularidades muito próprias, nas diferentes realidades deste país. Mas significa afirmar, sem nenhuma dúvida que há elementos indissociáveis que articulam os multifacetados ângulos da realidade brasileira. Neste sentido, afirma-se ser a ‘questão social’ o ponto estruturador da discussão a ser feita pelos e nos currículos de Serviço Social (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 6).

A partir desses quatro aspectos citados acima é que os núcleos de fundamentação são expressos nas Diretrizes Curriculares de 1996. Esses núcleos são:

- Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, que compreende um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para conhecer o ser social enquanto totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais para a compreensão da sociedade burguesa, em seu movimento contraditório;
- Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira que remete à compreensão dessa sociedade, resguardando as características históricas particulares que presidem a sua formação e desenvolvimento urbano e rural, em suas diversidades regionais e locais. Compreende 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 estatais e privada;

- Núcleo de fundamentos do trabalho profissional que compreende todos os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 7).

Esses núcleos devem ser articulados através da análise dos fundamentos do Serviço Social e dos processos de trabalho profissional. Uma vez articulados, esses núcleos de fundamentos se desdobram em conteúdos para capacitar e aprimorar os profissionais para o exercício de suas funções, consonantes com as competências normatizadas pela lei que regulamenta o exercício profissional no Brasil e os princípios éticos que regem a profissão.

A nova proposta curricular (1996) tem como princípios: flexibilidade curricular; rigor teórico, histórico e metodológico com base na adoção de uma Teoria Social crítica capaz de superar a fragmentação dos conteúdos e das dimensões do ensino, pesquisa e extensão. Assim, são definidas as Diretrizes Curriculares, as quais visam capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. A mudança da nomenclatura de Currículo Mínimo para Diretrizes Curriculares foi devido à exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que formaliza a reforma educacional em curso.

Os principais componentes curriculares da nova proposta de formação construída coletivamente pela ABESS são: a relação de matérias, disciplinas, seminários temáticos, oficinas e atividades complementares. Portanto, essa nova abordagem curricular expressa, a

partir de uma perspectiva de totalidade e historicidade, o atual projeto de formação profissional dos cursos de Serviço Social.

Percebe-se que durante a trajetória histórica percorrida ocorreram significativas mudanças nas propostas curriculares do curso de Serviço Social no Brasil, principalmente nos aspectos referentes à construção curricular e ao perfil profissional. Tais alterações nas propostas curriculares revelam a própria evolução histórica do Serviço Social no Brasil, bem como a busca pela constituição de sua identidade profissional entre os anos de 1936 a 1996. Essa construção, certamente, evidencia o projeto ético-político da profissão como marco principal de todo esse processo de construção coletiva da categoria profissional, destacando as Diretrizes Curriculares da ABEPSS como componente privilegiado desse projeto.

Atualmente a formação profissional em Serviço Social esforça-se para superar os elementos que a distanciam do ideário social que se elegeu, indicando, portanto, um amadurecimento da profissão na busca pela identidade da profissão, isto é, um perfil profissional que fortaleça a prática profissional e sua habilitação específica para desenvolver competências e atribuições atinentes à profissão nas suas dimensões teórico-metodológica, técnica-operativa e ético-política.

CAPÍTULO 2

*Atribuições privativas e competências na
formação profissional em Serviço Social*

ATRIBUIÇÕES PRIVATIVAS E COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL

Todo o processo de amadurecimento da profissão levou ao que hoje chamamos de Projeto Ético Político do Serviço Social, um projeto que se sustenta na Lei de Regulamentação da Profissão Nº 8662/93, no Código de Ética/93 e nas Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social propostas pela ABEPSS em 1996. Esse conjunto dá à formação profissional as condições para construir o perfil profissional que se quer formar. Essa concepção de formação é fruto de uma construção coletiva da categoria profissional, que estabelece estreita relação entre trabalho e formação profissional, dado que na sua essência a profissão é “uma especialização do trabalho coletivo, dentro da divisão sociotécnica do trabalho, partícipe do processo de produção e reprodução das relações sociais” (IAMAMOTO, 2014, p. 610).

Nos anos 2000 todo esse amadurecimento teórico trouxe para a categoria profissional uma veia política e organizativa, guiada pelo compromisso com os interesses da classe trabalhadora, a direção social, eleita pelos assistentes sociais expressa através das resoluções do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), as quais foram pensadas e construídas pela categoria, dão a complementariedade ao tripé que legitima o exercício dessa profissão no Brasil.

Por ser uma profissão de nível universitário, o Serviço Social, como já mencionado, tem uma regulamentação, um projeto ético-político e um projeto de formação profissional próprio, construídos numa direção social que, dentre seus princípios, elege a liberdade como valor central. Portanto, requer um perfil determinado de profissional. Tal formação remete a um perfil que caracteriza esse profissional como: competente na área que desempenha o Serviço Social, generalista por sua formação intelectual, cultural e política, e, portanto, capacitado para apresentar propostas inovadoras e criativas no desenvolvimento do seu trabalho (ABESS/CEDEPSS, 1996).

Neste sentido, a formação profissional é pensada como um processo dialético, aberto e dinâmico, uma vez que proporciona o

conhecimento da realidade específica sem isolá-la da realidade social. Esse profissional, portanto, deve estar capacitado para uma atuação profissional em nível macro, amplamente habilitado para desenvolver competências e atribuições inerentes à profissão. Por esta razão, a preocupação em como a formação profissional tem tratado as atribuições e competências profissionais, dentro do novo currículo, a fim de implementar o que preconizam as diretrizes curriculares para alcançar o perfil profissional que se deseja, certamente, são questões extremamente pertinentes e necessárias.

A definição de atribuições e competências no Serviço Social é relativamente recente, são orientadas e norteadas pelos princípios, direitos e deveres inscritos no Código de Ética Profissional de 1993, na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8662/93), bem como nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996). Estes instrumentos afirmam a concepção de projeto ético-político profissional hegemônica no Serviço Social brasileiro, gestada desde o final dos anos 1970. Tais instrumentos são considerados um ganho contemporâneo da trajetória da profissão no Brasil, os quais reafirmam “uma identidade profissional forjada nos fundamentos e na direção do projeto ético-político profissional” (IAMAMOTO, 2002, p. 22).

Essa nova legislação que vigora desde 1993 até os dias atuais juntamente com os arsenais de resoluções construídos pelo CFESS que complementam essa legislação trouxeram um novo patamar legal com possibilidades mais concretas de intervenção, pois definem com maior contundência as atribuições privativas e competências profissionais dos (as) assistentes sociais, norteadando, assim, o seu trabalho profissional com domínio teórico-metodológico, técnico-operativo e postura ética. Esse domínio, sem dúvida, requer uma sólida formação acadêmica profissional forjada nos fundamentos da profissão e na direção do projeto ético político.

A regulamentação do trabalho profissional permite que os assistentes sociais exerçam a profissão em todo território nacional, possibilitando, assim a atuação em diversos espaços sócio-ocupacionais como trabalhadores assalariados, os quais desenvolvem seu trabalho com várias atribuições: prestam orientação a indivíduos, grupos e famílias,

planejam, organizam e administram benefícios sociais, realizam estudos sociais com vistas ao acesso de bens e serviços públicos, assessoram órgãos, atuam na docência tanto no nível de graduação como pós-graduação e realizam pesquisas e investigação científica, elaboram pareceres sociais, laudos, projetos e relatórios (CFESS, 2012).

Portanto, se há uma lei que rege a profissão e que determina a existência de competências e atribuições privativas para o trabalho profissional, é responsabilidade da formação profissional oferecer essas bases para que o futuro profissional de Serviço Social exerça com qualidade essas atribuições. Essa Lei juntamente com o Código de Ética é um guia para a formação acadêmico-profissional e, por esta razão, as diretrizes curriculares “não permitem a fragmentação e segmentação das disciplinas, nem mesmo a abstração e autonomização dos conteúdos concretos” (GUERRA, 2005, p. 149). Essa perspectiva de formação não permite a separação entre ensino teórico e ensino prático, entre investigação e intervenção, entre ética e política, entre teoria e prática (SANTOS 2013).

A concepção de formação profissional em Serviço Social supõe uma formação que imprima um perfil crítico, fundado em rigorosa capacidade teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa voltada ao conhecimento e à transformação da realidade. Essa concepção de competência profissional presente nas diretrizes curriculares é também consensual entre os principais autores da área do Serviço Social ao afirmarem que para uma competência profissional faz-se necessário uma formação profissional que valorize e realize o ensino teórico-prático.

Importa ressaltar que não há um consenso sobre o conceito de competência, tampouco de atribuição e habilidade. Os mesmos têm sido utilizados com sentidos diferentes, de acordo com cada área em que a discussão está inserida. No Serviço Social, por exemplo: competência “expressa a capacidade para apreciar ou dar resolutividade a determinado assunto, não sendo exclusiva de uma única especialidade profissional, mas a ela concernentes em função da capacitação dos sujeitos profissionais” e atribuições se referem “as funções privativas do/a assistente social, isto é, as suas prerrogativas exclusivas” (CFESS, 2012, p. 6). Assim, as atribuições privativas são aquelas que se referem diretamente à profissão,

como a atribuição privativa de coordenar cursos, bem como, equipes de Serviço Social nas instituições públicas e privadas. E competências são aquelas ações que os (as) assistentes podem desenvolver, embora não lhes sejam exclusivas. Essa concepção certamente é contrária ao entendimento presente nos requerimentos do mercado, em que competências são “capacidades de realizar tarefas práticas, desvalorizando e mesmo declarando desnecessário o conhecimento científico” (KUENZER, 2006, p. 905). Sem dúvida, essa noção de competência não se aproxima da direção social defendida pela categoria profissional, sequer dos fundamentos do projeto ético-político.

A noção de competência no Serviço Social trata-se, pois, da competência crítica capaz de desvendar os fundamentos conservantistas e tecnocráticos do discurso da competência burocrática. “O discurso é competente e crítico quando vai à raiz e desvenda a trama submersa dos conhecimentos que explica as estratégias de ação” (IAMAMOTO, 2009, p. 17). Por isso, as competências referenciadas no Serviço Social não se confundem com um discurso de competência institucionalizado nas instâncias empregadoras, e sim capacidade analítica e reflexiva das demandas postas à categoria profissional em seu trabalho cotidiano.

Desta forma, para pensar a formação profissional é preciso tomar a realidade na perspectiva de totalidade, sem desconectá-la do contexto atual, isto porque, o profissional de Serviço Social precisa em seu trabalho profissional conhecer a realidade como objeto sobre o qual se pretende introduzir mudanças através da sua atividade laborativa, e mais, deve agir de modo competente, crítico e qualificado teoricamente (IAMAMOTO, 2005). Como afirma Silva (1984, p. 5): “parte-se do pressuposto de que a formação profissional numa realidade específica, não pode ser considerada isoladamente da realidade social, expressa pelo aspecto cultural e conjuntural do sistema educativo [...]”. Portanto, o exercício da profissão exige um sujeito profissional que busque agir com competência e, conseqüentemente, com habilidades que possibilitem desenvolver atribuições específicas no exercício do trabalho profissional, e, para isso, pressupõe-se uma formação acadêmica profissional que contribua com a promoção, proteção, restituição e exigibilidade dos direitos humanos e sociais e os meios de acesso aos mesmos, conforme preconiza a direção

intelectual e ideopolítica, os quais são componentes imperativos do projeto profissional.

O assistente social desenvolve seu trabalho em diversos espaços sócio-ocupacionais no âmbito das relações entre as classes e destas com o Estado no enfrentamento das múltiplas expressões da questão social, sendo esta, indissociável da sociabilidade capitalista (PAULO NETTO, 2001). Assim sendo, as diretrizes curriculares reafirmam a questão social como base de fundação sócio-histórica da profissão, destacando as respostas do Estado às reivindicações da classe trabalhadora como um processo de constituição dos direitos sociais (ABESS/CEDEPSS, 1996). Deste modo, a política social se configura numa mediação fundamental do trabalho profissional voltado para a formulação, execução e avaliação dessas políticas, que se constituem em uma das competências inerentes ao assistente social. Para tanto, é de suma importância que, durante o processo de formação, o acadêmico obtenha uma formação de qualidade que inclua uma instrumentalização profissional, considerando o ensino da prática, que implica nas dimensões técnico-instrumental, teórico-intelectual, investigativa, ético-política e formativa (GUERRA, 2005).

Dentre as conquistas do patrimônio ideopolítico construído coletivamente no Serviço Social, sem dúvida a qualificação das competências e atribuições do (a) assistente social resguardadas pela Lei de Regulamentação da Profissão atribuiu maior visibilidade ao trabalho deste profissional. As atribuições e competências profissionais articuladas com princípios, direitos e deveres, devem ser observadas e respeitadas pelos/as profissionais, bem como, pelas instituições empregadoras. Dessa forma, a brochura Atribuições privativas do/a assistente social elaborada pelo Conselho Federal de Serviço Social (2012) expressa, ao mesmo tempo, o compromisso e o desafio que a profissão tem para dar concretude às atribuições nos diversos espaços sócio-ocupacionais e por meio delas materializar o projeto ético-político.

Por ser considerado um debate inovador no interior da categoria, os organismos profissionais e de formação e as unidades de ensino pouco debatiam a respeito de competências para os profissionais, principalmente, sobre como estas competências seriam garantidas na elaboração do Projeto Político Pedagógico e, especialmente, no processo

de formação, tampouco como as atribuições privativas têm sido exercidas pelos/as assistentes sociais. Todavia, não se pode perder de vista que debater as atribuições privativas e competências profissionais de assistentes sociais é discutir a profissão. E esse debate se faz a partir de uma nítida concepção de profissão, aquela que se forja na ruptura com o conservadorismo que marcou o início das atividades da profissão no Brasil e seu novo direcionamento social que está expresso no atual Código de Ética do (a) Assistente Social, na Lei de Regulamentação da Profissão de 1993 e nas Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS (MATOS, 2015).

Consequentemente, o debate das atribuições privativas, assim como, das competências profissionais posiciona no cenário acadêmico-profissional não apenas uma discussão do que é função exclusiva do assistente social, como exige a lei que regulamenta a profissão, mas aquilo que potencialmente deve ser desenvolvido no trabalho profissional, e para isso é preciso um levantamento criterioso das condições e relações de trabalho do assistente social, nas suas várias áreas de atuação, com o objetivo de identificar as funções, competências e atribuições que vêm sendo realmente praticadas por este profissional na atualidade (IAMAMOTO, 2014). Uma vez que as competências e atribuições profissionais não se dissociam de uma direção ético-política, exigindo do assistente social um comprometimento com a consolidação e ampliação dos direitos, é preciso, então, romper com o trabalho de meros operacionalizadores das políticas emanadas do Estado, para assim, construir estratégias que respondam às demandas que lhe são impostas.

Como diz a própria lei, constituem atribuições privativas do assistente social (dentre outras); “[...] a supervisão direta de estagiários de Serviço Social; a direção e coordenação de Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação; assumir o magistério de Serviço Social tanto em nível de graduação como pós-graduação [...]”. Entretanto, os cursos de formação nem sempre capacitam para essa atribuição, pois, como sinaliza Guerra (2005, p. 151), “não há um acompanhamento aos supervisores de campo, nem mesmo uma qualificação sistemática do corpo universitário”, ou seja, a formação

profissional em Serviço Social apresenta limites no trato das competências e atribuições profissionais.

Não há dúvida de que o ensino de Serviço Social tem que responder à dimensão formativa, que habilite competentemente os profissionais ao exercício dessas competências e atribuições, tanto na graduação quanto em forma de capacitação permanente aos assistentes sociais, uma vez que a formação profissional não se reduz a um mero treinamento e sim a um constante aprimoramento e amadurecimento intelectual. Essa formação precisa, de fato, capacitar os profissionais a investigar, analisar criticamente a realidade, problematizar o contexto socioinstitucional e os significados sócio-históricos da profissão, desenvolver sua capacidade argumentativa e atuar em equipes, e, com isso, sem dúvida, habilitaria o assistente social a desenvolver competências e atribuições que lhe são específicas.

Portanto, é preciso domínio teórico, adequação dos estágios supervisionados, integrações curriculares, condições favoráveis de trabalho e pesquisas na área do Serviço Social, para assim superarmos tarefas permeadas de ações instrumentais, imediatistas e burocratizadas e que muitos assistentes sociais desempenham. É por meio de uma formação profissional de qualidade que essas práticas são superadas e o exercício de competências e atribuições envolvidas no trabalho profissional. Com isso, ao considerarmos o método dialético, como movimento privilegiado para uma reflexão e releitura do trabalho profissional em seus múltiplos espaços, indubitavelmente, possibilitaria, por exemplo: que a supervisão fosse exercida entendendo que o estagiário está em processo de formação e seu estágio não pode ser confundido com treinamento, e, para isso, necessitaria que o supervisor transmitisse princípios e valores éticos na direção social adotada pela profissão com o projeto profissional do qual pressupõe que o assistente social seja conhecedor.

Está claro que os debates coletivos sobre as atribuições e competências profissionais são um bom arsenal para encarar os desafios postos ao Serviço Social na atualidade, isto porque, o acúmulo construído em torno das atribuições privativas do assistente social é, sem dúvida, uma conquista da organização política da profissão. Essa construção resultou em um projeto profissional que cotidianamente se constrói nos serviços

prestados à população, e se reconstrói na produção intelectual da profissão e na sua organização política. O desenvolvimento de atribuições e competências profissionais não é somente de responsabilidade dos assistentes sociais que as exercem, pois a universidade, por meio da extensão, da pesquisa e da produção do conhecimento que gera a partir do ensino, juntamente com as entidades da profissão, têm uma relevante contribuição para qualificação da formação e das condições éticas e técnicas do trabalho profissional (MATOS, 2015).

A apropriação das competências e atribuições na formação do Serviço Social deve ocorrer no cotidiano das ações pedagógicas, como no desenvolvimento das disciplinas, seminários temáticos, oficinas de debates e laboratórios, no estágio e na pesquisa/extensão. No Serviço Social, especificamente, é comum às oficinas de debates explicitarem os instrumentais utilizados pelo profissional no seu trabalho como: visita domiciliar, parecer, relatórios, entrevistas com famílias e grupos, etc. Ou seja, proporcionar um espaço durante a formação profissional dos alunos como esse possibilita o desenvolvimento de competências e atribuições, principalmente quando articulada com as disciplinas específicas, para assim facilitar a aproximação do acadêmico com a realidade profissional (WERNER, 2010).

A defesa por uma formação profissional de qualidade, capaz de viabilizar a capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativas como requisito fundamental para o trabalho profissional interventivo e investigativo que materializa no campo de atuação profissional suas atribuições exclusivas, permite que o assistente social tenha capacidade para exercê-las de forma ética, crítica e propositiva. O direcionamento da formação profissional está claro nas Diretrizes Curriculares do Serviço Social, as quais constituem uma expressão privilegiada do projeto ético-político, que os princípios básicos para uma formação profissional devem cumprir as competências e atribuições privativas previstas na legislação em vigor (ABESS/CEDEPSS, 1996). Tais princípios remetem a um perfil que caracteriza um profissional generalista em sua formação intelectual e cultural. Entretanto, isso não significa dizer que toda formação recebida por acadêmicos de Serviço

Social de diversos cursos pelo Brasil afora habilita os assistentes sociais para o trabalho profissional e suas atribuições privativas.

Ressalta-se que, se a prática interventiva e investigativa do Serviço Social nas suas diferentes áreas de atuação requer o desenvolvimento e articulação das dimensões profissionais, por sua vez, a formação profissional deve contemplar, realmente, os conhecimentos necessários a essas competências e atribuições privativas, seja por meio de conhecimentos teóricos, ético-políticos e procedimentais. Desde que estes habilitem para intervir com competência na realidade, a qual é desafiadora e instigante, pois é pelo desenvolvimento dessas dimensões profissionais de forma ética, crítica e criativa que a profissão é reconhecida, valorizada e respeitada e o projeto ético político materializado.

Então, significa dizer que a formação profissional em Serviço Social necessita aprofundar o debate acerca das atribuições privativas, especialmente, no que tange a assumir o trabalho docente em Serviço Social como preconiza a Lei 8.662/93, bem como o delineamento do trabalho docente em Serviço Social nas suas tarefas investigativas e interventivas. Por este se configurar objeto de análise para construção desse trabalho, será melhor elucidado no item a seguir.

CAPÍTULO 3

Docência como atribuição privativa do Assistente Social

DOCÊNCIA COMO ATRIBUIÇÃO PRIVATIVA DO ASSISTENTE SOCIAL

A Lei Federal n. 8662/1993, que regulamenta a profissão de Assistente Social no Brasil, não deixa dúvidas quanto ao exercício da docência e das outras atividades a ele ligadas como atribuições privativas do assistente social, entretanto, há pouca e/ou quase nada de discussão no interior da categoria profissional sobre a docência no ensino superior, tanto em nível de graduação como pós-graduação em Serviço Social, e, principalmente, como esta é uma atribuição privativa do profissional. Mesmo considerando que por muitos anos já ocorre o ensino desta profissão no Brasil, enveredar pelos caminhos da docência superior ainda se constitui uma tarefa ousada e instigante para o/a assistente social, pois, esses docentes das instituições privadas e públicas dos quatros cantos do Brasil têm um compromisso com o projeto de formação de novos profissionais na área do Serviço Social e em formá-los na direção social que propõe o projeto ético-político da profissão.

A docência no Serviço Social não é realizada apenas por assistentes sociais que compõem o quadro de professores nos cursos das instituições, demais profissionais de áreas afins também exercem a docência no curso de serviço social, tais como, sociólogos, filósofos, antropólogos, entre outros. Entretanto, o que abordamos nesse estudo são as prerrogativas exclusivas do assistente social na área da docência, ou seja, aquilo que somente ele pode realizar, porque trata da matéria do Serviço Social.

Faz-se importante deixarmos claro o que é privativo na docência em Serviço Social, então, quando falamos que a docência é uma atribuição privativa do assistente social estamos nos referindo ao exercício de funções vinculadas ao magistério, à direção de unidades formadoras em cursos de graduação e pós-graduação, assim como as de supervisão acadêmica nas atividades de estágio supervisionado, relacionadas à matéria de Serviço Social, compõe parte das atribuições privativas dos assistentes sociais, conforme consta, particularmente, dos incisos V, VI,

VII e VIII do artigo 5º da Lei regulamentação da profissão (ALMEIDA, 2009).

Todavia a docência exercida por assistentes sociais não é uma atribuição privativa desse profissional somente porque consta na lei que regulamenta a profissão no Brasil, mas, sim porque essas funções desempenhadas pelos assistentes sociais vinculadas ao magistério, à direção de unidades formadoras e à supervisão de estágio, guardam particularidades em relação ao exercício efetivo da profissão. Ao exercer a docência esses assistentes sociais orientam a formação de novos assistentes sociais reproduzem de determinadas práticas, valores e modos de relacionamento com as expressões da questão social e suas formas de enfrentamento. Portanto, constituem desse modo, funções importantes que somente podem ser realizadas por aqueles que conhecem a matéria do Serviço Social.

Segundo Almeida (2009), a particularidade em o assistente social exercer a docência no Serviço Social estar também na razão de sua particularidade nos processos de elaboração de conhecimentos e de formação dos quadros intelectuais que produzirão efeitos direta ou indiretamente sobre o relacionamento da profissão com essa a realidade e sua vinculação a um projeto profissional que se encontra em construção e articulado aos processos de disputa pela hegemonia cultural e política na sociedade, ou seja, aos processos de disputa sobre as alternativas sociais dos modos de compreender e atuar sobre os mesmos fenômenos com os quais os assistentes sociais se ocupam profissional e politicamente.

Neste sentido, as funções vinculadas ao magistério, exercidas pelos assistentes sociais, não se reportam ao artigo 5º da Lei de Regulamentação da Profissão apenas em decorrência do que poderíamos delimitar como “matéria de Serviço Social”, enquanto conteúdo formativo, mas como questões que dizem respeito aos processos de produção de conhecimento, formação e de requisições sociais ao Serviço Social. Portanto, como afirma Almeida (2009, p. 338),

As funções desempenhadas pelos assistentes sociais no campo do magistério superior, da direção e

supervisão acadêmica não constituem um apêndice das atividades que lhes são mais tradicionais, visto que estão inscritas no próprio movimento de produção e reprodução social do Serviço Social. São funções que, ao serem realizadas em articulação com outras esferas da dinâmica social, contribuem para a consolidação do projeto profissional do Serviço Social, sublinhando a capacidade de formulação de respostas sociais da profissão, sintonizadas aos processos de disputa pela direção política e cultural em nossa sociedade em outros espaços institucionais fundamentais para a construção de projetos societários contra-hegemônicos.

Dessa forma, abordar a docência no Serviço Social requer uma discussão também sobre o trabalho desse profissional nessa área de atuação e o desenvolvimento de suas atividades investigativas, interventivas e pedagógicas, afinal, o assistente social não deve escolher essa área de atuação para se distanciar do Serviço Social. Ele deve escolhê-la para materializar o projeto de formação profissional que se almeja, e, isso pressupõe dizer que não é uma dupla identidade profissional, em que este profissional escolhe por ser aquele que pensa ou faz a profissão, pois ambos a fazem (JORGE, 1999). Então, é preciso desmistificar esse espaço de atuação e manter fortalecida a contribuição que este profissional tem, seja na docência, saúde, assistência, e nos diversos espaços sócio ocupacionais. Para isso requer uma formação profissional que seja capaz de habilitar os futuros profissionais para as diversas áreas de atuação, e, sobretudo, que ofereça domínio teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo para desenvolver todas as atribuições privativas a ele inerentes.

A exigência da docência como atribuição privativa do assistente social, assim como as outras atividades inerentes a ele, que vão desde dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social à elaboração de provas estão previstas e não se reportam apenas ao artigo 5º da lei em decorrência do que poderíamos delimitar como “matéria de Serviço Social”, enquanto conteúdo formativo, mas como questões que

dizem respeito aos processos de produção do conhecimento, formação e requisição sociais ao Serviço Social (ALMEIDA, 2009).

Porém, há no interior da categoria profissional algumas dificuldades em identificar e exercer essas atribuições privativas no desenvolvimento do trabalho profissional; assumir a docência em Serviço Social é uma dessas dificuldades. No entanto, a dificuldade não está no aparato legal das prerrogativas profissionais, mas sim no aprimoramento de sua interpretação no atual contexto do trabalho profissional, de modo a acrescentar outros elementos para ampliar e esclarecer o debate no interior da profissão. Ou seja, sobre qual exercício da docência a profissão requer e, conseqüentemente, a concepção de ensino e a direção estratégica que a formação profissional preconiza. Para tanto, faz-se necessária uma articulação direta com a docência superior e para isso uma breve caracterização da docência universitária a fim de situar o ensino do Serviço Social e, nesse contexto, o trabalho docente como atribuição privativa do assistente social.

Sabe-se que a formação profissional do assistente social não objetiva a docência, apesar de valorizá-la. A valorização enquanto objeto de produção de conhecimento nesse campo de trabalho tem avançado muito nos últimos anos em seus aspectos teóricos e políticos, mas não tem privilegiado o enfoque da docência em Serviço Social a partir do seu cotidiano pedagógico (FAUSTINI, 2014). É importante, então, reconhecer pedagogicamente o ensino no Serviço Social, pois segundo a ABESS-CEDEPSS (1996, p. 93), “o assistente social-professor precisa enxergar-se na função de educador em decorrência do desempenho do assistente social para o desempenho do educador”. Portanto, a prática educativa no Serviço Social necessita ser desenvolvida na formação profissional do assistente social, a fim de gerar saberes e conhecimentos específicos que habilitem, qualifiquem e emancipem o futuro profissional para realizar o trabalho docente.

Nesse sentido, as diretrizes curriculares apontam que ensinar é mais do que uma mera transmissão de conhecimento. Ensinar é capacitar para o exercício da ação consciente, é tornar os indivíduos sujeitos da sua história, o que implica uma via de mão dupla entre o conteúdo do ensino e aquele sujeito que dele se apropria (ABESS, CEDEPSS, 1996). Trata-

se, portanto, de formar um profissional que percebe a dimensão política de seu trabalho, no interior mesmo da contradição entre capital/trabalho, na disputa de projetos societários e na construção de uma nova sociedade.

Com isso, pode-se dizer que as considerações acerca do ensino em Serviço Social definido no novo currículo de formação se relacionam com as características básicas da docência universitária. Afinal, no sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim – *docere* – que significa ensinar, instruir, mostrar, dar a entender (ARAÚJO, 2004). No sentido formal, docência é o trabalho de professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de atividades que perpassam as funções de ministrar aulas (VEIGA, 2006). Ainda quanto à definição de docência, Paulo Freire (2014, p. 25) diz que “ensinar não é transferir conhecimentos, nem formar é a ação pela qual um sujeito dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

A docência universitária, desde seu início até os dias de hoje, vem sendo marcada pela formação de profissionais em diferentes áreas do conhecimento, tendo como sujeito transmissor o professor, o qual é responsável pelo desenvolvimento do ensino de forma intencional e sistemática, o mesmo também é responsável por pôr em ação a dimensão formativa, que pressupõe uma dimensão pedagógica e didática no ato de ensinar (MASETTO, 2003).

A dimensão pedagógica (como ciência da educação), ou seja, o campo de conhecimentos centrado na problemática da formação humana, analisa as práticas educativas, subsidiando teoricamente o trabalho pedagógico e as condições de sua transformação e dos sujeitos envolvidos, a fim de propiciar elementos teórico-práticos potencialmente transformadores para a relação teoria-prática como dimensão essencialmente da ciência pedagógica (ALMEIDA, 2012). Como sinaliza Libâneo (1998), a dimensão pedagógica precisa ser compreendida e desenvolvida numa prática formativa crítica e transformadora, isso quer dizer que precisa sair da invisibilidade e ganhar sua tensão na prática docente.

A dimensão didática (como teoria do ensino), isto é, como campo de estudo e de investigação sobre o ensino, objetiva o ensino enquanto prática social destinada a promover a relação dos alunos com o conhecimento. A intenção da didática é a realização, através dos professores, da reflexão e da análise crítica e transformadora sobre as próprias práticas de ensino (ALMEIDA, 2012). Como também afirma Pimenta (1997), é a didática que possibilita a compreensão das relações entre universidade e sociedade, para alcançar o significado da função social e política dessas instituições. Logo, trata-se de pôr a educação a serviço da transformação social.

Por isto, o ensino não pode ser reduzido apenas a uma dimensão organizativa e operacional sob uma didática instrumentalizada, pois isso conduz o professor a uma perspectiva acrítica e conservadora, como ocorre na maioria das práticas de ensino. A ação de ensino precisa ser emancipadora e propiciadora do ato de aprender, constituído como um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes. Nesse contexto, ensinar vai muito além do tempo em sala de aula e das responsabilidades institucionais, requer conhecimentos específicos e habilidades para exercê-lo adequadamente, e, assim, garantir que os alunos efetivamente aprendam e constituam pessoas e profissionais competentes e críticos (PIMENTA, ANASTASIOU, 2010).

Não há dúvida que, para um ensino humanizado, emancipado e solidário com vistas a dar qualidade ao ensino superior, é preciso uma formação científica, pedagógica e política de seus docentes. Dessa maneira, a docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa característica integradora produz conhecimento, bem como, sua socialização a fim de compreender a importância do papel da docência, através de uma reflexão profunda científico-pedagógica que capacite professores a enfrentar questões complexas presentes na universidade e na prática docente (VEIGA, 2006). Em relação a essa questão, Faustini (2014) afirma que a prática docente exige dos professores respostas apoiadas na criatividade e no ineditismo para superar o tensionamento vivido pelos docentes na sua rotina profissional.

Outro aspecto da docência universitária é o processo formativo dos professores. Sobre essa questão, há um consenso, entre os estudiosos

do tema e os principais autores, a respeito da importância da preparação docente para uma atuação que supere o modelo instrumental do ensino superior e priorize o desenvolvimento das capacidades para lidar com os conhecimentos, os contextos, os problemas e os sujeitos concretos envolvidos, numa perspectiva ético-política. Diferentemente do que pensa a maioria das pessoas, a ação de ensinar é permeada de desafios cada vez mais complexos, na qual apenas o domínio dos conteúdos específicos ou a alta capacidade investigativa não são suficientes. Então, como diz Almeida (2012, p. 105), é preciso uma “interação positiva, saber como desdobrar as próprias ações e as dos alunos e não só a apropriação dos conteúdos, mas da formação ampla dos sujeitos envolvidos”.

Sabe-se que muitos profissionais das várias áreas do conhecimento adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência de suas atividades práticas e por razões e interesses variados. Com exceção dos cursos de licenciaturas, que essencialmente têm a finalidade explícita de oferecer os conhecimentos pedagógicos necessários às atividades de ensinar, as demais áreas não privilegiam um espaço de discussão sobre a prática docente no processo da formação acadêmica de seus alunos, especialmente, como uma atribuição privativa, como é o caso do Serviço Social.

Embora os profissionais que adentram na docência universitária possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, “este domínio científico não garante a tradução adequada do mesmo em saber ensinar” (ANASTASIOU, 2006, p.148). O que predomina é o despreparo e até certa falta de conhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do momento em que ingressam na sala de aula (PIMENTA, ANASTASIOU, 2010). Essa questão tem posto para o exercício da docência no ensino superior danos aos processos de ensino e aos seus resultados. A exemplo disso, citam-se os cursos de educação a distância, por sua forma aligeirada e reducionista, sem exigências de formação/qualificação do corpo docente, os quais são meros tutores de ensino, perdendo, portanto, a centralidade do ensino de qualidade e da preparação docente. Esse despreparo traz um desempenho desarticulador das funções e objetivos da educação superior.

Com relação ao preparo inerente aos docentes universitários, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) no seu artigo 66 trata de forma bastante resumida sobre o assunto. De acordo com o amparo legal, o docente universitário será preparado, prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. No mesmo artigo, o parágrafo único reconhece o notório saber pedagógico e o título, concedido por Programas de Pós-Graduação (mestrado ou doutorado) para o ingresso na docência superior. Essa questão, certamente, põe em discussão a importância da preparação necessária ao profissional para o exercício da docência. Todavia, para além de um título é fundamental oportunizar aos profissionais que ingressam na carreira docente, em especial, os oriundos dos bacharelados, por estes não terem durante a sua graduação uma clara reflexão crítica sobre a atuação na docência, a fim de evitar o amadorismo profissional docente, em que muitos são entregues à própria sorte (PIMENTA, ANASTASIOU, 2010).

Nesta perspectiva, a adesão por ser professor implica aderir a princípios e valores, adotar um projeto e investir na potencialidade dos que estão em processo de formação. A escolha deriva do foro pessoal de cada profissional, e, conseqüentemente, a construção identitária é uma dimensão decisiva da profissão docente (ALMEIDA, 2012). No caso do Serviço Social, essa escolha não pode ser acidental, uma vez que assumir a docência é uma das atribuições exclusivas do assistente social, pressupondo que sua atuação docente seja pautada na direção social do projeto profissional, devendo, portanto, assumir postura teórica e política contrária à reforma conservadora da educação superior em curso no cenário brasileiro.

A centralidade da docência em Serviço Social como atribuição privativa do assistente social diz respeito ao exercício do trabalho profissional no âmbito do ensino superior e para isso, certamente, é importante compreender esse fazer, não de forma instrumentalizada ou como meros executores de currículos, mas sua contribuição para materializar o projeto ético-político da profissão, que se sustenta nas diretrizes curriculares, na lei que regulamenta a profissão e no código de ética. Tem-se, assim, o fortalecimento da direção social eleita pelo Serviço Social, que nega, em seus princípios, o projeto societário hoje

hegemônico, colocando-se a favor da construção de uma nova ordem social, sem dominação e/ou exploração de classe, etnia e gênero (CFESS, 1993).

Ao examinar o panorama nacional do Ensino Superior, constata-se uma expressiva modificação do mesmo. O foco centrado numa política social pública e de qualidade cedeu espaço para atender prioritariamente as necessidades de acumulação do capital, limitada às fronteiras dos interesses mercadológicos e de disputa de hegemonia do capital, propondo, assim, um ensino flexibilizado e acrítico. Nesse modelo, os impactos sobre a qualidade do ensino, e na particularidade do Serviço Social, sobre a materialização de suas Diretrizes Curriculares, são bastante problemáticos, e completamente descaracterizados do projeto de formação profissional eleito pela profissão (FONSECA, 2016).

Essa atual proposta hegemônica de ensino superior rema na contramare da construção coletiva da proposta de formação acadêmica no Serviço Social. O legado construído coletivamente tem um significado ímpar na defesa da direção política da profissão, que se norteia pela defesa da universidade pública, gratuita, direcionada aos interesses da coletividade, cultivando, assim, a razão crítica e o compromisso com valores universais, coerentes com sua função pública, não limitada a determinadas classes. Ou seja, uma instituição a serviço de todos construindo respostas no âmbito de suas atribuições (IAMAMOTO, 2014).

Para conduzir esse projeto profissional no Serviço Social, deve-se citar que nele estão presentes sujeitos individuais e coletivos, identificados nos papéis do professor, dos alunos, das entidades e dos movimentos estudantis interessados em contribuir para novos rumos do processo formativo. Todos esses sujeitos, sem dúvida, são de extrema relevância para a condução da formação acadêmica profissional do Serviço Social. Entretanto, devido ao entendimento de que são os professores que inicialmente aproximam os conteúdos formativos definidos no projeto de formação dos conteúdos ministrados em sala de aula, há que reconhecer a importância desses ao assumirem o trabalho docente em Serviço Social, acima de tudo, como atribuição privativa, ao possibilitar uma formação de fato generalista, associada à análise dos processos mais amplos da

sociedade, bem como, da trajetória histórica da profissão, apontando novos rumos alinhados a uma dada direção social (FONSECA, 2016).

Destaca-se que a viabilização do processo de formação se dá mediante a relação pedagógica entre o professor e o aluno, certamente, com uma concepção de que formar profissionalmente quer dizer preparar cientificamente quadros que deem respostas às exigências da realidade e às exigências valorativas do projeto profissional (GUERRA, 2005). São a partir do entendimento dessa concepção que tais sujeitos, professor e aluno, participam do desenvolvimento da concepção, valores, posturas e princípios forjados no projeto acadêmico profissional do Serviço Social. Taveira (2009, p. 4), sobre isso, destaca que:

São esses sujeitos do processo de ensino e aprendizagem que são responsáveis por um momento que não é simplesmente repasse e assimilação de conteúdos prontos e acabados, é o desafio de construir interpretações coerentes e críticas sobre o mundo em que vivem, é o desafio de encara situações concretas e analisá-las, é o enfrentamento de diferença que enriquecem a totalidade dando-lhe um sentido histórico.

Portanto, a relação pedagógica desenvolvida no ato de ensinar o Serviço Social deve ser uma ação política capaz de comportar tanto o papel do professor quanto do acadêmico, ambos, sujeitos históricos socialmente construídos. Essa relação constrói um processo de ensino e aprendizagem e não apenas em expressões isoladas transmitidas pelos conteúdos das disciplinas, mas sim, na apropriação crítica e competente que fortalece a formação profissional do Serviço Social. A esse respeito, Guerra, (2005, p. 153) destaca em suas contribuições que “cabe a cada professor, frente às determinações do perfil de profissional priorizado pelo projeto de formação, determinar de que maneira os conteúdos teóricos que transmite podem contribuir com a formação de atitudes, habilidades, valores e competências”.

Posto isto, considera-se que os profissionais vinculados à docência não participam do processo formativo tão somente pela definição dos conteúdos curriculares ou pela transmissão de conhecimentos. Essa participação se dá demarcada pela condição de trabalhadores das instituições de ensino superior, logo, submetidos ao exercício de uma atribuição privativa do trabalho profissional (FONSECA, 2016). Evidenciar a importância que esse profissional tem ao assumir a docência em Serviço Social como uma atribuição inerente a ele desmitifica a tendência de que a prática docente não é uma prática profissional do assistente social, e contribui para uma reflexão pertinente e necessária na formação profissional, a fim de que os novos profissionais, ao aderirem à docência, desenvolvam seu trabalho profissional de forma consciente, crítica e ética e que tenham encontrado na sua formação de origem espaços privilegiados de discussão e reflexão sobre o trabalho docente.

Ressalta-se que não é objetivo dessa argumentação reduzir a importância dessa questão à incorporação de uma disciplina no currículo acadêmico-profissional do assistente social que trate da dimensão pedagógica e didática na formação do assistente social, mas sim criar metodologias e estratégias que permitam a síntese entre um saber teórico que se expresse em um fazer qualificado, cuja mediação é a aquisição de valores/princípios ético-políticos e habilidades, posturas e competências que extrapolem o pensamento conservador. Precisa ascender um patamar de problematização que pense a docência no Serviço Social em seus aspectos político-pedagógicos, a partir do espaço da sala de aula, de como é vivido e assumido pelo assistente social como atribuição privativa.

Sobre esse espaço privilegiado para dar maior visibilidade à docência no Serviço Social, Guerra (2005, p. 153) fala que: “as disciplinas devem se constituir em laboratórios, as oficinas em espaços de reflexão crítica e produção de novos conhecimentos, saberes e instrumentos de intervenção”. Então, deve ser aí o espaço propício para inserir a reflexão necessária sobre o trabalho docente como atribuição privativa na formação do assistente social. Sobretudo, por meio de uma formação ampla que possibilite o reconhecimento da docência no Serviço Social enquanto uma prática produtora de saberes específicos para formar assistentes sociais

empenhados a desenvolver seu trabalho nos diferentes campos de atuação profissional.

Dessa maneira, enfatiza-se que o ensino no Serviço Social deve superar a carência que existe no trato das competências e atribuições profissionais, sobretudo, no que tange ao trabalho docente. Essa formação profissional requer, principalmente, um maior rigor teórico-metodológico que possa ofertar conhecimentos necessários à superação de problemas sociais e à apreensão do significado social da profissão, bem como as possibilidades de ação contidas na realidade. Portanto, abordar estas questões centrais e de extrema relevância para a formação profissional do assistente social contribui significativamente para a implementação do projeto profissional, inscrevendo seus princípios no cotidiano de trabalho, mesmo que esse trabalho seja exercido na docência em Serviço Social. Essa contribuição traz reflexões relevantes para a área do Serviço Social e para todos que estejam envolvidos na árdua tarefa de exercer a docência como atribuição privativa do assistente social.

CAPÍTULO 4

Papel da Pós-Graduação na
Formação Docente em Serviço Social

PAPEL DA PÓS-GRADUAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO SOCIAL

O Serviço Social, por ser uma profissão de nível superior, inscrita na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) dentro da área das ciências sociais aplicadas oferece na graduação o grau de bacharelado, a fim de formar profissionais com sólidos conhecimentos teórico-práticos, capacidade de examinar, analisar e interpretar a sociedade capitalista, esta, que têm na sua base estrutural a produção da questão social e suas múltiplas expressões. Diferentemente de um curso de licenciatura que habilita para o ensino do ofício de ser professor, o bacharel em Serviço Social realiza o exercício da profissão nos diversos espaços sócio-ocupacionais, tendo como principal empregador as instituições dos entes federativos.

Sabemos que por ser um bacharelado, a formação profissional em Serviço Social não objetiva a docência, apesar de valorizá-la e reconhecê-la como uma atribuição privativa do assistente social. Portanto, é na valorização dessa atribuição privativa exercida por muitos profissionais no Brasil que queremos pensar a docência em Serviço Social como um espaço de trabalho, como objeto de produção do conhecimento, como espaço de formação de novos profissionais e como possibilidade de inserção no mercado de trabalho permeado de condições adversas, desafios e contradições sim, mas que tem um papel fundamental na sociedade.

Sobre isso, Faustini (2014) nos ajuda a refletir e a pensar o trabalho docente desenvolvido pelos assistentes sociais ao reconhecer o ensino no Serviço Social como prática docente alimentada de saberes que fundamentam e referenciam pedagogicamente essa prática. Em seu estudo, a autora constata que a experiência docente é construída a partir de dois saberes: os saberes formalizados, aqueles compostos pelas disciplinas e o currículo e, pelos saberes da experiência profissional, aqueles adquiridos em outros campos profissionais. Contudo, é certo afirmar, então que a docência é um trabalho desenvolvido pelo assistente

social na condição de docente e realizado a partir dos conhecimentos e das experiências adquiridas durante a trajetória profissional.

O exercício da docência não se constrói a partir de uma escolha unilateral de alguém, pois ela é fruto de uma construção que resulta a partir de uma formação tanto em nível de graduação quanto em nível de pós-graduação. Nesse sentido, entendemos que a graduação é o primeiro passo na construção de uma dada formação, ela deve colaborar no sentido de fomentar espaços que permitam a aproximação com a docência seja por meio da iniciação científica, da monitoria, da própria relação entre professor e aluno, entre outros.

Dessa forma é fundamental reconhecer que a formação da graduação tem uma função primordial, que é formar um profissional generalista que seja capaz de fazer a leitura da realidade, de compreender a função social da profissão, dominar as atribuições e competências para estar apto a atuar nos diferentes espaços socioocupacionais, dentre esses, a docência. É por isso que o ensino na graduação é fundamental, pois ela marca os caminhos iniciais do fazer profissional por meio dos processos de aprendizagem.

Conforme indicação das Diretrizes Curriculares (1996), a formação profissional expressa uma concepção de ensino e aprendizagem calcada na dinâmica da vida social, o que estabelece os parâmetros para a inserção profissional na realidade sócioinstitucional. A presente proposta parte da reafirmação do trabalho como atividade central na constituição do ser social. As mudanças verificadas nos padrões de acumulação e regulação social exigem um redimensionamento das formas de pensar/agir dos profissionais diante das novas demandas, possibilidades e das respostas dadas.

Essa dimensão deve permear todos os níveis de qualificação na área (graduação, pós-graduação lato e strictu, capacitações, atualizações, etc). Ou seja, essa concepção implica que o processo de trabalho do assistente social deve ser apreendido a partir do debate teórico-metodológico que permita o repensar crítico do ideário profissional e, conseqüentemente, da inserção dos profissionais, recuperando o sujeito que trabalha enquanto indivíduo social.

É preciso e necessário reconhecer que teoria e prática caminham juntas e, que a formação não se constitui apenas como espaço de teoria, mas que deve se constituir como espaço que permite a relacionar teoria e prática, fazer conexões e mediações com a realidade cuja é rica, complexa e diversificada. Portanto, a formação da graduação se constitui como um primeiro passo ao longo de uma trajetória profissional, isto é, “a formação inicial deve fornecer as bases para poder aprofundar o conhecimento” (IMBERNÓN 2011, p.60).

Em qualquer campo de atuação em que o assistente social for atuar requer dele um compromisso fundamental com a formação continuada, uma vez que a graduação sempre vai ser básica e insuficiente no sentido de responder todas as demandas que irão surgir no cotidiano do trabalho profissional, porque o conhecimento sempre é inacabado requisitando, portanto, que seja aprofundado e maturado. Nesse sentido, a continuidade dos estudos é um compromisso essencial para o assistente social em qualquer área que for atuar, inclusive na docência.

Assumir a docência em Serviço Social requer certa formação pedagógica, seja ela, adquirida na graduação e/ou na pós-graduação. Essa formação pedagógica é introjetada ao profissional ao longo da sua vivência na graduação na condição de aluno (a) e depois durante as experiências práticas como assistente social nos espaços de trabalho em que for exercer a profissão. Ou seja, essa formação pedagógica pode ser alcançada durante o percurso da própria graduação em Serviço Social, bem como durante os cursos de pós-graduação *stricto* e *lato sensu*. (FAUSTINI, 2014).

Desse modo, a articulação entre graduação e pós-graduação (*stricto* e *lato sensu*), neste processo, é imprescindível para retroalimentar e qualificar a formação e o exercício profissional na atualidade e trazer para o centro dos debates algumas “ausências” nas pesquisas da área, aqui, destaca-se o próprio Serviço Social (IAMAMOTO, 2007).

No caso do exercício da docência no Serviço Social, mais do que nunca, é preciso reconhecer que a graduação pode plantar sementes quanto ao fomento dessa área, mas, que sem dúvida a pós-graduação tem uma maior responsabilidade, porque a própria CAPES reconhece que o

mestrado acadêmico tem o compromisso de formar pesquisadores e, por conseguinte professores. Ressalta-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal n. 9.394/1996, no Artigo 66, com relação às exigências para a formação de educadores no contexto do ensino superior no Brasil, consta que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado ou doutorado”. Portanto, a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e *lato sensu* (especialização) possui essa função de aprimorar os estudos, de favorecer em todos os níveis o aprofundamento do conhecimento.

Todavia, não podemos negar a significativa contribuição que a pós-graduação tem dado para o ensino superior brasileiro, através de qualificação docente, inserção na pesquisa e na produção do conhecimento, profissionais de todas as áreas aprofundam o seu conhecimento. Para os assistentes sociais não é diferente, apesar de seus desafios, a pós-graduação contribui para “a maioria do Serviço Social no Brasil no domínio da elaboração teórica” (PAULO NETTO, 1996, p.12).

A pós-graduação oportuniza para aqueles que nela ingressam a ampliação de uma série de possibilidades, seja por meio das disciplinas em que os alunos são chamados a exercitar a habilidade da oratória, da discussão em sala de aula, da realização de seminários, do aprofundamento das leituras, realização do estágio docente, com maior frequência do que, certamente, na graduação. Até porque se a intenção da graduação é formar pesquisadores e professores esses precisam de uma formação aprofundada até para que eles consigam gerar discussões, reflexões com seus estudantes ao exercer a docência. Conforme endossa Carvalho e Silva (2005, p. 34), “a contribuição da pós-graduação é fundamental. O exercício da pesquisa, da reflexão, da crítica, o desenvolvimento pleno da atividade intelectual, das aventuras do espírito têm aí um lugar o privilegiado”.

Desse modo, a formação profissional dos Assistentes Sociais necessita ser continuada e fundamentada em uma formação teórica estruturada, que contemple maior entendimento e compreensão do movimento que caracteriza o real, contudo que propicie aos profissionais,

ao se depararem com os desafios consolidados em seu cotidiano de trabalho, nos diversos espaços em que atuam, proporem, embasados teoricamente, estratégias e ações críticas e criativas de acordo com o Projeto Ético-Político da categoria.

Por um lado, o assistente social docente é um sujeito importante dentro do processo de formação dos acadêmicos em Serviço Social, que contribui para a construção do perfil profissional e da identidade profissional dos seus alunos. Ao sinalizar os diversos campos de trabalho que o profissional pode se inserir, os docentes devem observar que o ensino das atribuições privativas e o modo como são tratadas durante a formação profissional permitirão que os novos assistentes sociais reconheçam a docência como um dos diversos campos de trabalho que os futuros profissionais poderão assumir e construir suas carreiras profissionais.

Para isso, certamente, necessitamos ter uma proposta de formação que oportuniza a discussão da docência como atribuição privativa. E por que a preocupação em dar ênfase a essa atribuição privativa? Porque assumi-la é um compromisso profissional com a própria profissão e com seu projeto ético-político, é construir resistência e mirar na construção de uma sociedade em que a riqueza produzida seja socializada igualmente. Exercer a docência é assumir um compromisso ético com a formação profissional pautada em princípios e valores éticos profissionais, propondo desta forma um trabalho docente que não se desloca da prática social, mas que faz parte da realidade social.

Em recente publicação, Matos (2015) reitera a necessidade de discutimos e refletirmos sobre as atribuições e competências profissionais dos assistentes sociais, uma vez que elas se particularizam na intervenção profissional nos diversos espaços em que os assistentes sociais estão inseridos e desenvolvem a profissão cotidianamente. Essas reflexões e discussões não se decolam da formação, pelo contrário, precisam estar na formação profissional. Em complemento ao autor acima citado, Werner (2010), a partir de pesquisa realizada em sua tese de doutorado, afirma que há muitas fragilidades na formação profissional em Serviço Social, principalmente quanto à concepção de atribuições, competências e habilidades, necessitando, portanto, de um amplo debate de como elas

podem ser desenvolvidas na formação, e de como inclui-las nos currículo de forma transversal.

É pela necessidade de fazer esse amplo debate que entendemos a relevância da abordagem da docência como uma atribuição privativa na formação em Serviço Social. Esse debate urge ser feito para que o próprio discente faça uma leitura crítica frente à realidade das demandas sociais apresentadas no cotidiano dos campos de trabalho em que o assistente social está inserido, assim como a docência. Embora as funções desempenhadas pelos assistentes sociais vinculados ao ensino superior guardem particularidades em relação ao exercício da profissão no âmbito das políticas públicas, sejam em intuições públicas ou privadas, ao mesmo tempo essas funções compõem o amplo e contraditório universo das instituições sociais que se confrontam com a profissão, uma vez que não podem ser compreendidas desvinculadas da própria realidade social, do movimento histórico e contraditório que a impulsionam.

Por outro lado, na formação docente do assistente social, observa-se que dentre os espaços propiciados aos alunos na pós-graduação destaca-se o estágio de docência. No qual se torna um espaço importante com relação à formação pedagógica do docente na esfera do ensino superior no Brasil, pois as exigências para exercer a docência universitária se perpetuam na titulação vinculada ao Mestrado e Doutorado, conforme exigência na LDB. Assim, o estágio de docência se caracteriza, de acordo com Pimenta e Lima (2012), como sendo objeto da práxis, na medida em que se perpetua como atividade curricular bem como teórica perante o conhecimento, diálogo e ações na realidade. Significa, portanto, atribuir ao estágio de docência um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental.

O estágio de docência objetiva, especialmente a superação da separação entre teoria e prática apontando, assim, esse momento como objeto da práxis no âmbito da sala de aula, da estrutura de ensino e da sociedade como integrante de ação teórica do conhecimento, bem como a intervenção na delineada realidade. Desse modo, o estágio se consolida como atividade que instrumentaliza a práxis no contexto da docência (PIMENTA E LIMA, 2012).

Muito além de ser um espaço apenas de instrução prática o estágio de docência se caracteriza como uma via de aproximação dos pós-graduandos com relação à docência universitária, se consolidando, portanto, como norteador e essencial no processo de formação profissional vinculados a programa de pós-graduação em Serviço Social. Nesse sentido, há a necessidade de entender o estágio e suas atividades como constituintes de um processo coletivo dentre docentes orientadores, alunos e estagiários visando analisar e questionar de forma crítica a apropriação do delineado campo por meio de bases teóricas.

Sendo assim, o estágio de docência compõe um espaço fértil para a construção de saberes para a ação educativa, portanto direciona o futuro docente mestre e/ou doutor durante a sua trajetória no contexto da docência universitária no âmbito da formação pós-graduada, uma vez que adentra a esfera da sala de aula como meio fundamental para formação de professores e apresenta aspectos indispensáveis a construção do ser profissional docente no que se refere a construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias.

INDICAÇÕES CONCLUSIVAS

INDICAÇÕES CONCLUSIVAS

O caminho acabou – e, por isto mesmo, a viagem apenas começa (Lukács).

Esse livro, certamente, não abrange completamente o tema, uma vez que a pesquisa apontou apenas a realidade do trabalho docente exercido por assistentes sociais no extremo norte do país, entretanto, a leitura da realidade e a atual conjuntura política e econômica da sociedade brasileira nos permite fazer uma análise mais ampla dessa realidade e revelar a complexidade da temática e a necessidade de se pautar a questão em âmbito nacional.

Essa questão da incompletude é presente nesse trabalho, porque entendemos que o conhecimento é sempre dinâmico e mutável. O conhecimento abre possibilidades ao passo que produz novas questões que, certamente, dão margem para outras pesquisas. Por isso, sabemos que as reflexões aprofundadas aqui não se esgotam nesse livro, visto que, a realidade é muito mais complexa e desafiante.

A pesquisa realizada neste estudo elegeu como objeto central de estudo a docência no Serviço Social procurando reconhecê-la como uma atribuição privativa do assistente social. Mas, a pesquisa nos revelou que ainda há limites no trato dessa atribuição privativa, isso porque, apesar das docentes indicarem que na graduação há possibilidade para esse trato ela não tem sido ensinada aos alunos.

A falta da discussão da docência como uma atribuição privativa do assistente social na formação profissional também marcou os caminhos tortuosos percorridos pelas assistentes sociais. Isso aconteceu, justamente, por não participarem nem na formação em nível de graduação e em nível de pós-graduação de debates acerca dos conhecimentos para o exercício da docência no Serviço Social. Diante disso, indico uma questão importantíssima: a necessidade urgente do aprofundamento dessa discussão durante o processo de formação. O primeiro passo pode ser dado na graduação e obrigatoriamente deve ser aprofundada na pós-graduação.

Essa discussão pode ser feita na graduação por meio de uma disciplina específica, em seminários, em oficinas, em palestras, no estágio curricular, na extensão e na pesquisa, e na pós-graduação no estágio em docência. Esses momentos seriam mecanismos importantes para o aprofundamento do trato das atribuições, especialmente, da docência.

Ao elegermos este tema, temos convicção de que não depende somente dele o sucesso do profissional, como também, ele não é o único responsável para dar respostas à sociedade, ao contrário do que parece, seu estudo tem sido negligenciado pela própria categoria. Isto posto, sugiro que novas pesquisas possibilitem refletir sobre a docência no Serviço Social, as quais poderão sustentar um referencial teórico no sentido de conter elementos que propiciem uma relação mais próxima com a realidade profissional no campo da docência.

Destaca-se que há uma preocupação de que o trato sobre a docência como uma atribuição privativa não se reduza a uma lógica de treinamento e execução de tarefas. As reflexões levantadas neste estudo indicam que discutir o ensino da docência no Serviço Social não é responsabilidade exclusiva de um profissional, ou de apenas um setor. Pelo contrário, trata-se de uma questão que deve ser debatida pelo coletivo dos profissionais, profissionais de campo, supervisores de estágio, pesquisadores, e envolver todas as instituições e órgãos responsáveis pela formação profissional.

A pesquisa revelou que não há dúvidas de que o/a assistente social é um (a) profissional também da educação, ainda que sua formação básica, na grande maioria, não inclua a formação para docência, seu fazer profissional no ensino passa pelo filtro teórico de sua formação de origem. O professor no Serviço Social fundamenta-se em experiências profissionais anteriores, em experiências adquiridas na condição de alunos e de estagiários, que marcam sua identidade pessoal e profissional.

A visão crítica da realidade é o caminho *sine qua non* para o compromisso com a realidade em que estão inseridos. Esse compromisso endossa a dimensão política da docência no Serviço Social, demonstrada através do exercício ao assumir uma atribuição privativa. A docência expressa, portanto, um compromisso ético e político que procura exercitar

a materialização do projeto ético-político do Serviço Social. Então, se é um compromisso, é, portanto, um dever do assistente social docente superar a existência da dissociação entre ensino, pesquisa e extensão apontada nesta investigação.

Por fim, acredito que as questões colocadas por Florestan Fernandes, “que o futuro nos traga dias melhores e a capacidade de construir a universidade que está em nossos corações, nas nossas mentes e nas nossas necessidades”, sejam um bom início de reflexão para assim construirmos a universidade.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ABESS - Associação Brasileira de Ensino Pesquisa em Serviço Social. **Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro: ABESS, 1996. Disponível em <www.abepss.org.br>. Acesso em: 25/03/2019.

ABESS - Associação Brasileira de Ensino Pesquisa em Serviço Social. **Projeto “ABEPSS Itinerante”**: As Diretrizes Curriculares e o Projeto de Formação Profissional do Serviço Social. Gestão 2011-2012. Rio de Janeiro: ABESS, 2012 (mimeo).

ABESS/CEDEPSS - Associação Brasileira de Ensino Pesquisa em Serviço Social / Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social. “Proposta básica para o projeto de formação profissional”. **Revista Serviço Social & Sociedade**, ano 17, n. 50, abril, 1996.

AGUIAR, A. G. **Serviço social e filosofia: das origens a Araxá**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do Ensino Superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

ALMEIDA, N. L. T. “Magistério, direção e supervisão acadêmica”. CFESS - Conselho Federal de Serviço Social (org.) **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

ALMEIDA, N. L. T.; RODRIGUES, M. C. P. “O campo da educação na formação profissional em Serviço Social”. *In*: PERREIRA, A.; TEIXEIRA, N. L (orgs). **Serviço Social e educação**. Rio de Janeiro: Editora Lumén Juris, 2013.

ALMEIDA, S. A.; WOLFF, S. “Novas tecnologias e o trabalho docente na modalidade ensino a distância” **Anais do VI Seminário do Trabalho**: Trabalho, Economia e Educação no Século XXI. Marília: UNESP, 2008. Disponível em: <www.estudosdotrabalho.org>. Acesso em: 02/09/2016.

ANASTASIOU, L. G. C. A. “Docência na Educação Superior”. *In*: RISTOFF, D; SEVEGNANI, P. (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006.

ARAÚJO, J. C. S. “Docência e ética: da dimensão interativa entre sujeitos ao envolvimento sócio institucional”. *In*: ROMANOWISKI, J. P.; MARTINS, R.D.O.; JUNQUEIRA, S.R. (orgs.). **Conhecimento Local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas, saberes e políticas**. Curitiba: Editora Champagnat, 2004.

BRASIL. **Decreto Federal n. 994, de 15 de maio de 1962**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13/03/2019.

BRASIL. **Lei Federal n. 8.662, de 07 de junho de 1993**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13/03/2019.

BRASIL. **Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13/03/2019.

CARVALHO, D. B. B.; SILVA, M. O. S. **Serviço Social, pós-graduação e produção do conhecimento no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

CFESS - Conselho Federal de Serviço Social (org.). **Atribuições Privativas do (a) assistente social** – em questão. 1ª edição ampliada. Brasília: CFESS, 2012.

CFESS - Conselho Federal de Serviço Social. **Código de Ética do Assistente Social**. Brasília: CFESS, 1993.

CISNE, M. **Serviço Social: uma profissão de mulheres para mulheres?** uma análise crítica da categoria gênero na história da “feminização” da profissão (Dissertação de Mestrado em Serviço Social). Recife: UFPE, 2004.

FALEIROS, V. P. “Reconceituação do Serviço Social no Brasil: uma questão em movimento”. **Revista Serviço Social e Sociedade**, vol. 26, n. 84, 2005.

FAUSTINI, M. S. A. **O ensino no serviço social**. Porto Alegre: EdPUCRS, 2014.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1975.

FONSECA, C. C. “O projeto de formação do Serviço Social e as inflexões do pensamento pós-moderno”. **Revista Temporalis**, n. 31, janeiro/junho, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 49 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. “Prática didático-pedagógica no Processo de Formação Profissional”. *In*: RODRIGUES. M. L. (org.). **Ensino no Serviço Social: Polêmicas.** São Paulo: EDUC, 1992.

GUERRA, Y. “O potencial do ensino teórico-prático no novo currículo: elementos para o debate”. **Revista Katálysis**, vol. 8, n. 2 julho/dezembro, 2005.

IAMAMOTO, M. V. “A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro”. **Revista Serviço Social & Sociedade**, n. 120, outubro/dezembro, 2014.

IAMAMOTO, M. V. “O Serviço Social na cena contemporânea”. *In*: CFESS - Conselho Federal de Serviço Social (org.) **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade: o trabalho e a formação profissional.** 4ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

IAMAMOTO, M. V. “Projeto Profissional, espaços ocupacionais e trabalho do Assistente Social na atualidade”. *In*: CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. **Atribuições Privativas do/a Assistente Social – Em Questão.** Brasília: CFESS, 2002.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social.** São Paulo: EditoraCortez, 2008.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 37ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. 9ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

JORGE, M. R. T. “A construção curricular no ensino de Serviço Social”. **Revista Serviço Social & Sociedade**, n. 61, novembro, 1999.

KUENZER, A. Z. “A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de exclusão”. **Revista Educação & Sociedade**, vol. 27, n. 96, outubro, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Editora Cortez, 1998.

LIMA, K. “Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século”. *In*: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. (orgs.). **Serviço Social e Educação**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2013.

MARTINS, C. B. “A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil”. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 30, n. 106, abril, 2009.

MASETTO, M. T. **Competências Pedagógicas do Professor Universitário**. São Paulo: Editora Summus, 2003.

MATOS, M. C. “Considerações sobre atribuições e competências profissionais de assistentes sociais na atualidade”. **Revista Serviço Social & Sociedade**, n.124, outubro/dezembro, 2015.

PAIVA, B.A. *et al.* “Reformulação do código de ética: pressupostos históricos, teóricos e políticos”. *In*: BONETTI, D. A.; VINAGRE, M.; SALES, M. A.; GONELI, V. M. M. (orgs.). **Serviço social e ética**: convite a uma nova práxis. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

PAULO NETTO, J. P. “Cinco notas a propósito da questão social”. **Revista Temporalis**, n. 3, 2001.

PAULO NETTO, J. P. **Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64.** 16. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

PAULO NETTO, J. P. “O movimento de Reconceituação 40 anos depois”. **Revista Serviço Social & Sociedade**, vol. 26, n.84, novembro, 2005.

PAULO NETTO, J. P. “Transformações societárias e Serviço Social – notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil”. **Revista Serviço Social & Sociedade**, n. 50, abril, 1996.

PIMENTA, S. “G. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa”. *In*: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs.). **Alternativas para o ensino da didática.** Campinas: Editora Papirus, 1997.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. A. **Docência no ensino superior.** 4ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G; LIMA.M. S. L. **Estágio e Docência.** 7ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

SÁ, J. L. M. **Conhecimento e currículo em serviço social: análise das contribuições (1936-1975).** São Paulo: Editora Cortez, 1995.

SANTOS, C. M. **Na prática a teoria é outra? Mitos e dilemas na relação entre teoria e prática, instrumentos e técnicas no Serviço Social.** 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora Lúmen Juris, 2013.

SILVA, M. O. S. **Formação profissional do assistente social: inserção na realidade social e na dinâmica da profissão.** São Paulo: Editora Cortez, 1984.

SILVA, M. P. M. **Serviço Social: da formação acadêmica ao exercício profissional.** Manaus: EDUA, 2015.

SOARES, S, A, M. **A escolha do curso de serviço social: implicações subjetivas (Dissertação de Mestrado em Serviço Social).** São Paulo: PUC-SP, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 3ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TAVEIRA, M. R. “Refletindo a Formação Profissional dos Assistentes Sociais”. **Portal Social Social** [2009]. Disponível em: <www.socialsocial.com.br>. Acesso em 25/03/2017.

TRINDADE, H. “A República em tempos de reforma universitária: o desafio do Governo Lula”. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 25, n. 88, outubro, 2004.

VASCONCELOS, E. M. “O movimento de higiene mental e a emergência do serviço social no Brasil e no Rio de Janeiro”. *In*: ROSA, L. (org.). **Saúde mental e serviço social: o desafio da subjetividade e da interdisciplinaridade**. 3ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

VEIGA, I. P. A. “Docência universitária na Educação Superior”. *In*: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006.

WERNER, R. C. **Desafios contemporâneos na formação profissional: o desenvolvimento de competências e habilidades no Serviço Social** (Tese de Doutorado em Serviço Social). São Paulo: PUC-SP, 2010.

SOBRE A AUTORA

SOBRE A AUTORA



Maria Gracileide Alberto Lopes é assistente social, especialista pós-graduada em Metodologia do Ensino à Docência Superior e mestre em Serviço Social e Sustentabilidade da Amazônia. Possui ampla experiência como docente de cursos de bacharelado em Serviço Social e como pesquisadora na temática pelo Grupo de Estudos de Sustentabilidade, Trabalho e Direitos na Amazônia (ESTRADAS-UFAM), possuindo interesse nas áreas de Formação Profissional, Trabalho e Docência no Serviço Social. Email para contato: asgracilopes@hotmail.com.

COLEÇÃO

Comunicação & Políticas Públicas

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

O Núcleo de Pesquisa Semiótica da Amazônia (NUPS), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), está à frente do selo coleção “Comunicação & Políticas Públicas” e recebe propostas de livros a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 40 laudas e no máximo 100 laudas configuradas obrigatoriamente em espaçamento 1,5, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas em arquivos separados, de maneira que ao longo do texto do livro sejam apenas indicados os espaços onde serão inseridas. As imagens deverão ser nomeadas e numeradas conforme os espaços indicados no texto.

A submissão do livro deverá ser realizada por meio do envio online de arquivo documento (.doc) em Word for Windows 6.0 ou versão mais recente. O autor ou autores devem encaminhar para o e-mail nupsbooks@gmail.com três arquivos: a) formulário de identificação do autor e da obra, b) livro com sumário no formato Word for Windows 6.0 ou versão mais recente, e, c) via escaneada de carta de autorização assinada pelo (s) autor (es) atestando que cede(m) seus direitos autorais da obra para a editora da Universidade Federal de Roraima.

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA

Coleção “Comunicação & Políticas Públicas”

Núcleo de Pesquisa Semiótica da Amazônia (NUPS)

Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Campus Paricarana

Bloco 1. Sala 179. Av. Cap. Ene Garcez, n. 2413.

Bairro Aeroporto. Boa Vista, RR.



+ 55 (95) 981235533 /



nupsbooks@gmail.com



www.livroeletronico.net

