

# EXERCÍCIO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NUMA CONJUNTURA ADVERSA



Vera Núbia Santos  
Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves  
(Organizadoras)



Editora UFS

## UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

REITOR

Angelo Roberto Antonioli

## EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

COORDENADOR DO PROGRAMA EDITORIAL

**Péricles Morais de Andrade Júnior**

COORDENADORA GRÁFICA

**Germana Gonçalves de Araújo**

CONSELHO EDITORIAL DA EDITORA UFS

Carla Patrícia Hernandez Alves Ribeiro César

Cristina de Almeida Valença Cunha Barroso

Fabiana Oliveira da Silva

Germana Gonçalves de Araújo

Yzila Liziane Farias Maia de Araújo

Jacqueline Rego da Silva Rodrigues

Joaquim Tavares da Conceição

Luís Américo Bonfim

Martha Suzana Cabral Nunes

Péricles Morais de Andrade Júnior (Presidente)

Ricardo Nascimento Abreu

Sueli Maria da Silva Pereira



UFS



Editora UFS

---

Cidade Universitária "Prof. José Aloísio de Campos"  
CEP 49.100-000 – São Cristóvão – SE.  
Telefone: +55 (79) 3194-6920 Ramais 6922 ou 6923  
[www.editora.ufs.br](http://www.editora.ufs.br) e-mail: [editora.ufs@gmail.com](mailto:editora.ufs@gmail.com)

Este livro, ou parte dele, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita da Editora.

Este livro segue as normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, adotado no Brasil em 2009.

Vera Núbia Santos  
Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves  
(Organizadoras)

# **EXERCÍCIO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NUMA CONJUNTURA ADVERSA**



Editora UFS  
São Cristóvão  
2020

Copyright by organizadoras

Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, com finalidade de comercialização ou aproveitamento de lucros ou vantagens, com observância da Lei de regência. Poderá ser reproduzido texto, entre aspas, desde que haja expressa marcação do nome da autora, título da obra, editora, edição e paginação.

A violação dos direitos de autor (Lei nº 9.619/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código penal.

Projeto Gráfico:  
Adilma Menezes

Foto da capa:  
A balsa do Medusa (1818-1819) – Theodore Gericault

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

E96e      Exercício profissional e formação em Serviço Social numa conjuntura  
             adversa / Vera Núbia Santos, Maria da Conceição Vasconcelos  
             Gonçalves (organizadoras). – São Cristóvão, SE : Editora UFS, 2020.  
             178p 21cm  
             ISBN 978-85-7822-690-9

1. Serviço social – Estudo e ensino. 2. Assistentes sociais – Formação.  
3. Ensino à distância. I. Santos, Vera Núbia. II. Gonçalves, Maria da  
Conceição Vasconcelos.

CDU 364

# SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O SERVIÇO SOCIAL<br>NUMA CONJUNTURA ADVERSA: UMA APRESENTAÇÃO<br><b>Vera Núbia Santos</b><br><b>Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves</b>                                      | 7  |
| <b>PARTE 1</b> TEMAS E PROBLEMAS PARA O EXERCÍCIO<br>PROFISSIONAL  |    |
| REFLEXIONES FEMINISTAS DEL TRABAJO SOCIAL:<br>MIRADAS DESDE UNA INVESTIGACIÓN ACCIÓN<br>PARTICIPATIVA SOBRE VIOLENCIA DE GÉNERO<br><b>Lucy Ketterer Romero</b>   | 15 |
| MUDANÇA E PERMANÊNCIA: UMA ANÁLISE SOBRE O<br>PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL<br><b>Daniella Silva dos Santos de Jesus</b><br><b>Maria Lúcia Machado Aranha</b>                                      | 29 |
| INTERVENÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA POLÍTICA<br>DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: PERFIS PEDAGÓGICOS E A<br>DUALIDADE DO TERMO “CONTROLE SOCIAL”<br><b>Queila Patrícia Pereira de Jesus</b><br><b>Vera Núbia Santos</b> | 49 |
| O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NA<br>POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL<br><b>Danielle Lima Menezes Ananias</b><br><b>Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves</b>                              | 69 |

**PARTE 2 REFLEXÕES PARA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

SERVIÇO SOCIAL, DIRETRIZES CURRICULARES E 89  
FORMAÇÃO PROFISSIONAL  
**Cristiana Mercuri**

RELAÇÃO ENTRE DIMENSÃO INVESTIGATIVA E SERVIÇO 113  
SOCIAL  
**Lívia Roberta Silva Teles Costa**  
**Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves**

DILEMAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL 131  
EM SERVIÇO SOCIAL NAS DIVERSIDADES: ENFOQUE NA  
QUESTÃO GERACIONAL  
**Noêmia Lima Silva**

EXPANSÃO DE CURSOS EaD EM SERVIÇO SOCIAL: 149  
DESAFIOS AO PROJETO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL  
**Renildes Santos Maciel**  
**Vera Núbia Santos**

**SOBRE AS AUTORAS 173**

## **DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O SERVIÇO SOCIAL NUMA CONJUNTURA ADVERSA: UMA APRESENTAÇÃO**

O cenário latino americano, de forma particular o brasileiro, aponta para um agudo processo de regressão de direitos garantidos, nos anos que sucederam as ditaduras militares nos países do Cone Sul, bem como a crescente “direitização” que avoluma danos para a maioria da população pauperizada, seja em países do Hemisfério Norte, seja naqueles do Hemisfério Sul. A orientação macroeconômica, a frágil democracia ainda em construção (ou em decomposição, a depender do país) e uma onda conservadora atentam contra as conquistas que se caracterizaram como símbolo da luta da classe trabalhadora. As crises econômico-políticas que se evidenciam em vários países, na atualidade, apresentam movimentos que repercutem na vida social e trazem contextos que incidem na questão social e nas políticas sociais, objeto e lócus da intervenção profissional e, como não evidenciar, da investigação no Serviço Social. É um processo que apresenta desafios e sugere perspectivas em cenários complexos e conjunturas adversas.

Rebatimentos desses processos no Serviço Social constituem um solo fértil de análise sobre a formação e o exercício profissional, uma vez que, no caso brasileiro, a profissão amadureceu para uma direção social que se sustenta na defesa e construção de uma nova ordem societária, na qual os valores da democracia, justiça social, direitos humanos e pluralismo metodológico constituem base sólida com a consolidação do projeto profissional hegemônico. Esses aspectos não ficam na constatação: faz-se mister compreender os movimentos e indicar respostas que dão sentido ao projeto profissional.

O presente livro apresenta uma coletânea de textos que versam sobre o exercício profissional de assistentes sociais e a formação em Serviço Social e tem o financiamento da Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (FAPITEC -SE), por meio do Edital CAPES/FAPITEC/SE nº 11/2016, no qual a proposta apresentada pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe (PROSS/UFS) aponta por objeto a “Consolidação e fortalecimento do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFS”. O projeto apresentado à FAPITEC-SE traz como um dos objetivos específicos “estimular a produção do conhecimento através do fortalecimento dos grupos de pesquisa aos quais docentes e discentes do PROSS estão vinculados”. Nesse sentido, parte dos capítulos aqui apresentados são de autoria de docentes e discentes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Fundamentos, Formação em Serviço Social e Políticas Sociais (GEPSSO) da Universidade Federal de Sergipe.

Resultado de reflexões sobre a profissão e de pesquisas no âmbito da pós-graduação, a coletânea traz um panorama sobre o Serviço Social no Brasil e no Chile em duas partes que, embora separadas por tópicos, indicam como necessária a articulação formação e exercício profissionais.

Entre temas e problemas, na primeira parte, com foco no exercício profissional, destacam-se quatro capítulos frutos de sistematização de experiência junto à *Universidad de la Frontera* (Chile) e resultados de pesquisas de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe (PROSS/UFS). A segunda parte, dedicada a reflexões sobre a formação profissional, traz duas reflexões teóricas sobre a formação, uma como contribuição de docente da Universidade Federal de Bahia (UFBA) cujo foco são as Diretrizes Curriculares do Serviço Social, e outra na questão da diversidade, especificamente no aspecto geracional, de autoria de docente da UFS. Completam a segunda parte dois capítulos resultantes de pesquisa de mestrado junto ao PROSS/UFS.

No Capítulo 1, Lucy Ketterer Romero sistematiza a implantação de uma Investigação-Ação Participativa desenvolvida nos anos de 2013 a 2016 no Chile, que teve o objetivo de analisar as representações sociais de profissionais trabalhadores do Território Mapuche, acerca de políticas públicas

relacionadas à violência de gênero. A autora sustentou-se no paradigma sociocrítico como elemento central para criar as possibilidades de gerar ferramentas a fim de apoiar as soluções dos problemas encontrados. Ao centrar-se em profissionais do Serviço Social, Ketterer Romero questiona a possibilidade de assistentes sociais articularem a identidade de gênero e a intervenção em processos que derivam da violência de gênero: estamos preparadas para realizar uma intervenção em violência de gênero num contexto de interculturalidade? Ao apontar elementos que abordam a questão de gênero no trabalho profissional, a autora instiga assistentes sociais a perceberem a necessária apropriação teórico-metodológica da questão como fundamental para o exercício profissional.

Ainda com foco na questão de gênero, especificamente no trabalho profissional e sua relação com a Política de Assistência Social, Daniella Silva dos Santos de Jesus e Maria Lúcia Machado Aranha apresentam, no Capítulo 2, reflexões com a finalidade desvelar nuances da histórica “feminização” do Serviço Social. Pautada na perspectiva teórica do gênero, busca-se construir uma análise que desnaturalize a constituição do Serviço Social como “profissão de mulher” e voltada “para mulheres”, situando, historicamente, o processo na apropriação dos atributos femininos pelo Estado, no trato das expressões da “questão social”, através, sobretudo, da Assistência Social. Entender o histórico processo de “feminização” do Serviço faz-se necessário à medida em que as “marcas femininas” foram bastante contundentes no gestar da profissão imprimindo-lhe características de subalternidade e exploração. Calcados na divisão sexual do trabalho, tais atributos refletiam a própria condição social impostas às mulheres e, por extensão, às profissões tidas como femininas. Portanto, entender os nexos entre gênero e o surgimento do Serviço Social é um caminho para se repensar a particularidade da profissão como tipicamente feminina, assim como as implicações dessas marcas para a categoria profissional. Embora a profissão tenha se “renovado” e a Assistência Social legalizada como política pública, coexistem continuísmos e permanências conservadores, que contribuem para reforçar estereótipos e desigualdades de gênero ao destinar às mulheres a responsabilidade pela reprodução social.

Com foco no exercício profissional na Política de Assistência Social, o Capítulo 3, de autoria de Queila Patrícia Pereira de Jesus e Vera Núbia Santos, tem como objetivo investigar as relações entre os perfis pedagógicos na intervenção de assistentes sociais na política de Assistência Social, explicitados por Marina Maciel Abreu (2011), e os significados do controle social. O termo “controle social” pode indicar o controle do Estado sobre a sociedade ou a dominação de uma classe sobre outra, bem como o controle das ações do Estado pela sociedade. No desenvolvimento do texto, afirma-se que estimular a participação dos usuários (dos serviços sociais) em instâncias de controle democrático (conselhos, conferências, fóruns, entre outras) é uma possibilidade no cotidiano de trabalho do assistente social que se encontra aliada à construção de um perfil pedagógico em sentido emancipatório.

No Capítulo 4, Danielle Lima Menezes Ananias e Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves abordam o exercício profissional do/a assistente social na política de assistência estudantil como uma totalidade envolta em complexos maiores que permeiam o cotidiano, como: políticas sociais, Estado, relações sociais, etc.. Um espaço atravessado por contradições tensionadas pela luta de classes, no qual o/a assistente social é chamado/a a intervir nas diversas refrações da questão social, através das políticas sociais, as quais são pensadas para viabilizar direitos a fim de manter o *status quo*, por meio da naturalização do trabalho assalariado e sua exploração. Em oposição a isso, está o compromisso com um exercício profissional, conforme as dimensões constitutivas e a legislação que regem sua atuação. Nessa perspectiva, o primeiro item do capítulo discute as particularidades das dimensões constitutivas (teórico-metodológica, ético-política e técnico operativa) do exercício profissional, por compreender que este se constitui de uma totalidade formada pelas três dimensões, as quais mantêm uma relação de unidade. O segundo analisa o exercício profissional na política de educação e assistência estudantil, a partir da bibliografia estudada.

Os referidos capítulos, ao aprofundarem análises que repercutem sobre o exercício profissional, também permitem trazer reflexões sobre a formação em Serviço Social, que é o foco da Parte 2, na sequência.

Para trazer elementos que atualizem a reflexão sobre as Diretrizes Curriculares, Cristiana Mercuri traz, no Capítulo 5, elementos que problematizam historicamente a sua construção e a direção social instituída pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). A autora parte do significado das diretrizes curriculares para o projeto profissional do Serviço Social brasileiro e situa criticamente a sua importância para uma formação profissional na qual “[...] a capacidade de análise da *realidade social* constitui a competência imprescindível ao exercício profissional em Serviço Social”. Dada essa importância, o texto recorre à análise do conteúdo das diretrizes, mormente aqueles extraídos da versão oficialmente elaborada pelo Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação, que trazem prejuízos para uma formação que tenha como pressuposto o exercício competente da profissão.

A “Relação entre Dimensão Investigativa e Serviço Social”, de autoria de Livia Roberta Silva Teles Costa e Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves, é abordada no Capítulo 6, que faz uma reflexão sobre a dimensão investigativa presente na formação do/a assistente social. A dimensão investigativa é entendida como princípio constitutivo que deve perpassar a formação profissional em sua transversalidade, uma vez que desvelar a realidade é crucial para uma intervenção de qualidade. Essa concepção visa superar a falsa dicotomia entre teoria e prática, além de tornar-se um instrumento de defesa e consolidação do projeto ético-político da profissão. Ressalta-se que a dimensão investigativa não se apresenta apenas em uma disciplina específica, mas percorre diferentes momentos da formação profissional. Diante desse posicionamento, é abordado o processo de desvelamento do real por meio do ato investigativo, ressaltando seu papel na vida social. Tem-se, portanto, a base estrutural para se discutir a dimensão investigativa como parte constitutiva da formação e do exercício profissional do Serviço Social.

No Capítulo 7, Noêmia Lima Silva discute o aspecto geracional como constituinte da diversidade, e problematiza sua importância para o processo de formação em Serviço Social. A autora traz como objetivo dar visibilidade a “[...] questão social decorrente do envelhecimento e velhice na correlação com os direitos sociais”. Amparado em dados atuais sobre

o envelhecimento, o texto aponta desafios e dilemas de uma formação que exige unir rigor teórico-metodológico e estatuto ético-político para responder às demandas postas pela realidade, além de apontar a intergeracionalidade como uma expressão dessa realidade que deve ser foco na formação em Serviço Social. Ao trazer esses elementos, a autora aponta para uma possibilidade: compreender a trajetória da profissão e situá-la em novas demandas, que se apresentam nas diversidades, dentre as quais a questão do envelhecimento humano.

Encerra a coletânea, o debate sobre a expansão do cursos de Serviço Social, na modalidade a distância, de autoria de Renildes Santos Maciel e Vera Núbia Santos. O texto, que analisa a formação EaD em Sergipe, faz uma reflexão sobre a proposta de formação em Serviço Social baseada nas diretrizes curriculares e leva à análise questões que envolvem a relação entre a modalidade EaD e percepção de um perfil profissional amparado nas diretrizes curriculares aprovadas pela ABEPSS.

A expansão dos cursos EaD na área, inclusive em Sergipe, demonstra ser um desafio que a profissão enfrenta, principalmente pelo distanciamento do que preconizam as diretrizes curriculares da área, massificação do processo de formação, quase comparado ao modelo fordista de produção.

Os desafios e perspectivas aqui postos para análise e problematização são algumas expressões que devem servir para evidenciar os temas e problemas postos ao Serviço Social, e é com muita responsabilidade que os capítulos aqui organizados e vinculados ao GEPSSO, como um grupo que estuda e pesquisa a profissão nas mais diferentes nuances, trazem essa contribuição, na certeza de que os desafios de fazer Serviço Social numa conjuntura adversa só contribui para pensar perspectivas que fortaleçam uma direção social que, no Brasil, é hegemônica e ousa contribuir para a profissão em outros países do continente.

Aracaju, março de 2020.

Vera Núbia Santos

Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves

# PARTE 1



## TEMAS E PROBLEMAS PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL



# REFLEXIONES FEMINISTAS DEL TRABAJO SOCIAL: MIRADAS DESDE UNA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA SOBRE VIOLENCIA DE GÉNERO

LUCY KETTERER ROMERO

## 1 INTRODUCCIÓN

El presente artículo es una reflexión que surge a partir de la implementación de la investigación acción participativa (en adelante IAP), denominada Representaciones Sociales de la Violencia de Género en el territorio Wentche<sup>1</sup> de la región de La Araucanía de Chile. Dicha investigación, financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT), se implementó durante los años 2013 al 2016, tuvo entre sus objetivos específicos analizar las representaciones sociales de las y los profesionales que trabajan en el territorio mapuche, quienes implementan las políticas públicas relacionadas con la violencia de género.

Metodológicamente, se trató de una investigación acción participativa, propuesta enmarcada en el paradigma sociocrítico, que surge con vocación y compromiso explícito de intervenir de forma integral e integradora la realidad social. Esta forma de abordar el estudio de los problemas sociales posibilitó, además de la construcción de conocimientos propios, la posibilidad de generar herramientas críticas para apoyar la solución de los problemas, beneficiando en este caso tanto a las comunidades participantes

---

1 Territorio que corresponde a la depresión intermedia de la región de la Araucanía de Chile.

como a los equipos profesionales que trabajan en torno al fenómeno en el territorio (VILLASANTE, 2003).

Sus fases incluyeron una caracterización y problematización colectiva, que se realizó con la participación activa de las comunidades mapuche que integran el territorio wenteche de la Araucanía; un trabajo diagnóstico de campo, donde se levantaron datos relevantes, de manera participativa, para comprender tanto las representaciones sociales que las personas que habitan y trabajan en el territorio wenteche tienen del fenómeno. Posteriormente, se realizó una devolución y priorización de la información recogida, de modo que las y los habitantes del territorio la validaron y contribuyeron a la elaboración de una programación de acciones, que resultó en el diseño de una propuesta de intervención.

En ese marco, una de las primeras acciones de la investigación fue la conformación del grupo motor que condujo la IAP. Ese grupo decidió realizar entrevistas en profundidad a las profesionales que se desempeñan en el territorio, además de generar espacios de conversación propios de la cultura mapuche. En total se realizaron diez entrevistas a profesionales, además de conversaciones para el entendimiento (SCRIBANO, 2007, pág.124) y *nutram kawun*<sup>2</sup>, que posibilitaron una amplia participación de profesionales del territorio, incluidas trabajadoras sociales, profundizándose la comprensión de las representaciones que estas personas tienen acerca de la violencia de género.

Es dentro de ese marco investigativo que surgen las reflexiones presentadas en este trabajo que, de paso, amplían el objetivo inicialmente señalado, configurando nuevas preguntas, ahora direccionadas específicamente al Trabajo Social, en tanto profesión directamente implicada en los procesos de atención a mujeres y personas que han sufrido cualquier tipo de violencia.

Surgen de ese modo algunas de las interrogantes que guían este trabajo, que siendo un análisis inicial intentara dar luces que contribuyan a repensarnos como colectivo profesional ¿qué significado tiene nuestra

---

2 Circulo de conversación donde se comparten ideas y conocimientos colectivos presentes en las comunidades del territorio; además de alimentos y mate.

identidad de género en los procesos de intervención en violencia contra mujeres?, ¿estamos preparadas para realizar una intervención en violencia de género, en contextos de interculturalidad? y ¿qué requerimientos cognitivos, actitudinales y éticos se debieran incorporar en la formación de las y los trabajadores sociales para que aportemos intervenciones que lleven a superar relaciones de género patriarcales y sexistas que perviven en la sociedad, y muchas en nuestras propias prácticas profesionales?

El presente trabajo considera tres apartados. El primero analiza críticamente la composición femenina del Trabajo Social como profesión, aportando algunos elementos teóricos desde los feminismos; el segundo, analiza algunos antecedentes empíricos recogidos en la IAP, acerca de intervención profesional y finalmente, el tercero, aporta algunas conclusiones para continuar el debate de estas cuestiones -que estimamos aún pendientes- en el Trabajo Social chileno.

## **2 DESARROLLO**

### **2.1 No nacemos trabajadoras sociales: nos hacemos profesionales del trabajo social**

Entendemos, parafraseando a Simone de Beauvoir, que llegar a ser una profesional Trabajadora Social pone en juego una serie de elementos ontológicos y epistemológicos propios de ser y del hacer, en momentos históricos determinados, lo que se constituye como la marca de la profesión en dicho momento. No obstante, y más allá de las transformaciones que esta profesión va teniendo y que corren a la par de las transformaciones sociales, políticas y económicas de los estados, hay un hecho ontológico, o sea propio del ser de la profesión, que a la postre ha sido casi inmutable: la mayoría de quienes integramos esta profesión somos mujeres.

Este factor fundamental de la profesión, que creemos es ontológico y patriarcal, deviene de la asignación social de género que sitúa a las mujeres en el rol de cuidadora de los otros, reproduciendo su rol de madre de su prole, para el caso de la profesión, ampliándolo a una especie de madre social. Se configura así una profesión de mujeres que en sus orígenes

cuidaban de los más pobres y desamparados, administrando la caridad social; y hoy en día, son parte del contingente de profesionales que realizan los procesos de administración de las políticas públicas, en tanto forma de redistribución moderna de los recursos, a través de la cual los Estados mantienen cierta estabilidad social.

Mas allá del papel que la profesión pueda compartir con otras profesiones liberales, su naturaleza explícita es el logro del bienestar de personas que, por razones históricas devenidas, en el caso de nuestra América,

[...] del evento colonial y dentro del orden de la colonialidad que allí se instala, la raza pasa a estructurar el mundo de forma jerárquica y a orientar la distribución de valor y prestigio, entenderemos también que ella tiene un papel central en la definición del quién es quién y en la atribución de autoridad en el mundo de la formulación de las ideas, su divulgación y su influencia (SEGATO, 2012 , p. 44).

Al revisar la conceptualización que la Federación Internacional de Trabajo Social (FITS) realiza de la profesión encontramos:

El trabajo social es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el trabajo social. Respalda por las teorías del trabajo social, las ciencias sociales, las humanidades y los conocimientos indígenas, el trabajo social involucra a las personas y las estructuras para hacer frente a desafíos de la vida y aumentar el bienestar (FITS, 2014, p. 1).

Colegimos, a partir de estas conceptualizaciones, que el fin último de la profesión es el logro del bienestar de las personas, que vivencian los efectos adversos de la subalternización producto de hechos históricos; desplegándose con ello, también, un papel político de transformación social, que le otorga características particulares al modo de conocer y de hacer las intervenciones profesionales.

Aplicar una mirada de género al trabajo social permite, además de constatar el hecho naturalizado que esta es una profesión femenina, avanzar en la comprensión que como mujeres, las trabajadoras sociales son socializadas en los valores de la cultura patriarcal occidental, los que según Lorente moldean la profesión, impregnándola de “valores [y] representaciones y significados de la cultura femenina, la cual, para el ámbito civilizatorio occidental, responde a un modelo que recoge una tradición de cuidado y ayuda social” (LORENTE apud ALCÁZAR, 2013, p. 102).

Este modelaje de la profesión se transmite cotidianamente. En nuestro caso, lo hemos constatado muchas veces al inicio de cada año académico en la universidad, durante la recepción que hacemos, como carrera, a las y los nuevos estudiantes que ingresan. Al preguntársele acerca de sus motivaciones para ingresar a la carrera, la mayoría responde que eligió la profesión de Trabajo Social para ayudar a otros, para aportar a que otros vivan mejor. Escasas personas plantean la transformación de la sociedad como un elemento motivacional para ingresar a estudiar la profesión<sup>3</sup>. Si a ello sumamos que el grupo sobre el cual intervenimos profesionalmente de modo casi prioritario son las familias y sus complejas problemáticas sociales, colegimos que nuestra acción se ubica simbólicamente en el plano de lo privado para los sujetos, donde los elementos que interfieren están más asociados a los sentimientos que a la lógica. Con ello, sostenemos que la profesión es refeminizada, esta vez por las políticas públicas de la institucionalidad estatal, que privatizan su práctica en el ámbito de lo familiar, por sobre lo comunitario. Ello, simbólicamente la ubica, además, en el lugar subvalorado por la racionalidad instrumental moderna: el de las emociones.

Desde que los feminismos sostuvieron que lo personal es político, la violencia de contra a las mujeres - o de género como se le denomina desde la política pública- ha pasado a ser uno de los problemas públicos más complejos reconocidos en la actualidad. Recordamos que este tipo de violencia se define como

---

3 Actividad anual de recepción del estudiantado que ingresa a la carrera de Trabajo Social de la Universidad de La Frontera realizada con el colega Claudio Briceño. Documentamos las motivaciones del estudiantado, a través de un ejercicio de proyección denominado “La máquina del tiempo”, que les es entregado cuando egresan.

Todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la privada (FERNÁNDEZ-MONTAÑO, 2015, p.30).

Siendo declarada por la Organización Mundial de la Salud como problema de salud pública de nivel mundial (KETTERER ROMERO et al., 2017).

Si la profesión del Trabajo Social es el producto de la convergencia y conjunción de a) la situación de la sociedad en un momento histórico determinado y b) la respuesta al desafío de esos problemas, la emergencia o aparición de las mujeres como protagonistas sociales con demandas históricas, instala a la profesión en el centro de uno de los problemas más relevantes, complejos y persistentes de la sociedad actual. Y claro, la violencia de género no podría ser ajena a nuestra profesión, menos aún si evidenciamos que somos una mayoría de mujeres quienes le damos “cuerpo y sangre” (ILLANES, 2004, p.1) a esta práctica. Con todo, en el caso chileno, como señala María Angélica Illanes,

[...] el Estado, no sólo le asignó a la “Visitadora Social”, un rol de mediadora entre sectores obreros y Estado, sino también le encomendó una labor de cuidado del mundo social-popular y un rol de indagadora en la función de investigación social, “mujer profesional especialista en pobres (ILLANES, 2004, p. 42).

Asignándole la tarea de cuidado, por cuanto su superioridad moral servía para los fines de un Estado higienista que se aprovechó de la bondadosa femineidad nacional (VERA, 2012).

La cuestión es que actualmente, ya en el siglo XXI, cuando todo apunta a que se avecinan profundos cambios tecnológicos y sociales que alterarán las relaciones productivas conocidas -los avances tecnológicos desestructuraran las formas conocidas de relaciones laborales- la profesión

debe avanzar en desprenderse de formas tradicionales de entender su ser profesional, imaginando otras rutas para reflexionar en torno al problema del reconocimiento de su aporte en un mundo complejo y rápidamente cambiante. Ello obliga a resignificar los alcances de las intervenciones, de modo a imaginar otras prácticas, donde las justas demandas de los movimientos sociales por construir otro mundo posible puedan ser recogidas y repensadas desde este campo profesional.

En otro sentido, aunque en relación directa, debiera analizarse las causas y efectos de ocupar posiciones subordinadas en los servicios sociales donde la profesión se desenvuelve, así como la contradicción que genera el hecho de desplegar las capacidades en la reivindicación de mejoras para el bienestar de los demás, obviando las reivindicaciones propias de los derechos como mujeres profesionales, como trabajadoras del sistema capitalista neoliberal. De ese modo, parece ser que al no incorporar la condición de género femenina en el ejercicio de la profesión hacemos del Trabajo Social una “prolongación del rol asignado tradicionalmente a las mujeres, [reproduciendo] una serie de actitudes y capacidades que se consideran “naturales” (apud ALCÁZAR, 2013, p. 103), despolitizando su objetivo central: la búsqueda de la transformación social.

Con todo, parece existir cierto isomorfismo o igualdad estructural entre las usuarias de los servicios sociales y las trabajadoras sociales (ALCAZAR, 2013), muy poco reconocido e investigado, que ubica a sus profesionales como receptoras del sexismo estructural propio del sistema capitalista moderno, definido como

Un conjunto de actitudes interrelacionadas hacia las mujeres, que son sexistas en cuanto que las consideran de forma estereotipada y limitadas a ciertos roles, aunque pudiendo contener un tono afectivo, así como suscitar comportamientos típicamente categorizados como pro-sociales o de búsqueda de intimidad (GLICK; FISKE, 1996 apud FERNÁNDEZ-MONTAÑO, 2015, p.29).

El sexismo adquiere muchas formas, se reconoce uno hostil y otro benévolo más difícil de reconocer, por cuanto reproduce una visión sobre

la mujer como un ser débil, que debe ser protegida o, por el contrario, la sitúa sobre un pedestal de admiración por sus roles naturales de esposa y madre. ¿Cuánto de esta visión marcada por un sesgo sexista, pero afectivo positivo, e idealizado de los roles tradicionales de las mujeres, reproducimos en el ejercicio de nuestras intervenciones profesionales?

## **2.2 La actuación de las profesionales del trabajo social: la IAP con lentes color violeta**

La implementación de la IAP en reflexión nos permitió vincularnos con un importante número de profesionales del trabajo social, ubicadas en diferentes ámbitos institucionales que confluyen en un territorio mapuche de la Araucanía, quienes se vinculan con la violencia de género y las teorías y enfoques explicativos del problema a través de diversos acercamientos, lo que a su vez redundaba en diversas formas de comprender y actuar frente al mismo. No obstante, pudimos constatar, durante los tres años de implementación de la IAP, que la mayoría de las profesionales que integran el campo de intervención generado por el problema de la violencia de género son mujeres, ya sean trabajadoras sociales, profesionales de la salud o de otras instituciones. Son escasos los hombres que se desempeñan profesionalmente en ese campo, en ese caso solo encontramos un psicólogo y un abogado.

Una cuestión importante que surge, al analizar los discursos de las profesionales que se desempeñan en el territorio donde se desarrolló la investigación es el reconocimiento que, con el retorno de la democracia al país ocurrida en la década de los noventa (siglo veinte), hubo avances en torno a la comprensión de los derechos de las mujeres, expresados institucionalmente en la creación de una institucionalidad, el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM), así como de una serie de leyes y políticas sociales, que actualmente son las que sustentan gran parte de su ejercicio profesional en contra a la violencia de género.

Cabe señalar que, durante los últimos veinticinco años, el país ha generado un marco político legal y una estructura institucional, tendiente a resguardar y promover dichos derechos. De ese modo, durante la implementación de la IAP, se generaron redes de colaboración con el SERNAM

regional y el Ministerio de la Mujer y la equidad de Género. Del mismo modo, se contó con el marco legal de la ley 20.066 de Violencia Intrafamiliar, además de la institucionalidad asociada, Fiscalía, Tribunales de Familia, Centros de Atención a Víctimas, entre otros. Esta institucionalidad es la respuesta del Estado chileno a la movilización social de las organizaciones feministas y de mujeres chilenas, quienes durante buena parte del siglo veinte - así como en la actualidad- vienen demandando reconocimiento de sus derechos a los Estados neoliberales.

No obstante, y pese a los avances, las profesionales que actúan en este campo reconocen la pervivencia de la sociedad patriarcal sexista y machista, propia del sistema colonial, capitalista y moderno. Resulta extremadamente complejo generar cambios culturales que impliquen prácticas e interrelaciones igualitarias entre mujeres y hombres, y otras identidades de género, en una sociedad profundamente desigual como la chilena. Más aun, cuando el entramado de raza, clase y género que vivencian quienes habitan el territorio regional es sustento funcional para la reproducción de la estructura político-económica del propio sistema.

Otro elemento que valoran las colegas que intervienen en ese problema, refiere al alto grado de compromiso social requerido para desempeñarse en una problemática que, muchas veces, resulta espejear situaciones vivenciadas en la vida propia. Aquí el hecho de ser mujeres trabajando con mujeres víctimas sobrevivientes de la violencia, genera sentimientos que se expresan en intervenciones profesionales que en muchas ocasiones superan ampliamente las acciones definidas en sus contratos laborales, dando cuenta de lo que algunas autoras han denominado relaciones de sororidad entre mujeres (LAGARDE, 2009).

La experiencia también mostró que son las trabajadoras sociales -de los centros de salud, del SERNAM, de los centros de atención de violencia, casas de acogida y algunas ONGs dedicadas al abordaje de la violencia de género - quienes tienen mayores conocimientos del enfoque de género como herramienta de abordaje de esa problemática social, en una suerte de especialización profesional. No sucede lo mismo con colegas que se desempeñan en otras instituciones, tales como municipios, instituciones educacionales o del ámbito productivo, por ejemplo.

En el caso de aquellas colegas más especializadas, se observó que algunas han integrado conocimientos del enfoque de género, producto de la adopción de este marco analítico por las instituciones donde se desempeñan, lo que les obliga a aprender y aplicar dicho enfoque en su intervención. Otras se acercan al enfoque por motivación propia, buscando explicaciones al fenómeno de la violencia de género, topándose muchas veces durante sus búsquedas con el feminismo como teoría crítica. En ambos acercamientos se ponen en juego diferentes intereses y formas, lo que a su vez incide en que las trabajadoras sociales se apropien de modo gradual y diferenciado de dicha herramienta.

Ese cuadro bien puede ser resultado de la deficitaria incorporación de la teoría crítica feminista y del enfoque de género como una herramienta de análisis e intervención social dentro de los curriculums formativo del estudiantado. Por lo mismo, coincidimos con colegas que han teorizado que, si bien

[...] existen iniciativas para incorporar la perspectiva de género en el desarrollo del Trabajo Social, tanto a nivel profesional como disciplinario, todavía no podemos hablar de una interiorización plena que permita remover los obstáculos a los que las trabajadoras sociales y las mujeres para las que trabajan se enfrentan a diario (FERNÁNDEZ-MONTAÑO, 2015, p. 33).

Otro elemento que recogimos, y que complejiza la intervención profesional del trabajo social en el ámbito de la violencia de género, es la ubicación social del problema en el ámbito de lo privado, de lo íntimo, de aquello sobre lo que no se dice nada por miedo o vergüenza.

También hay una predisposición de la política social de ubicar este problema en el nivel familiar, reprivatizándolo. Los programas privilegian la atención individual de las mujeres víctimas y su familia, entendida esta como la familia burguesa de la modernidad. Para el caso de las comunidades mapuche no se considera en la atención el rol que juegan las autoridades comunitarias en la resolución del problema, menos de otros familiares, que no son considerado como integrantes de la familia nuclear, por ejemplo, tíos o tías, pero que en la cultura mapuche tiene roles importantes en las posibles formas de resolución de este conflicto.

Situar esta problemática en el espacio de lo íntimo, en la familia, ralentiza ubicarlo en el centro de la intervención comunitaria. Si a esto sumamos que mayoritariamente los abordajes institucionales suelen ser posteriores a la ocurrencia de la violencia -post evento-, y centrados mayoritariamente en las víctimas - a través de intervenciones medicalizadas o judicializadas - cuyos resultados tienden más a patologizar el problema que a comprenderlo en su complejidad. Ello se torna en obstáculo para la generación de respuestas sociales comunitarias de prevención, promoción y control de ese tipo de problema.

### 3 CONSIDERACIONES FINALES

A partir de lo recogido, se aventuran algunas ideas que, lejos de ser conclusiones cerradas, se espera permitan abrir futuros debates colectivos acerca de la profesión.

Desde ese marco, se estima necesario avanzar hacia la comprensión del enfoque de género como una herramienta que posibilita la comprensión que, tanto mujeres como hombres trabajadores sociales forman parte del sistema sexo género, además de estar situados en interrelación con otras mujeres que requieren la acción de la profesión. Ese ejercicio comprensivo debiera ser realizado al interior del colectivo profesional, dado que las mujeres trabajadoras sociales también son sujetas de violencia de género, simbólica y muchas veces material. Esa forma de autorreflexión abriría posibilidades para una práctica profesional feminista del trabajo social.

Del mismo modo, se debiera avanzar en el reconocimiento de que las profesionales del trabajo social son en su mayoría mujeres en constante interacción con otras mujeres, con las cuales tienen muchas características compartidas. Son parte del grupo de las mujeres, y por lo mismo subordinadas en la matriz societal colonial, patriarcal, capitalista y moderna. Tener conciencia de esa posición permitiría el establecimiento de relaciones de mayor confianza entre quienes protagonizan la intervención social en violencia de género, mejoraría la comprensión de las lógicas culturales subyacentes en dicha práctica, aportando a la superación del racismo institucional.

Por lo mismo, es urgente incorporar asignaturas de feminismos, enfoque de género y derechos humanos de las mujeres y los géneros, en las mallas curriculares de formación profesional y disciplinar del estudiantado de trabajo social, además de trabajar estos contenidos a nivel personal, incorporando metodologías de enseñanza aprendizaje que posibiliten el auto análisis del estudiantado, de modo que puedan reconocer sus propios prejuicios, racismo e intolerancias en estas materias. Hay que trabajar de forma especial con los estudiantes hombres, de modo que superen el sentirse agredidos por este enfoque teórico crítico, aportándoles herramientas para su necesario autoanálisis, que les permita avanzar en la deconstrucción de su propia masculinidad hegemónica.

Por último, redoblar los esfuerzos para conocer e investigar el sexismo y la violencia de género de un modo sistemático y profundo en el Trabajo Social, requisito indispensable para establecer estrategias que aceleren las transformaciones sociales y culturales que tan urgentemente se requieren.

## REFERÊNCIAS

ALCAZAR, A.. **La intervención social en centros de acogida para mujeres víctimas de la violencia de género en Andalucía**. Análisis desde una perspectiva de género. Alicante: Docencia Universitaria. 2013.

FERNÁNDEZ-MONTAÑO, P.. Trabajo Social Feminista: una revisión teórica para la redefinición profesional. **Revista Global SW Social Intervention Research - TS Global Investigaciones en Intervención Social**, v.5, n. 9. 2015. p. 24-39. 2015.

FITS. **Definición global del trabajo social**. Melbourne: Federación Internacional de Trabajo Social. 2014.

ILLANES, M. A.. **Cuerpo y sangre de la política**. La construcción histórica de las Visitadoras Sociales (1887-1940). Santiago: Ediciones LOM.

LAGARDE, M.. Pacto entre mujeres sororidad. **Revista Aportes para el Debate**. p.123-135. 2009.

ROMERO, L. M. K.. et al.. Modelo participativo para el abordaje de la violencia contra las mujeres en La Araucanía. **Rev Panam Salud Publica**, n.41, p. 1-4. 2017.

SCRIBANO, O. **El proceso de investigación social cualitativo**. Buenos Aires: Prometeo.

SEGATO, L. R. Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana. **Revista Casa de las Américas**, n.266, p. 43-60. 2012.

VERA, A.. La superioridad moral de la mujer: el Estado higienista y la buena feminidad nacional (Chile 1920-1930). *In: Colonialidad/Decolonialidad del Poder/Saber. Miradas desde el Sur*. Valdivia: Ediciones Universidad Austral de Chile, p.211-222. 2012.

VILLASANTE, T.. **Investigación acción participativa**: propuesta para un ejercicio activo de la ciudadanía. Córdoba: Encuentro de la Consejería de Juventud, 2003.



# MUDANÇA E PERMANÊNCIA: UMA ANÁLISE SOBRE O PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL<sup>1</sup>

DANIELLA SILVA DOS SANTOS DE JESUS  
MARIA LÚCIA MACHADO ARANHA

## 1 INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo refletir acerca da histórica “feminização”<sup>2</sup> do Serviço Social, atrelando-a ao enfrentamento das expressões da questão social, especialmente por meio da assistência social. Com base na perspectiva teórica que compreende a categoria gênero “[...] como uma construção histórico-social ligada às relações de poder entre os sexos, e não apenas como algo advindo das diferenças biológicas entre homens e mulheres [...]” (ARANHA; SANTANA, 2009, n.p.), busca-se desnaturali-

---

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. As questões aqui suscitadas foram apresentadas no XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS), com publicação do texto completo nos anais do evento.

2 Segundo Carrilho (2016), existem muitos empregos para o conceito de feminização, tendo sido utilizado para designar o aumento quantitativo de mulheres em processos como: o mercado de trabalho, envelhecimento populacional, infecção por HIV/AIDS e a pobreza, por exemplo. Existem vertentes que consideram o fenômeno positivamente, uma vez que cria desregramento e ruptura em espaços de poder importantes; outras avaliam negativamente a feminização por esta ocorrer contundentemente em momentos de maior flexibilização e precarização do trabalho, em tempos de reestruturação produtiva, ou em função de desprestigiar e desvalorizar determinadas profissões associadas ao feminino. Ressalta a autora que a feminização do mercado de trabalho tem a ver, não apenas em seus aspectos quantitativos, mas também com elementos qualitativos, visto que geralmente está acompanhado por estratégias específicas de precarização do trabalho feminino. Neste trabalho, será adotado o termo “feminização” ao invés de “feminilização”, por este primeiro abarcar não só o aumento quantitativo de mulheres em determinados processos, mas por pensar mudanças qualitativas no significado e/ou nas condições concretas do exercício laboral das mulheres.

zar a constituição do Serviço Social como “profissão de mulher” e voltada “para mulheres”, situando historicamente o processo de apropriação dos atributos femininos pelo Estado, no trato das expressões da questão social. Considera-se necessário apreender o histórico processo de “feminização” do Serviço Social à medida que as “marcas femininas” foram bastante contundentes no gestar da profissão, imprimindo-lhe características de subalternidade e exploração. Calcados na divisão sexual do trabalho, tais atributos refletiam a própria condição social impostas às mulheres e, por extensão, às profissões tidas como femininas. Portanto, entender os nexos entre gênero e o surgimento do Serviço Social é um caminho para se repensar a particularidade da profissão como tipicamente feminina, assim como as suas implicações para a categoria profissional, visto que a condição de subalternidade das mulheres é apropriada no intuito de garantir e intensificar a exploração capitalista.

Conforme destacaram Souza e Veloso (2015), as mulheres foram absorvidas pelo Serviço Social porque as representações a respeito delas eram condizentes com o perfil demandado para a profissão em um jogo de autor-representação, já que grande parte das mulheres naturaliza atributos como a docilidade, amabilidade, paciência etc., como algo inerente ao ser feminino.

Embora a profissão tenha se “renovado” e a assistência social legalizada como política pública, coexistem continuidades e permanências conservadoras, que contribuem para reforçar estereótipos e desigualdades de gênero, ao destinar às mulheres a responsabilidade pela reprodução social.

A perspectiva de análise, a partir do gênero, possibilita o desvelamento da condição de subalternidade conferida ao Serviço Social como profissão “de mulheres”. Permite uma análise para além da essência fenomênica das relações sociais, visto que as pensam compreendendo-as em sua totalidade e complexidade. Conforme destacou Cisne (2012, p. 21), é importante o reconhecimento de que a predominância de mulheres no Serviço Social não necessariamente reproduz práticas e valores conservadores vinculados ao feminino, isso porque “[...] não é o sexo que determina valores e ações e sim as relações sociais (fundamentalmente, as de classe, gênero, e raça/etnia, articuladas dialeticamente)”. Analisar o processo de “feminização” do Serviço Social e a subalternidade conferida às profissões

consideradas femininas requer, portanto, a compreensão das determinações do fenômeno, como e por que ele é construído e a quais interesses atende.

Com fundamento na revisão bibliográfica sobre o tema, sobretudo a obra de Cisne (2007, 2012), discute-se a gênese do Serviço Social ligada ao emergir da questão social e ao seu “tratamento”, via política social, com destaque para a assistência social, tendo a categoria gênero como uma mediação fundamental neste processo. A escolha dessa política decorreu da vinculação histórica com o Serviço Social, que demarcou a sua inserção na divisão social e técnica do trabalho, bem como por suas “marcas femininas”. No bojo das contradições entre capital e trabalho os/as assistentes sociais foram requisitados pelo Estado, no intuito de assegurar a reprodução da força de trabalho e amenizar os conflitos de classe, de modo a garantir a “ordem e o progresso” do capital. Para alcançar tal finalidade, o Estado demandou dos/as assistentes sociais atributos e valores socialmente construídos como “femininos”. Destarte, o Serviço Social e a política de assistência social se constituíram com traços confessionais, enveredando pelo campo da “ajuda ao próximo” e com a missão de “servir e cuidar do outro”, tornando-se o Serviço Social uma profissão de “mulheres”.

O texto está organizado em duas seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção aborda-se o surgimento do Serviço Social no Brasil e o seu histórico processo de “feminização”. Na segunda, discute-se esse processo, alicerçado na assistência social, refletindo sobre mudanças e permanências no que se refere à centralidade das ações dessa política na família e na mulher (mãe), o que contribui para ratificar a posição da mulher na esfera da reprodução social.

## **2 O SURGIMENTO DO SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL E O PROCESSO DE “FEMINIZAÇÃO” DA PROFISSÃO**

Para compreender o surgimento do Serviço Social no Brasil faz-se necessário analisar os condicionamentos históricos que propiciaram a sua emergência e desenvolvimento, tendo como referência teórica a perspectiva “histórico crítica” defendida por Netto (2011) e Montaña (2007). Sob essa perspectiva, o surgimento da profissão é visto como produto histórico da “era monopolista” do capitalismo, cujas contradições (tensionadas pela

luta de classe) possibilitaram que as expressões da questão social fossem tratadas pelo Estado burguês via políticas sociais, sendo os/as assistentes sociais um dos seus principais executores. Segundo Netto (2011), o Serviço Social não surge de uma racionalização da assistência social, mas decorre das condições concretas da ordem monopólica. Rechaça, portanto, a perspectiva endógena que pensa a gênese do Serviço Social de forma acrítica e evolucionista, resultante de uma pretensa “profissionalização da ajuda” que desconsidera a processualidade histórica e seus sujeitos.

O surgimento do Serviço Social no Brasil e no mundo é hegemonicamente associado ao capitalismo monopolista, quando, segundo Netto (2011), o Estado no nível de suas finalidades econômicas tornou-se o “comitê executivo” da burguesia, operando no sentido de “garantir os superlucros dos monopólios”, que inclui a preservação e o controle da força de trabalho. Todavia, é válido ponderar que o gestar da profissão não ocorreu de forma homogênea em todos os países, tendo discrepâncias que decorreram (em maior ou menor grau) do nível de desenvolvimento capitalista, bem como da forma como os países resolveram a questão agrária e teceram suas revoluções burguesas. Enquanto os países centrais adentravam, em fins do século XIX, na fase imperialista/monopolista do capitalismo, o Brasil abolia a escravidão e forjava, “pelo alto”, a República, mantendo-se até a década de 1960 imerso em um capitalismo de molde concorrencial. Desta forma, o Serviço Social no Brasil surgiu na década de 1930 (tardiamente em relação à Europa datado do século XIX) no predomínio dos monopólios (nível externo) e sob a égide de um capitalismo neocolonial e dependente.

Considerando coerente a vinculação do surgimento do Serviço Social à dinâmica do capitalismo dos monopólios<sup>3</sup>, defendida por Netto (2011),

---

3 Depreende-se, portanto, que o Brasil estava inserido na lógica do capitalismo monopolista, embora de forma desigual, o que influenciou na concretização e nos moldes da Revolução Burguesa no Brasil. Segundo Fernandes (1975), a burguesia brasileira associou-se ao capital estrangeiro e aos grandes proprietários rurais (não resolvendo a questão agrária), sendo bastante reticente ao proletariado. Era “incapaz” de realizar uma revolução democrática, não só pelo fator de dependência e subdesenvolvimento, mas também por opção política. O temor de um “pacto social” com o proletariado, aliado à proporção assumida pela intervenção direta do Estado na economia e pressão do capital estrangeiro na garantia das condições econômicas, sociais e políticas para o seu crescimento levaram setores dominantes da burguesia, a realizar uma “contrarrevolução autodefensiva” traduzida através do golpe militar de 1964.

como explicar a especificidade da emergência tardia do Serviço Social no Brasil em um contexto de industrialização não monopolista? Essa especificidade só é possível de ser elucidada ao tomar-se como base a formação socioeconômica brasileira, historicamente vinculada ao mercado/economia mundial de forma dependente e de base agrária/exportadora. O desenvolvimento capitalista, sobretudo no imperialismo, apresentou um “desenvolvimento desigual e combinado”, dificultando que regiões retardatárias, a exemplo do Brasil, se desenvolvessem autonomamente e nos mesmos moldes das regiões pioneiras. Em decorrência do desenvolvimento desigual, os países atrasados acabavam tendo um desenvolvimento bem específico, por conta do ritmo acelerado do capitalismo em nível internacional, assimilando elementos modernos dos países avançados ao passo que mantinha condições materiais e culturais arcaicas (DEMIER, 2007).

O surgimento tardio do Serviço Social brasileiro ocorreu em um contexto não monopolista, haja vista que o aspecto “desigual e combinado” do desenvolvimento capitalista fez com que, no Brasil, este ocorresse por “vias não clássicas” e retardasse a captação do Estado pela burguesia e o tratamento mais efetivo das manifestações da “questão social” via políticas sociais<sup>4</sup>. O desenvolvimento por “vias não clássicas” remete a uma participação do Estado na acumulação capitalista tanto como regulador, quanto na criação de empresas. O Estado assevera as condições necessárias à garantia dos superlucros dos monopólios, desempenhando inúmeras funções, uma vez que detém o poder político e o econômico. Para garantir a reprodução ampliada do capital, o Estado propicia a conservação física da força de trabalho já superexplorada, constituindo esta uma função primeira do Estado na era dos monopólios.

Entretanto, conforme destacou Netto (2011), a transição do capitalismo concorrencial processou-se paralelamente à organização de um

---

4 Embora desde a década de 1930 já houvesse a montagem de um “Estado providência” e o surgimento dos primeiros cursos de Serviço Social, a questão social ainda era tratada como “caso de polícia” intercalada por ações de cunho paternalista e populista (já se registravam conquistas importantes, mas restritas a algumas categorias de trabalhadores urbanos). A partir da consolidação do capitalismo monopolista pós 1964, o Estado burguês brasileiro ampliou seu raio de ação e dominação, e as políticas sociais se corporificam à medida em que as lutas de classes são levadas à esfera política estatal.

conjunto de lutas por parte dos trabalhadores; e, na busca por consenso e legitimação política, o Estado burguês tornou-se suscetível às demandas das classes subalternas. Segundo o autor, somente sob essas circunstâncias históricas é que as sequelas da questão social puderam se tornar objeto de intervenção do Estado e alvo das políticas sociais. Embora a política social seja funcional ao capitalismo monopolista,

[...] não equivale a verificá-la como uma “decorrência natural” do Estado burguês capturado pelo monopólio. A vigência deste apenas coloca a sua possibilidade [...], é variável nomeadamente das lutas de classes. Não há dúvidas de que as políticas sociais decorrem fundamentalmente da capacidade de mobilização e organização da classe operária [...], a que o Estado, por vezes, responde com antecipações estratégicas. (NETTO, 2011, p. 33, supressões nossas).

Diante do exposto, depreende-se que o Serviço Social é resultado histórico das mudanças advindas da transição do capitalismo concorrencial para o monopolítico, que intensificou as contradições capitalistas expressas nas manifestações da questão social e acirrou o antagonismo de classe. Segundo Behring e Boschetti (2011, p. 54) “[...] a luta de classes irrompe contundentemente em todas as suas formas, expondo a questão social [...]” que aos poucos foi assimilada pelo Estado burguês através das políticas sociais (tratada de forma segmentada). Por meio das políticas sociais o Estado procurou garantir a manutenção da ordem capitalista de modo a assegurar a reprodução social bem como controlar os conflitos decorrentes da luta de classes, requisitando para tal fim profissionais especializados, dentre eles os/as assistentes sociais. Cisne (2012) informa que na arena conflituosa entre capital e trabalho, o Serviço Social foi chamado a intervir tendo como objetivo central a conformação e enquadramento da classe trabalhadora à ordem do capital, auxiliando, portanto, no processo de legitimação e hegemonia burguesa.

Para Cisne (2012), o gestar do Serviço Social no Brasil está organicamente enraizada à constituição histórica da assistência social, na medida em que esta se transformou em responsabilidade do Estado e passou a demandar profissionais capacitados tecnicamente para a sua execução. Sposati

et al. (1995 apud CISNE, 2012) discorre que foi na institucionalização da assistência social que o Serviço Social se estabeleceu como profissão, sendo este o elemento que o distingue na divisão social e técnica do trabalho. Ressalta, ainda, que foi no âmbito da questão assistencial que se inscreveu a ação dos/as assistentes sociais.

A respeito da requisição técnica dos/as assistentes sociais para a execução das políticas assistenciais salienta-se que estas não eram asseguradas como direito, mas como um favor prestado pelo Estado aos necessitados. As políticas sociais implementadas pelo Estado varguista (a partir de 1930) eram marcadas pelo assistencialismo, cujo objetivo fulcral era a promoção de consenso e perpetuação da dependência sobre a população usuária. Desta forma, as políticas sociais apresentavam limitações, visto que não tinham como cerne a superação das desigualdades sociais, mas a amenização dos conflitos sociais mais latentes. Para tal, “[...] o Estado utiliza-se da figura da mulher, com todas as suas características, dons e papéis sociais difundidos ideologicamente pela Igreja Católica para assegurar o controle da ‘questão social’ e ao mesmo tempo para se desresponsabilizar pelos problemas sociais.” (CISNE, 2012, p. 35).

Iamamoto e Carvalho (2008), ao falarem sobre a institucionalização do Serviço Social, demonstraram a vinculação da profissão com as chamadas “obras sociais” e os “novos movimentos do apostolado social” ligados à Igreja Católica, sobretudo os que intervinham junto ao proletariado, tentando afastá-lo das influências subversivas. Ao chamarem a atenção para a relevância do Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo (CEAS), destacam que as primeiras atividades foram destinadas às mulheres advindas dos estabelecimentos religiosos de ensino, o que denota que, já nas origens, a profissão tendia a ser majoritariamente feminina. As intervenções realizadas junto à classe operária eram realizadas pelas mulheres. Conforme destacaram Souza e Veloso (2015, p. 192) estas eram tidas como “[...] as responsáveis pela preservação da ordem moral e social, e, com isso, qualidades consideradas naturalmente femininas foram utilizadas como justificativas para o quase monopólio das questões referentes à ação social por parte das mulheres [...]”, afinal, nada melhor do que a “[...] docilidade, a meiguice, a compaixão e o dom de comunicação,

convencimento e acolhimento [...]” para se alcançar os objetivos de uma profissão que surgiu da necessidade do capital de controlar os conflitos sociais, ponderou Cisne (2012, p. 47).

Tal qual informam Souza e Veloso (2015), se, por um lado, os interesses de classe estiveram presentes desde o surgimento do Serviço Social, o gênero se fez presente na escolha do perfil ideal ao exercício profissional, dessa maneira, o capital se apropriou da construção social da mulher para atenuar os conflitos sociais, como se evidencia na citação abaixo

Aceitando a idealização de sua classe sobre a vocação natural da mulher para as tarefas educativas e caridosas, essa intervenção assumia, aos olhos dessas ativistas, a *consciência do posto que cabe à mulher na preservação da ordem moral e social e o dever de tornarem-se aptas para agir de acordo com suas convicções e suas responsabilidades*. Incapazes de romper com essas representações, o apostolado social permite àquelas mulheres, a partir da reificação daquelas qualidades, uma participação ativa no empreendimento político e ideológico de sua classe, e da defesa faculta um sentimento de superioridade e tutela em relação ao proletariado, que legitima a intervenção (IAMAMOTO; CARVALHO, 2008, p. 171-172, grifos originais).

Conforme destacaram Craveiro e Machado (2011) a posição ideológica da mulher na sociedade é assimilada e naturalizada no exercício profissional do/a assistente social. As primeiras Escolas de Serviço Social tiveram grande responsabilidade na conformação da imagem feminina da profissão, em face das qualidades necessárias ao ingresso nas escolas. O/a assistente social deveria, portanto,

[...] ser uma pessoa da mais íntegra formação moral, que a um sólido preparo técnico alie o desinteresse pessoal, uma grande capacidade de devotamento e sentimento de amor ao próximo; deve ser realmente solicitado pela situação penosa de seus irmãos, pelas injustiças sociais, pela ignorância, pela miséria, e a esta solicitação devem corresponder as qualidades pessoais de inteligência e vontade. Deve ser dotado de outras tantas qualidades inatas, cuja enumeração é bastante longa: devotamento, critério, senso prático,

desprendimento, modéstia, simplificando, comunicatividade, bom humor, calma, sociabilidade, trato fácil e espontâneo, saber conquistar a simpatia, saber influenciar e convencer, etc. (IAMAMOTO; CARVALHO, 2008, p. 221).

Diante dos requisitos citados acima, ficam claros a rigidez e conservadorismo que as Escolas de Serviço Social, à época, exigiam dos/as candidatos/as, ficando subentendido o recorte de gênero e de classe, já que eram as mulheres pertencentes à classe burguesa as mais indicadas ao desenvolvimento das atividades junto à população “desajustada”. Conforme destacaram Iamamoto e Carvalho (2008, p. 222) “[...] a origem social é valorizada para o trato com os clientes. Estes se deixariam sensivelmente impressionar ao ver aqueles cujas condições sociais são bem diversas das suas [...]”, logo, os atributos de gênero e classe se alinhavam aos interesses burgueses, os quais buscavam, acima de tudo, o controle social como instrumento de manutenção da ordem e do progresso do capital.

É válido ponderar, contudo, que as marcas femininas no Serviço Social devem ser vistas como um processo social e histórico que, pautado na cultura, imprimiu práticas, saberes e valores em relação ao feminino por meio da diferenciação entre os sexos. Desta forma, o referencial teórico adotado tem por base as principais correntes teóricas de gênero, trazendo a classificação proposta por Scott (1995, p. 42), que define o gênero calcado na relação entre duas proposições que se articulam. A primeira pensa o gênero como “[...] elemento constitutivo das relações sociais, fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos [...]” e como “[...] forma básica de representar as relações de poder, em que as representações dominantes são apresentadas como naturais e inquestionáveis”. Depreende-se que as características atribuídas ao feminino e ao masculino são construídas historicamente nas e pelas sociedades, e ultrapassam o biologismo do sexo. Assim, contesta a naturalização do espaço privado/doméstico como naturalmente da mulher e do espaço público/fora do lar como naturalmente do homem, calcado nas diferenças biológicas e reitera o caráter cultural que re (definem) os papéis sociais de homens e mulheres, de acordo com as necessidades particulares de cada sociedade e de cada contexto histórico.

Defende-se a vinculação da categoria gênero ao marxismo, pautada na centralidade do trabalho, ponto em que a interseção de classe e gênero se torna evidente. É pelo trabalho que se pode perceber “[...] o caráter indissociável da reprodução do capital e da reprodução dos seres humanos, a subordinação da reprodução à produção e a sujeição de um sexo ao outro” (BITTENCOURT, 2015, p. 3). A complexidade do capitalismo na organização do trabalho impõe uma lógica de separação e hierarquização do trabalho produtivo/reprodutivo, assalariado/doméstico e dos papéis sociais assumidos por homens e mulheres sob uma pretensa atribuição biológica. A divisão sexual do trabalho assume, portanto, a forma de divisão do trabalho social derivada das relações de gênero, destinando prioritariamente o homem ao espaço produtivo e a mulher ao espaço reprodutivo, e simultaneamente, a apreensão das funções de forte valor social pelos homens (KERGOAT, 2009).

Cruz (2005) argumenta que a noção de divisão sexual do trabalho possibilitou visualizar que o espaço “dito” feminino determinaria também toda a posição desigual da mulher na sociedade. Dessa forma, a divisão sexual do trabalho, resultante de um sistema patriarcal capitalista, confere às mulheres um baixo prestígio social e as submetem aos trabalhos mais precarizados e desvalorizados, conforme destacou Cisne (2012). A mesma autora reitera que os dons e/ou habilidades caracterizadas como femininas são apropriadas pelo capital para intensificar a exploração do trabalho das mulheres, pois, ao serem vistos como extensões de habilidades próprias do gênero feminino, são consideradas como trabalho menos complexo, o que justificaria a desvalorização e o baixo status social.

Sob o estigma da subalternidade é que se processou a conformação do Serviço Social como profissão, visto que era referenciado como “trabalho de mulher”. À época da sua institucionalização, a mercantilização da força de trabalho feminina era considerada como “anormalidade”, pois era vista como elemento que desagregava moralmente as famílias, uma vez que desviava a mulher das suas funções para com o lar. Contudo, a vinculação da profissão como extensão das atribuições da mulher no âmbito doméstico fez com que esta tenha se dado com certa legitimidade e aceitação social, ao passo que permitiu o desempenho de seus papéis

tradicionais. Mostrava, portanto, coerência entre os atributos de gênero exigidos para o desempenho da função e as “qualidades” do seu sexo (SOUZA; VELOSO, 2015).

A noção de gênero oferece subsídios para desnaturalizar a “feminização” do Serviço Social, posto que esse traço foi e é socialmente construído. Exemplo disto, ressalta Cisne (2012), é o fato de que atividades tipicamente masculinas em determinadas culturas são atribuídas como femininas em outras. Logo, é possível aventar que o Serviço Social não possui uma essência feminina, mas se tornou mais atraente ao público feminino em função da ideologia patriarcal, que ao reforçar uma educação sexista ratificou que homens e mulheres tornam-se mais ou menos aptos a determinadas funções, em razão do sexo biológico. Isto porque “[...] a codificação social é tão forte, tão interiorizada pelos atores, que ela se torna invisível: o cultural torna-se a evidência, o cultural se transmuta em natural.” (KERGOAT, 1989 apud CISNE, 2012, p. 118). Destarte, as mulheres foram requisitadas à execução de trabalhos extensivos ao doméstico, característica que os legitimam e os justificam moralmente. Foi reforçando características socialmente tidas como femininas (docilidade, sensibilidade e abnegação, por exemplo) que o Serviço Social se estruturou e se conformou como “profissão de mulher e para mulheres”, posto que socialmente constituída como “profissão do cuidado”. “Cuidado” este que deixou de se circunscrever somente à família, e se estendeu aos “necessitados” da sociedade (MESQUITA; MONTEIRO, 2015).

### **3 A ASSISTÊNCIA SOCIAL E A (PERMANENTE) CENTRALIDADE NA FAMÍLIA E NA MULHER (MÃE)**

A assistência social comporta marcas históricas de “feminização”, expressas tanto na constituição histórica das profissões requisitadas para a sua execução, dentre elas os/as assistentes sociais, quanto no público alvo ao qual se destina. Infere-se que as demarcações de gênero estavam expressas tanto na “escolha” do perfil desejável aos assistentes sociais, como do alvo da intervenção profissional: a mulher. Essa “escolha”, que nada tinha de

natural, ocorria em função de as mulheres deterem “[...] valores que se pretendiam veicular e reforçar no seio da classe trabalhadora, e por meio delas, intentava-se controlar essa parcela da população [...]”, destacaram Souza e Veloso (2015, p. 198).

O Serviço Social, através das políticas sociais, sobretudo da assistência social, tinha como objetivo o controle da classe trabalhadora por intermédio da família. Esta era utilizada como instrumento privilegiado de reprodução do controle social. As intervenções visavam conter os efeitos de problemáticas que atrapalhavam a produtividade da classe trabalhadora, ao passo que combatiam os desvios de conduta. A atuação do Estado, via política social, mediada pelos/as assistentes sociais, não se dava diretamente com os próprios operários, mas através das suas famílias, representadas pelas mulheres, posto que a mulher por ser dotada de grande paciência “[...] ocupa-se eficazmente de seres fracos, das crianças, dos doentes.” (VELOSO, 2001 apud MESQUITA; MONTEIRO, 2015, p. 119).

Através da família/mulher o Estado almejava diminuir os custos sociais da produção e reprodução da força de trabalho ao deixar estas funções a cargo da família/mulher. Cisne (2012) chama a atenção para o fato de que como a divisão sexual do trabalho implica determinações relevantes para a produção e reprodução, na medida em que superexplora as atividades femininas na esfera pública e na privada. No âmbito público, expressa-se pela desvalorização, subordinação, desprestígio, exploração intensificada que refletem em salários mais baixos e, no âmbito privado, pela responsabilização da mulher na garantia da reprodução social, que viabiliza a produção social a custos menores. De acordo com Antunes (1999 apud CISNE, 2012), a mulher trabalhadora é duplamente explorada pelo capital, haja vista que exerce suas atividades laborativas dentro e fora de casa, detendo a primazia do trabalho doméstico.

A responsabilidade da mulher para com a reprodução, através do trabalho doméstico, cria condições indispensáveis à reprodução da força de trabalho de seus filhos, maridos e de si própria. Sem o trabalho doméstico não remunerado o Estado teria que arcar com mais lavanderias, creches e escolas públicas em tempo integral, e/ou teria que aumentar consideravelmente o salário mínimo, para que os trabalhadores pudessem

arcar com tais serviços de modo a garantir a reprodução da sua força de trabalho, o que implicaria a diminuição dos lucros do capital. Pelas razões acima descritas, é que o investimento das políticas públicas, com foco na família e na mulher, é rentável ao capital, já que afiança um retorno seguro em termos de “capital humano”. Antunes (1999 apud CISNE, 2012, p. 113, supressão nossa) acentua que: “[...] sem [...] a esfera da reprodução não diretamente mercantil, as condições de reprodução do sistema do metabolismo social do capital estariam bastante comprometidas, se não inviabilizadas.”

A assistência social, historicamente, foi constituída como espaço privilegiado de atuação da mulher no trato das expressões da questão social, dado o ideário de gênero que apregoava sua capacidade de mediar e atenuar conflitos. A primeira grande instituição assistencial, a Legião Brasileira de Assistência Social (LBA), emergiu como ação de caridade e benemerência desenvolvida pelas “Damas da caridade”. Desde o seu gestar, portanto, é forte a marca de gênero como construto da assistência social, assim como sua vinculação com a benemerência e com o assistencialismo, avaliou Cisne (2007). Essas marcas ainda se refletem nos dias atuais, embora travestidas com outras roupagens, desafiando a efetivação da política de assistência social, como direito social e dever do Estado.

São inegáveis os avanços que a Constituição Federal de 1988 conferiu à política de assistência social, que, ao lado da Saúde e da Previdência Social, compôs a Seguridade Social. Em 1993 a assistência social foi regulamentada como política pública, pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) (Lei 8.742 de 07 de dezembro de 1993), destinada ao provimento dos mínimos sociais às cidadãs e cidadãos incapazes de garantir sua própria subsistência. Adquire, portanto, condições legais para um processo de ruptura com o assistencialismo e a benemerência imperantes até então. O status de política social pública de caráter não contributiva, retirou a assistência social do rol da filantropia, uma vez que passou a ser do Estado o dever de sua execução, logo, transformou em direito o que até então figurava como favor e/ou bem-estar. O novo perfil traz à baila grupos socialmente mais vulneráveis, que até então não eram reconhecidos como sujeitos de direitos (RUSSO; CISNE; BRETTAS, 2008). Todavia, conforme pontuaram Nascimento e

Raimundo (2014), na iminência de tempos neoliberais<sup>5</sup> e desmonte da Seguridade Social, novos desafios surgem para a materialização da política de assistência social, dificultando a superação de algumas características históricas, dentre elas a marca conservadora da “feminização”.

Fritzen (2015) endossa o argumento de que as desigualdades históricas experienciadas pelas mulheres na sociedade refletem na sua majoritária presença nos quadros técnicos da assistência social, mas, sobretudo, corrobora para que sejam as mulheres as que mais demandam os serviços prestados, confluindo para uma “feminização da assistência social”. Este dado está intimamente relacionado a um outro fenômeno de “feminização”: o da pobreza. Souza (2013 apud FRITZEN, 2015) afirma que o termo é empregado no intuito de ilustrar os impactos desiguais da crise do capitalismo às mulheres, sobretudo as mais empobrecidas, ratificando que a pobreza tem sexo e cor, sendo as mulheres negras as mais pobres do mundo. Diante dessa realidade, Fritzen (2015) ressalva que, no âmbito do Sistema Único da Assistência Social (SUAS), a “feminização” da pobreza não vem sendo tratada no sentido de garantir a tão propagada igualdade de gênero, colaborando para a reprodução de estereótipos que perpetuam a ideologia da submissão feminina, que limita a conformação de seus direitos de cidadania.

Fritzen (2015), Nascimento e Raimundo (2014) e Russo, Cisne e Brettas (2008) chamam a atenção para a contraditória relação que o Estado estabelece com as famílias, através da matricialidade sociofamiliar, ao ratificar o papel histórico das mulheres como responsáveis pela gestão das famílias, sobretudo as mais pauperizadas. Fritzen (2015) sinaliza que as diretrizes estruturantes advindas com a Política Nacional de Assistência Social (PNAS) e com o SUAS, no tocante à matricialidade sociofamiliar, mudaram paradigmaticamente, ou seja, a família deixa de ser “sujeito”

---

5 Segundo Behring (2008), desde os anos 1990 o Brasil adentrou numa fase marcada por uma nova ofensiva burguesa, adaptando-se aos receituários do capitalismo mundial, em sua face neoliberal. O contexto político e econômico deste foi marcado por uma série de medidas restritivas com relação aos gastos públicos. Por esta razão, ao passo que nos anos de 1990 a política de Assistência Social foi redesenhada, através da LOAS, sua efetiva materialização foi sucumbida, visto que se processou concomitantemente ao desmonte da Seguridade Social e dos direitos por ela instituída.

da intervenção da política social (tal qual apregoado na LOAS), para ser “agente” central na efetivação da assistência social. Esses mecanismos legais posicionam o papel da família na condição de provedora de primeira instância da proteção social de seus membros, contudo, não se aventa a existência de diversos arranjos familiares, nem pensa a família como espaço que também pode ser de desproteção e de reprodução de conflitos e desigualdades. Em função de uma concepção reducionista, afirma Fritzen (2015), o Estado somente é acionado quando a família deixa ou não é capaz de cumprir o seu papel de proteção a culpabilizando (através das mulheres/mães). Assim sendo, “[...] a família partilha das responsabilidades estatais e se transforma em espaço privado de proteção social [...]”, desonerando o Estado da provisão de bens e serviços básicos, ponderou Pereira (2006 apud FRITZEN, 2015, p. 3).

Historicamente, o pretenso protagonismo das famílias no gerir as suas próprias demandas sociais deixa subentendidos papéis sociais enleados historicamente às mulheres, tal qual se processava no gestar da assistência social, o contato do Estado com as famílias continua sendo mediado pelas mulheres/mães que, agentes da “reprodução social”, são as responsáveis pelos cuidados dos “mais fracos”, sendo eles: as crianças e adolescentes, pessoas com deficiência, idosos, gestantes. Conforme lembrou Fritzen (2015), os historicamente “mais fracos” são também o público ao qual se destina a assistência social. Os papéis sociais de gênero são nitidamente materializados na titularidade da mulher nos benefícios assistenciais de transferência de renda, a exemplo do Bolsa Família. Os idealizadores desses programas partem do suposto de que o foco das preocupações das mulheres é a família, logo fazem um melhor uso do dinheiro auferido com o programa. Russo, Cisne e Brettas (2008, p. 153) reverberam que:

Esse fato tem como base ideológica pensamentos como: “na mão das mulheres o dinheiro é bem empregado”, “as mulheres se preocupam mais com os filhos, com a alimentação, a saúde e a educação da família, enquanto o homem gasta o dinheiro com bebida, cigarro etc.”. Esses pensamentos, inclusive – mesmo que subliminarmente –, vão se tornando e constituindo argumentos para justificar o critério de estar no nome das mulheres o “benefício” e apontam, na dinâ-

mica contraditória da sociedade, para um elemento interessante: a negação do homem como provedor e responsável pelo sustento da família, papel que lhe é historicamente imputado.

Compreender as inúmeras determinações do fenômeno da “feminização” da Assistência Social, no que concerne a permanência da focalização das ações assistenciais na família/mulher requer o desvelamento do como, do por que e de quais interesses ele corresponde. Remetendo a uma afirmação de Cisne (2007, p. 7), quando esta assevera que “[...] o investimento na mulher é rentável [...]” infere-se que os programas sociais do governo, sobretudo os que visam combater a pobreza, objetivam instrumentalizar a mulher a gerenciar e “otimizar” os poucos recursos disponibilizados, não promovendo ações mais contundentes que contraponha a “feminização da pobreza”. Assim sendo, o Estado assegura tanto o retorno imediato da renda para a economia, quanto a garantia de condições mínimas de reprodução, dado que com recursos irrisórios as mulheres racionalizam o gasto familiar e corroboram para a funcionalidade da acumulação capitalista.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao propor uma análise sobre a histórica “feminização” do Serviço Social, este artigo buscou refletir sobre o processo de constituição da profissão pautada na perspectiva teórica do gênero que desnaturalizasse a constituição do Serviço Social como “profissão de mulher” e “para mulheres”, situando historicamente tal processo na apropriação dos atributos femininos pelo Estado no trato das expressões da questão social, através, sobretudo, da assistência Social. O desprestígio social conferido ao Serviço Social, extensivo a outras profissões marcadas pela “feminização”, não resulta de um movimento espontâneo, tampouco natural, mas decorre das relações sociais estruturadas na e pela sociedade patriarcal capitalista. Disto decorre a necessidade da apreensão das implicações das relações, que, calcadas na divisão sexual do trabalho, intensificam a exploração e a subalternidade das mulheres, assim como as profissões tradicionalmente associadas ao feminino.

Atualmente as mulheres constituem cerca de 95% da força de trabalho do Serviço Social, ratificando a tendência à “feminização” presente no germinar da profissão. Esta marca já indicia a necessidade da incorporação do demarcador de gênero para se compreender a própria profissão, que se vincula à lógica de organização da sociedade. Desta forma, faz-se necessário a incorporação da categoria gênero nas produções teóricas, na formação profissional, mas, sobretudo, deve ser incorporado pelos/as assistentes sociais no seu cotidiano de trabalho, visto que o público alvo do Serviço Social é eminentemente constituído por mulheres. Entretanto, a relevância do gênero não deve se limitar à percepção da “feminização” da profissão e /ou do público a qual se destina a ação profissional, mas deve ser pensado como um dos elementos constituintes do ser social e da realidade. Desta forma, está presente em todas as esferas da vida social, não sendo diferente com o Serviço Social.

Embora a profissão tenha se “renovado” e construído um novo projeto profissional, que irrompeu o tradicionalismo e posicionamento de classe hegemônicos até então, persistem elementos conservadores alusivos às relações de gênero no exercício profissional, que reproduzem preconceitos e machismo. Não obstante todos os avanços alçados pelo Serviço Social, ainda é deficitária a percepção das implicações das “marcas de gênero” na profissão, o que limita a luta pela “renovação” e a materialização do projeto ético político, com vistas “a construção de uma nova ordem social, sem dominação e/ou exploração de classe, etnia e gênero.” (NETTO, 1999, p. 104-105).

## REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. M.; SANTANA, M. A.. Trabalho e gênero: uma aproximação teórico-histórica. *In*: SIMPÓSIO SERGIPANO DE GÊNERO, 2., 2009. São Cristóvão, SE. **Anais** [...] São Cristóvão, SE: UFS, 2009.

BEHRING, E. R.. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I.. **Política social**: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, N. A.. Gênero, trabalho e marxismo: a luta das mulheres brasileiras e a construção de um direito insurgente. *In: COLÓQUIO MARX E O MARXISMO: INSURREIÇÕES, PASSADO E PRESENTE*, 2015. Niterói, RJ. **Anais [...]** Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense/ NIEP/MARX, 2015.

BRASIL. Lei 8.742 de 07 de dezembro de 1993 – Lei Orgânica da Assistência Social; LOAS. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 8/12/1993, Página 18769, Brasília, DF, 1993..

CARRILHO, A.. **Mulheres invisíveis, mas necessárias**: a negação da feminização no trabalho da mineração. 2016. Tese (Doutorado em Política Social), Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

CISNE, M.. A “Feminização” da assistência social: apontamentos históricos para uma análise de gênero. *In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS*, 3, 2007. São Luís, MA. **Anais [...]** São Luís, MA, 2007.

CISNE, M.. **Gênero, divisão sexual do trabalho e Serviço Social**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CRAVEIRO, A. V.; MACHADO, J. G. do V. C.. A predominância do sexo feminino na profissão do Serviço Social: uma discussão em torno desta questão. *In: SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS*, 2., 2011. Londrina, PR. **Anais [...]** Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, 2011.

CRUZ, M. H. S.. **Trabalho, gênero, cidadania**: tradição e modernidade. São Cristóvão: Editora UFS, 2005.

DEMIER, F. A lei do desenvolvimento desigual e combinado de León Trotsky e a intelectualidade brasileira: breves comentários sobre uma relação pouco conhecida. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARXENGELS*, 4., 2007. Campinas, SP. **Anais [...]** Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FRITZEN, J. P. A feminização da assistência social: discutindo gênero e sua interface com a proteção social. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL, TRABALHO E POLÍTICA SOCIAL*, 1., 2015. Florianópolis, SC. **Anais [...]** Florianópolis, SC: UFSC, 2015.

IAMAMOTO, M.; CARVALHO, R. de. **Relações sociais e serviço social no Brasil**. Esboço de uma interpretação histórico metodológica. 24. ed. São Paulo: Cortez-CELATS, 2008.

KERGOAT, D.. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. *In*: HIRATA, H. *et al.* (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009, p. 67-75.

MESQUITA, A. P. de; MONTEIRO, M. O. da S.. O arquétipo viril e o projeto ético-político: alguns desafios para o serviço social. **Revista Femininos**. Bahia, vol. 3, n. 2 e 3, mai./dez. p. 115-130, 2015. DOI 10.1590/S0104-12902014000300004. Acesso em: out. 2018.

MONTAÑO, C.. **A natureza do serviço social**: Um ensaio sobre sua gênese, a “especificidade” e sua reprodução. São Paulo: Cortez, 2007.

NASCIMENTO, S. S. do; RAIMUNDO, V. J.. Política de assistência social e combate à pobreza: qual o lugar da mulher negra nessa história? *In*: REDE FEMINISTA NORTE-NORDESTE DE PESQUISA SOBRE A MULHER E RELAÇÕES DE GÊNERO, 18., 2014. Recife/PE. **Anais [...]** Recife, PE: UFRPE, 2014.

NETTO, J. P.. A construção do projeto ético-político do serviço social frente à crise contemporânea. *In*: CFESS-ABEPSS. **Capacitação em serviço social e política social**: Módulo 1: Crise contemporânea, questão social e serviço social. Brasília, DF: CEAD, 1999.

NETTO, J. P.. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RUSSO, G.; CISNE, M.; BRETTAS, T.. Questão social e mediação de gênero: a marca feminina na assistência social. **Ser Social**, Brasília/DF, v. 10, n. 22, p. 129-159, jan./jun. 2008; ISSN 1415-6496.

SCOTT, J.. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.16, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995; ISSN 0100-3143.

SOUZA, V. B. de; VELOSO, R.. **Gênero e serviço social**: desafios a uma abordagem crítica. São Paulo: Saraiva, 2015.



# INTERVENÇÃO DE ASSISTENTES SOCIAIS NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: PERFIS PEDAGÓGICOS E A DUALIDADE DO TERMO “CONTROLE SOCIAL”<sup>1</sup>

QUEILA PATRÍCIA PEREIRA DE JESUS  
VERA NÚBIA SANTOS

## 1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal (CF) brasileira de 1988, produto da luta entre as classes fundamentais, estabelece algumas conquistas no campo dos direitos sociais e, desse modo, amplia a noção de cidadania no Brasil. No Texto Constitucional são incorporados elementos da social-democracia. À assistência social, por exemplo, que até então se resumia em atos de ajuda ao próximo pelos “homens bons”, é atribuído o caráter de política pública constituinte da Seguridade Social, junto à Previdência Social e à Saúde.

Após cinco anos e muitas tentativas governamentais de despolitizar a assistência social, foi aprovada a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS)<sup>2</sup>, em 1993. A partir dessa lei, entre outros aspectos, foram criados os conselhos de assistência social (em âmbito nacional, estadual, do Distrito Federal e municipal), caracterizados como instâncias deliberativas, de composição paritária entre o governo e a sociedade civil. Em conjunto com outros mecanismos, a exemplo das conferências e fóruns, os conse-

---

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

2 Lei 8.742 de dezembro de 1993.

lhos são responsáveis pelo controle social da Política de Assistência Social (MDSCE, 2012; RAICHELIS, 2015).

Cabe sublinhar que o termo “controle social” é dual, uma vez que indica o controle do Estado sobre a sociedade ou a dominação de uma classe sobre outra, bem como o controle das ações do Estado pela sociedade. A este último significado está incorporada uma perspectiva democrática, no sentido de desprivatização do Estado, posto na CF/1988. Portanto, recebe também a denominação de “controle democrático” (RICCI, 2007; SIRAQUE, 2005).

Destaque-se, entretanto, que há uma distância entre a regulamentação dos conselhos e o exercício de sua função como mecanismo de controle democrático. Muitos não deliberam, têm o caráter consultivo, e são raros os que possuem participação governamental e da sociedade civil, dotados de representatividade, principalmente quando se trata da representação de usuários ou de organização de usuários em âmbito municipal (BEHRING; BOSCHETTI, 2011; RAICHELIS, 2015).

Por outro lado, historicamente, a assistência social é o campo dos excluídos e um espaço sócio-ocupacional privilegiado para a contratação de assistentes sociais. O/A profissional de Serviço Social desempenha uma função pedagógica junto aos usuários (dos serviços sociais) e, no processo interventivo, pode contribuir para fortalecer a representação dos usuários nas instâncias de controle democrático, com ênfase para os conselhos. Contudo, isso depende da direção social que o/a assistente social imprime ao seu trabalho e, conseqüentemente, dos perfis pedagógicos manifestos na intervenção, dentre outros fatores.

Alicerçado na afirmação supracitada, objetiva a analisar as relações entre os perfis pedagógicos na intervenção de assistentes sociais na política de assistência social, explicitados por Abreu (2011), e os significados do controle social. Com o intuito de alcançar o objetivo proposto, o texto está estruturado da seguinte forma: apresenta a função pedagógica do/a assistente social e os significados do termo “controle social”; investiga as relações entre o controle social e os perfis pedagógicos da “ajuda” e da “participação”; e, analisa as relações entre o controle democrático e a construção da pedagogia emancipatória.

Convém destacar que o texto é produto de reflexão teórica presente no capítulo primeiro da dissertação de mestrado intitulada “Função pedagógica e controle democrático: o Serviço Social em municípios do Território Identidade Recôncavo/BA”, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe. Em um momento histórico em que a sociedade é instada a defender direitos constitucionalmente garantidos, discutir o controle social e a importância de um perfil pedagógico na intervenção de assistentes sociais na Política de Assistência Social faz parte de um movimento que localiza no projeto profissional do Serviço Social brasileiro elementos basilares que tornam esse debate profícuo.

## **2 FUNÇÃO PEDAGÓGICA E SIGNIFICADO DO CONTROLE SOCIAL**

Na intervenção do/a assistente social fazem-se presentes estratégias educativas que interferem no modo de pensar, agir e sentir dos destinatários dos serviços sociais. Essas estratégias estão presentes em qualquer espaço sócio-ocupacional. Assim, o/a profissional exerce uma função pedagógica ou educativa que se materializa com os resultados de sua ação profissional na forma de pensar e agir dos sujeitos envolvidos nos processos de trabalho. Convém destacar que a função pedagógica do/a assistente social é determinada pelos vínculos que a profissão estabelece com as classes sociais (ABREU, 2011).

A análise de Abreu (2011) sobre a função pedagógica no Serviço Social está relacionada ao “novo tipo de trabalhador” forjado pelo americanismo<sup>3</sup> – fordismo/taylorismo, e do papel do/a assistente social na manutenção do controle social (sobre o/a trabalhador/a) nesse contexto. Isto é, a função pedagógica do/a assistente social é parte constitutiva do movimento de organização da cultura, sendo esta concebida como uma maneira de pensar, agir e sentir sob hegemonia de uma classe.

---

<sup>3</sup> Dentre outros aspectos, é caracterizado como um fenômeno político, ideológico e econômico que possui como estratégia a pacificação das potencialidades democráticas provenientes da revolução bolchevique (GRAMSCI, 2008).

A autora expõe uma vinculação entre a organização do americanismo (padrão cultural) e a intensificação do processo de institucionalização do Serviço Social nos Estados Unidos. Assim, o/a assistente social é um/a dos/a intelectuais que possui a tarefa de materializar estratégias (educativas) de adesão e consentimento dos/as trabalhadores ao novo modelo de produção industrial (fordismo/taylorismo). Essas estratégias fazem parte do princípio educativo que constitui o americanismo, a saber: o conformismo mecanicista, composto pelas iniciativas puritanas, o proibicionismo, a elevação dos salários e o sistema de benefícios sociais (ABREU, 2011).

O Serviço Social está inserido no movimento contraditório de reprodução das relações sociais, portanto, no exercício profissional do/a assistente social podem existir elementos reprodutores e superadores da ordem social vigente. É nessa direção que Abreu (2011) define os perfis pedagógicos na intervenção desse profissional e como eles se alteram e são reatualizados no movimento da história, alicerçado nas transformações da sociedade. Ou seja, a autora identifica a presença de princípios educativos em determinadas conjunturas sócio-históricas e as implicações no redimensionamento da função pedagógica do assistente social, com ênfase na particularidade brasileira.

Exercer uma função pedagógica equivale a exercer uma função de intelectual. Conforme apresenta o pensamento gramsciano, cada classe ou grupo social cria sua própria “camada” de intelectuais, que podem ser de dois tipos: tradicional ou orgânico<sup>4</sup>. O primeiro encontra-se vinculado a uma formação social precedente ao capitalismo, portanto é associado à figura do eclesiástico. O/A intelectual orgânico/a possui vínculo com uma das classes fundamentais e, portanto, com o seu projeto de sociedade: burguesia ou proletariado (GRAMSCI, 1979). Nessa perspectiva, a função pedagógica envolve projetos de sociedade e expressa a dimensão política

---

4 “Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 1979, p. 07). Ou seja, a posição que cada sujeito ocupa no conjunto das relações sociais indicará se ele desempenha ou não a função de intelectual. Portanto, é incorreto afirmar que existem “não intelectuais”. O que há são diversos graus de intelectualidade e categorias especializadas para o exercício dessa função (GRAMSCI, 1979).

na intervenção de assistentes sociais, ou seja, está relacionada à direção social que o profissional imprime ao seu trabalho.

É necessário destacar os perfis pedagógicos historicamente construídos na trajetória do Serviço Social brasileiro, com base na análise de Abreu (2011), quais sejam: “ajuda”, “participação” e “emancipatório”. Os perfis pedagógicos da “ajuda” e da “participação” revelam uma pedagogia subalternizante, que reitera a dominação do capital sobre o trabalho. Esses perfis são hegemônicos no período de institucionalização da profissão de Serviço Social, e reatualizados na conjuntura neoliberal no formato de uma possível pedagogia da “solidariedade” (ABREU, 2011). Pode-se afirmar que a pedagogia subalternizante está relacionada à seguinte perspectiva de controle social:

[...] o Estado controlando o povo ou uma parcela, categoria, classe da sociedade controlando outras parcelas, categorias ou classes da própria sociedade, por meio da hegemonia política, religiosa, econômica, cultural, racial, da informação, da formação e de gênero. (SIRAQUE, 2005, p.105).

Desse modo, as estratégias de intervenção no âmbito do Serviço Social, *a priori*, encontram-se conexas ao enquadramento das classes subalternas na dinâmica do capital. Ao/À assistente social cabe a tarefa de difundir os ideais da burguesia e ocultar o antagonismo entre as classes, utilizando para tal fim a doutrina social da Igreja Católica de “naturalização” da ordem vigente.

Tomando por base o que resultou do Movimento de Reconceitualização do Serviço Social na América Latina (meados da década de 1960), há o redimensionamento do perfil pedagógico do/a assistente social, em direção à perspectiva de construção de uma pedagogia “emancipatória” pelas classes subalternas. Isto é, criam-se possibilidades de vinculação orgânica entre a categoria de assistentes sociais e os interesses das referidas classes.

Embora a construção de uma pedagogia emancipatória esteja relacionada à constituição de uma nova e superior cultura (ruptura com a ordem burguesa), as estratégias no processo interventivo de assistentes sociais que

propõem fortalecer a representação de usuários nos conselhos e conferência de políticas públicas, por exemplo, encontram-se direcionadas para a pedagogia emancipatória (ABREU, 2011), uma vez que o incentivo ao protagonismo dos usuários é parte integrante da construção da cidadania ativa<sup>5</sup> e do processo organizativo das classes subalternas.

Nesse ínterim, a função pedagógica do assistente social está também relacionada a uma perspectiva de controle social imbricada aos princípios democráticos e que, portanto, recebe a denominação de controle democrático, o qual

[...] indica a participação da sociedade civil na elaboração, acompanhamento e verificação (ou monitoramento) das ações de gestão pública. Na prática significa definir diretrizes, realizar diagnósticos, indicar prioridades, definir programas e ações, avaliar os objetivos, processos e resultados obtidos. (RICCI, 2007, p. 57).

Essa forma de controle é uma inovação posta na CF/1988, e dispõe de uma dimensão democrática ou, nos termos de Raichelis (2015), de construção de esferas públicas. Nesse sentido, a seguir é realizada uma discussão acerca do vínculo entre a função pedagógica do assistente social, a partir dos perfis pedagógicos definidos por Abreu (2011), e as perspectivas de controle social especificadas anteriormente.

### **3 CONTROLE SOCIAL E PEDAGOGIAS SUBALTERNIZANTES**

As condições histórico-sociais que possibilitam a inserção do Serviço Social na divisão do trabalho estão conectadas ao conjunto de mudanças que ocorrem na fase monopolista do capitalismo. Nessa fase o Estado burguês utiliza as políticas sociais como uma das modalidades de “enfrentamento” das expressões da “questão social”, e o/a assistente social

---

5 Conforme os escritos de Benevides (1994, p.09), cidadania ativa é aquela que “[...] institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política”.

foi um dos executores terminais dessas políticas. Destarte, os elementos essenciais para compreender o significado da profissão são: capitalismo dos monopólios, Estado, “questão social” e política social (NETTO, 1992).

Existe uma relação de conservação e ruptura entre a profissionalização do Serviço Social e as práticas de filantropia, porém o Serviço Social não é uma mera evolução de tais práticas. O/A assistente social não desenvolve um trabalho voluntário. Antes, o Serviço Social é uma profissão e, portanto, o/a assistente social é um trabalhador assalariado que desempenha funções comandadas prioritariamente pelo Estado (NETTO, 1992). O público-alvo das políticas setoriais, que forma a chamada “clientela” do Serviço Social, não é apenas parcela da população pobre, como nas obras sociais, mas trata-se de grandes setores do proletariado (IAMAMOTO, 2013). Esses são exemplos dos aspectos que caracterizam a particularidade do Serviço Social e o diferencia das práticas filantrópicas.

Conforme ressalta Netto (1992, p. 69, grifos originais), o que concretiza a ruptura é a “[...] *condição do agente e o significado social da sua ação*; o agente passa a inscrever-se numa *relação de assalariamento* e a significação social do seu fazer passa a ter um sentido novo na malha da *reprodução das relações sociais*. [...]”. O conceito de reprodução social é fundamental para explicar a gênese dessa profissão no capitalismo. A reprodução das relações sociais é um processo complexo, que significa uma reprodução de determinado modo de vida, de consciência, de cultura. Assim, não envolve apenas a dimensão material, mas também a dimensão espiritual. O capital é uma relação social de produção peculiar da sociedade burguesa. “[...] A produção social não se trata de produção de objetos materiais, mas de relação social entre pessoas, entre classes sociais [...]” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2012, p. 36). Nesse ínterim, no capital as relações entre pessoas se metamorfoseiam em relações entre coisas, e há exploração e domínio de uma classe (burguesia) sobre a outra (proletariado).

Como dito anteriormente, *a priori*, o assistente social é um dos agentes responsáveis pela execução das políticas setoriais. Desse modo, sua intervenção é realizada para garantir as condições necessárias à reprodução da força de trabalho. Isso atende ao interesse burguês de manter rebaixados os níveis salariais. Portanto, o trabalho do/a assistente social é favorável à

perpetuação do ciclo vicioso de reprodução das relações típicas do capitalismo (IAMAMOTO; CARVALHO, 2012).

Entretanto, o processo de reprodução das relações sociais é contraditório. O assistente social não realiza sua intervenção numa perspectiva unilateral em prol dos interesses do capital. Pelo contrário, a intervenção desse/a profissional é polarizada por interesses contrapostos que vivem em tensão, tendo em vista que os serviços sociais são necessários para garantir a sobrevivência e a reprodução da classe trabalhadora (IAMAMOTO, 2013). Mas, no período de institucionalização da profissão, o trabalho do/a assistente social possui um nítido caráter de classe, e vincula-se organicamente aos interesses da burguesia, embora os profissionais reivindiquem certa neutralidade.

Apesar das diferenças entre as vertentes profissionais norte-americanas e europeias, a função pedagógica do/a assistente social nos Estados Unidos e na Europa é vinculada ao processo de organização da cultura dominante. O Serviço Social é caracterizado pela “ajuda” psicossocial individualizada, isto é, a “questão social” é apreendida como um problema individual. A mudança de comportamento dos sujeitos seria o suficiente para modificar a situação social na qual se encontram. Esse aspecto contribui para a formação de identidades subalternas e para mascarar os antagonismos entre as classes fundamentais (ABREU, 2011).

As relações de produção, nos moldes do fordismo/taylorismo dos “trinta anos gloriosos” que marcaram o *Welfare State*<sup>6</sup>, constituem o padrão cultural denominado americanismo. A reorganização da produção implica a formação de um “novo” trabalhador, um “gorila amestrado”. O americanismo interfere na cultura dos trabalhadores, com o objetivo de controlar suas formas de resistências na luta contra a exploração do capital sobre o trabalho. Atrelado ao dismantelamento da força sindical, houve aumento de salários, instituição de benefícios sociais, dentre outras estratégias persuasivas (ABREU, 2011).

---

6 Esse modelo de Estado foi vivenciado pelos países europeus de formas distintas. Ao contrário desses países, o Brasil sempre vivenciou um Estado de mal-estar social (BEHRING; BOSCHETTI; 2011).

Para Abreu (2011), o conformismo mecanicista, pautado nos ideais do americanismo, portanto, necessário à nova racionalização produtiva, é o princípio educativo fundante da função pedagógica do/a assistente social. Cabe reiterar que, de acordo com a autora, o americanismo influencia no processo de institucionalização e consolidação do Serviço Social nos Estados Unidos (fim do século XIX e início do século XX). O/A assistente social colabora para o exercício do controle, pela classe dominante e pelo Estado, sobre o trabalhador. Desse modo, se constitui como um/a intelectual organicamente vinculado à classe dominante.

A emergência do Serviço Social no Brasil iniciou-se na década de 1930. No período que caracteriza o “pós-Primeira Guerra Mundial”, o país foi palco de diversas manifestações da classe operária, em busca de melhores condições de trabalho e existência. A repressão policial e a caridade, ligadas a ação da Igreja Católica e dos chamados “homens bons”, foram as “respostas” do Estado diante das reivindicações. A integração entre o Estado e a Igreja objetivava a criar no interior da classe dominada uma adesão ao sistema e difundir uma ideologia capaz de assegurar o consentimento e a obediência (IAMAMOTO; CARVALHO, 2012).

A “questão social” intensifica-se no cenário descrito acima, com o objetivo de equacioná-la; atrelada à necessidade de controle das massas, a Igreja configura “profissionais da ajuda”, os quais possuem uma atuação arraigada na caridade e nos conselhos (moral), sob influência europeia. Portanto, o Serviço Social foi inaugurado no Brasil na perspectiva do humanismo cristão e do controle do capital sobre o trabalho. À Igreja Católica coube a responsabilidade pela formação dos/as primeiros/as assistentes sociais no país, aspecto que caracteriza a manutenção de elementos oriundos das práticas filantrópicas. A influência da doutrina social cristã é comum em toda a América Latina, levando em consideração que cada país tem sua especificidade (NETTO, 1992; ABREU, 2011; IAMAMOTO; CARVALHO, 2012).

A partir da década de 1940, os países da América Latina recebem forte influência do Serviço Social norte-americano, fundamentado na “ajuda” psicossocial individualizada. Esse fato expressa a dependência latino-americana aos ditames da potência norte-americana, como parte do

movimento expansionista. Nesse período, há importação dos métodos de caso, grupo e comunidade, criados a contar da realidade norte-americana, para países como o Brasil (ABREU, 2011).

Tendo como base a perspectiva conservadora da doutrina social católica, a “questão social” é considerada pelo Serviço Social brasileiro como uma questão moral e expressão da justiça divina. Desse modo, os sujeitos são culpabilizados pela “má situação” na qual se encontram, e compete ao profissional trabalhar a personalidade do indivíduo, a fim de adequá-lo à sociedade. O trabalho do/a assistente social, portanto, contribui para o aprofundamento das desigualdades, e legitima a ordem social estabelecida. Embora o trabalho do Serviço Social apresente-se à sociedade como um “servir ao homem”, de cunho humanitário, a função pedagógica do/a assistente social possui um caráter autoritário-moralista, caracterizando o perfil pedagógico da “ajuda” (NETTO, 1992; YAZBEK, 2009; ABREU, 2011).

O Serviço Social, desse modo, é útil ao “[...] processo ideológico de inculcação dos valores burgueses junto à classe trabalhadora [...]” (ABREU, 2011, p.92), no qual o papel do assistente social é impor uma cultura às classes subalternas que não lhe pertence, desqualificando seus modos de viver. A princípio na Europa e nos Estados Unidos, esse profissional era caracterizado como uma espécie de “inspetor da vida privada”. O/A assistente social era contratado/a, principalmente por empresas, para verificar, através de visitas domiciliares como eram gastos os salários dos trabalhadores, se existia ou não o consumo de álcool, entre outros aspectos (ABREU, 2011).

No Brasil, o modelo foi apropriado pelo denominado Serviço Social da Indústria, que era reconhecido por impor aos operários um controle disciplinador, criar estratégias que possibilitassem bons níveis de produtividade, e esvaziar as tentativas de organização e reivindicação dos operários (IAMAMOTO, 2013).

As décadas de 1950-1960 (em especial), na América Latina, são caracterizadas pelo desenvolvimentismo. Nesse processo, há um redimensionamento no perfil pedagógico do/a assistente social. Assentado nas experiências do Desenvolvimento de Comunidade (DC), o objetivo central é incentivar a participação popular nos programas de governo, atrelado à

integração e à promoção social. A proposta de DC faz parte do conjunto de estratégias de expansão do capitalismo monopolista, e está vinculada à teoria da modernização, a qual afirma o subdesenvolvimento como um estágio de transição para o desenvolvimento (processo evolutivo). Busca-se uma tática coletiva para superar o subdesenvolvimento, na perspectiva de colaboracionismo entre as classes e de negação dos conflitos, mais uma vez.

O trabalho do/a assistente social conserva-se vinculado aos ideais burgueses de desenvolvimento do capital e colaboracionismo entre classes. O conformismo mecanicista permanece como princípio educativo fundamental. Portanto, não há mudanças significativas entre o perfil pedagógico da “ajuda” e o da “participação”, incorporados pelo Serviço Social no processo interventivo, ou, como indica Abreu (2011), nota-se que as alterações no perfil pedagógico do/a assistente social acompanham o movimento da história da profissão, notadamente o seu significado social.

A intervenção do profissional de Serviço Social encontra-se conectada às estratégias de controle do capital sobre o trabalho. Todavia, o processo de reprodução das relações sociais é contraditório, nele há possibilidade do novo, da mudança, da ruptura com a ordem estabelecida. As políticas sociais são respostas tanto às necessidades do capital quanto às do trabalho. À vista disso, a intervenção do assistente social pode ser direcionada em uma perspectiva de luta pela melhoria das condições de vida das classes subalternizadas, e pela ampliação dos espaços políticos que expressem os seus interesses, isto é, na luta pela expansão da cidadania dessas classes. Como veremos a seguir, a construção da pedagogia emancipatória pelas classes subalternizadas no âmbito do Serviço Social está relacionada ao controle social na perspectiva democrática. Apesar de ser um desafio, a construção dessa pedagogia não é impossível, uma vez que há um marco legal que a sustenta.

#### **4 CONTROLE DEMOCRÁTICO E A CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA EMANCIPATÓRIA**

A construção de uma pedagogia emancipatória pelas classes subalternas no âmbito do Serviço Social é possível, lastreado nas condições

sócio-históricas que possibilitaram o desenvolvimento de um projeto profissional identificado com os interesses dessas classes.

Em meados da década de 1960, há na América Latina o Movimento de Reconceituação, célebre por ser o pontapé para a crítica ao “Serviço Social tradicional” caracterizado pela

[...] prática empirista, reiterativa, paliativa e burocratizada, orientada por uma ética liberal-burguesa, que, de um ponto de vista claramente funcionalista, visava enfrentar as incidências psicossociais da “questão social” sobre indivíduos e grupos, sempre pressuposta a ordenação capitalista da vida social como um dado factual ineliminável. (NETTO, 2005, p. 6).

Portanto, a Reconceituação propõe uma intervenção profissional alternativa ao trabalho que legitima a sociabilidade do capital, com vistas a superar a prática existente. Cabe mencionar, como afirma Netto (2011), que a erosão do “Serviço Social tradicional” na América Latina é impulsionada por diversos fatores, internos e externos à profissão, pois não se pode considerar uma análise que não se aproprie de elementos que nela interferem, de forma ampla.

Como analisa Netto (2005; 2011), o Movimento de Reconceituação é caracterizado por conquistas e limites. Dentre as conquistas, cabe ressaltar a ruptura com a suposta neutralidade reivindicada pelos/as assistentes sociais no processo interventivo desde a institucionalização da profissão: A datar da Reconceituação, explicita-se a dimensão política inerente à intervenção profissional, que vincula as ações do/a assistente social ao fortalecimento dos interesses de uma das classes fundamentais. Essa conquista contribuiu para a constituição de um novo perfil pedagógico direcionado para a emancipação das classes subalternas (ABREU, 2011). Os limites, por seu turno, são impostos pelo próprio cenário político, jurídico, econômico, cultural e social que avassala os países latino-americanos, que são levados a um autoritarismo civil-militar responsável pela dizimação de forças contrárias ao *status quo*.

Nesse cenário, a vinculação entre o Serviço Social e a classe trabalhadora, no Brasil, é expressa por um Projeto Ético-Político contraposto

à ordem social vigente, e pautado na defesa das classes subalternas. Como afirma Simionatto (2011), os intelectuais podem estar atrelados organicamente aos projetos societários de uma das classes fundamentais: burguesia ou proletariado. A autora sinaliza, também, que um/a intelectual orgânico/a da classe trabalhadora pode torna-se um intelectual orgânico da burguesia, e vice-versa.

Constitui-se, assim, uma nova perspectiva: a perspectiva crítica no Serviço Social, que também se encontra vinculada ao movimento pela Teologia da Libertação. Através da articulação entre esse movimento e as formulações pedagógicas de Paulo Freire, setores da categoria profissional avançavam na construção da pedagogia emancipatória pelas classes subalternas (ABREU, 2011). Por meio da participação de assistentes sociais em movimentos da esquerda católica, a exemplo da Juventude Universitária Católica (JUC), o Serviço Social se aproximou dos escritos de Paulo Freire, com ênfase nas obras “Educação como Prática de Liberdade” e “Pedagogia do Oprimido”. A expressão desse diálogo é encontrada na formulação do Método de Belo Horizonte (Método BH), em 1975, caracterizado como a proposta inicial de vinculação entre o trabalho do/a assistente social e os interesses da “classe explorada e oprimida” (SCHEFFER, 2013). Apesar dos equívocos apontados por Netto (2011), a começar pelo objetivo-meta (a transformação da sociedade e do homem) e a confusão entre as atribuições profissionais e o militantismo político, o Método BH foi um avanço na perspectiva de ruptura com o conservadorismo no Serviço Social, ao explicitar o caráter político da profissão.

Portanto, a datar da aproximação com as obras de Paulo Freire surgem inquietações no âmbito do Serviço Social, inclusive no que diz respeito à função pedagógica do/a assistente social. Na primeira metade dos anos 1980 temos uma proposta metodológica de ruptura que abrange eixos articuladores (formação de alianças, educação popular, investigação-ação, assessoria aos setores populares, redefinição da prática da assistência social) como estratégias básicas para viabilizar, operativamente, o Projeto Profissional de ruptura. Nos eixos articuladores é presente o papel do assistente social como “educador” e das classes populares como “educandos”; bem como, a afirmação de que a construção do conhecimento é uma tarefa coletiva (SILVA et al., 2011).

Nesse contexto, as políticas assistenciais pautadas na “ajuda psicossocial” e na “participação integrativa” foram problematizadas e reconstruídas. Houve a introdução de uma nova perspectiva, na qual os usuários dos serviços sociais foram reconhecidos como sujeitos de direitos, e tais serviços deixaram de ser considerados como uma mera benesse do Estado, mas como uma conquista da própria classe trabalhadora atrelada aos movimentos sociais na luta pela redemocratização do país. Portanto, um novo princípio educativo é construído: o conformismo proposto pelos próprios trabalhadores, base de uma nova sociedade. A solidariedade e colaboração entre as classes subalternas, bem como a mobilização, capacitação e organização dessas classes são os elementos que constituem esse princípio educativo (ABREU, 2011). Não é por acaso que nos anos 1980 há condições concretas para o avanço do projeto profissional identificado com os interesses das classes subalternas no âmbito do Serviço Social.

Em 1988, após um intenso processo de correlação de forças, foi aprovada uma nova Constituição Federal (CF) do Brasil. A promulgação desse marco constitucional conta, inclusive, com a participação da categoria de assistentes sociais na luta em favor dos interesses das classes subalternas. Com a aprovação da CF/1988 e, posteriormente, da LOAS/1993, há um redimensionamento crítico da Política de Assistência Social.

Uma das novidades incorporadas na CF/1988, no que diz respeito ao desenvolvimento da política social e da democracia no país, é o princípio de descentralização. Esse princípio transcende a corresponsabilidade na gestão das políticas entre os entes federados. Significa, também, o compartilhamento de poder entre a sociedade política e a sociedade civil, em contrapartida ao modelo centralizador e autoritário do período ditatorial (RAICHELIS, 2015). Fundamentado nesse princípio, é possível a participação da sociedade como um instrumento de controle das ações do Estado, por meio de conselhos das diversas políticas setoriais, conferências, fóruns, entre outros.

O exercício do controle democrático representa uma das possibilidades de construção de esferas públicas. De acordo com Raichelis (2015), o conceito de esfera pública transcende o âmbito “estatal” ou o “privado”. Antes, diz respeito a uma “esfera” compartilhada entre sociedade civil e

sociedade política na qual há negociações, conflitos de interesses e antagonismos entre diferentes projetos políticos. A construção de esferas públicas pela ação dos sujeitos é parte integrante do processo de democratização.

Assim como a política social, os conselhos (uma das instâncias de controle democrático) são permeados por contradições e ambivalências que merecem destaque, a saber:

[...] poderão ser tanto instrumentos valiosos para a constituição de uma gestão democrática e participativa, caracterizada por novos padrões de interação entre governo e sociedade em torno das políticas setoriais, como poderão ser também estruturas burocráticas formais e/ou simples elo de transmissão de políticas sociais elaboradas por cúpulas, meras estruturas para transferência de recursos para a comunidade, tendo o ônus de administrá-los; ou ainda instrumentos de acomodação dos conflitos [...] (GOHN, 2011, p.112).

Além desse aspecto, Raichelis (2015) pontua que a história do Brasil é permeada por práticas de autoritarismo, bem como pela ausência de participação popular nas decisões políticas que envolvem o interesse coletivo. Portanto, este país é caracterizado pela ausência de esferas públicas, isto é, pela ausência do controle público sobre as decisões políticas. O Estado brasileiro é historicamente privatizado pela classe burguesa, e a construção de esferas públicas é um constante desafio.

Vale salientar que a presença da sociedade civil nos Conselhos não é algo uniforme. Três segmentos compõem a representação da sociedade civil nos espaços de deliberação: trabalhadores do setor, entidades de assistência social, e representantes de usuários ou de organização de usuários (RAICHELIS, 2015).

O entendimento acerca dos representantes de usuários e das organizações de usuários da assistência social encontra-se na Resolução nº 11 do CNAS, de 23 de setembro de 2015, que caracteriza os usuários, seus direitos e sua participação na Política Pública de Assistência Social e no SUAS. Conforme indica o artigo 2º da Resolução, os usuários são cidadãos, sujeitos de direitos e coletivos que se encontram em situações de vulnerabilidade e risco social ou pessoal, que acessam o SUAS. O artigo 3º da

Resolução, por sua vez, indica que as organizações de usuários são sujeitos coletivos, que expressam diversas formas de organização e de participação, caracterizadas pelo protagonismo do usuário (CNSS, 2015).

Abreu e Cardoso (2009) sinalizam que os/as profissionais de Serviço Social, por meio de estratégias de mobilização social e organização, podem contribuir para a participação dos/as usuários/as na construção dos conselhos, mas é necessário que eles/as tenham clareza de que os conselhos são espaços de luta e não de colaboracionismo entre classes. Nessa perspectiva, Abreu (2011) realiza uma crítica à experiência conselhistas direcionada para os interesses do Estado neoliberal, tendo em vista que há o esvaziamento da dimensão política de conflito entre interesses divergentes. A autora afirma que a intervenção crítica do/a assistente social voltada para qualificar esses espaços encontra-se vinculada à perspectiva de emancipação das classes subalternas.

Além de esvaziar politicamente os espaços com potencialidades para a construção do processo democrático no Brasil, na conjuntura neoliberal há uma tendência para a fragilização da pedagogia emancipatória. Arelado ao processo de reestruturação produtiva (acumulação flexível), que impõe consequências drásticas para a organização dos trabalhadores, criou-se um princípio educativo que atende aos interesses do capital, denominado, por Abreu (2011), “conformismo da passivização”. Desse modo, há uma reatualização da função pedagógica tradicional do Serviço Social, que reforça a subalternidade.

De acordo com Abreu (2011), posturas críticas nem sempre fazem parte de todas as intervenções profissionais, tendo em vista que é algo hegemônico no interior da categoria, mas não é homogêneo. Por conseguinte, os profissionais estão mais integrados a projetos que fortalecem os interesses do capital. Ou seja, em tempos de neoliberalismo vivenciamos a reatualização da função pedagógica tradicional do/a assistente social. Contudo, a autora destaca que é possível admitir possibilidades concretas de materialização da função pedagógica do/a assistente social em um sentido emancipatório.

Para dar maior visibilidade à materialidade, o Conselho Federal de Serviço Social elaborou os *Parâmetros para atuação de assistentes sociais*

*na política de assistência social* (CFESS, 2011), um texto no qual reúne algumas competências específicas do/a profissional de Serviço Social. Essas competências abrangem diversas dimensões, entre elas: uma dimensão de intervenção profissional voltada à construção de estratégias para fomentar a participação, reivindicação e defesa dos direitos pelos/as usuários/as e trabalhadores/as nos conselhos, conferências e fóruns da Assistência Social e de outras políticas públicas. A referida dimensão pode ser materializada através de algumas competências, estratégias e procedimentos específicos, a saber: estimular a organização coletiva e orientar os/as usuários/as a constituir entidades representativas; instituir espaços coletivos de socialização de informação sobre os direitos socioassistenciais e sobre o dever do Estado de garantir sua implementação; elaborar projetos coletivos e individuais de fortalecimento do protagonismo dos/as usuários/as.

Os mecanismos de controle democrático, ainda que regulamentados, são vazios de sentido se não há conflitos, se a centralidade da política não se efetivar. É necessário que a população adquira conhecimento sobre a existência e importância dos conselhos e das conferências; e, tenha acesso à informação acerca dos seus direitos e de como se organizar para reivindicá-los. O/A assistente social possui a linguagem como principal instrumento de trabalho. A socialização de informações, com o objetivo de ampliação da esfera pública, é parte constitutiva do seu cotidiano de trabalho, e nesse caminho é possível compreender a materialização de um projeto profissional que tem como norte a defesa intransigente de direitos humanos, a defesa de uma sociedade justa e igualitária, a necessária articulação de forças para construção de uma sociedade sem opressores e oprimidos.

Pensar a intervenção de assistentes sociais na Política de Assistência Social, implica pensar os perfis pedagógicos associados à trajetória da profissão (ABREU, 2011), as conquistas que o projeto profissional hegemônico traz para o trabalho profissional (com todas as contradições que o exercício profissional é levado a compreender) e implica também apreender a dualidade do termo “controle social” e a importância de seguir o caminho na defesa do que já se construiu nesse projeto profissional.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os/As assistentes sociais exercem uma função eminentemente pedagógica ou educativa em relação direta com os usuários dos serviços sociais: seja na perspectiva de controle do capital sobre o trabalho (estratégias educativas subalternizantes), ou de luta pela ampliação da democracia e cidadania sob a égide do capital (estratégias educativas emancipatórias). Nessa direção, o/a profissional de Serviço Social pode contribuir para o fortalecimento da representação de usuários nas instâncias de controle democrático, com ênfase para os conselhos. Entretanto, essa possibilidade no processo interventivo do assistente social está sujeita à direção social impressa ao seu trabalho e, por conseguinte, aos perfis pedagógicos manifestos na intervenção, dentre outros fatores.

Ao contrário das perspectivas messiânicas ou fatalistas, a análise teórica realizada no desenvolvimento do texto considera os desafios postos ao assistente social (entre eles, o estatuto assalariado), e afirma o fortalecimento da representação de usuários (particularmente na Política de Assistência Social) em instâncias de controle democrático como uma possibilidade no trabalho do assistente social. Também, não se trata de superestimar os espaços de exercício do controle democrático. Os conselhos são canais de participação da sociedade civil por dentro do Estado, como afirma Raichelis (2015), mas também representam conquistas das classes subalternas. Do mesmo modo, os Fóruns e Conferências representam avanços significativos para o exercício de uma determinada forma de controle social, aquela aqui defendida. No ano de 2014, por exemplo, foi constituído o Fórum Nacional dos Usuários do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Frente à negação dos direitos sociais e desfinanciamento das políticas públicas, é necessário buscar alternativas de fortalecimento dos espaços que se constituem como arena de conflitos entre as classes fundamentais.

Por fim, cabe salientar que os perfis pedagógicos da “ajuda”, “participação” e “emancipação” não são superados pelo movimento da história, mas coexistem em disputa no cenário profissional (IAMAMOTO, 2012). Portanto, a formação profissional de assistentes sociais influencia na presença (acentuada) de estratégias educativas subalternizantes ou emancipatórias

no processo interventivo. Esse é mais um desafio presente na intervenção profissional que deve ser discutido no cotidiano, um desafio que nos leva a indagar a formação e o exercício profissional do/da assistente social em um cenário de disputas em que o reconhecimento da defesa das classes subalternas torna-se imperioso.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. M.; CARDOSO, F. G.. Mobilização social e práticas educativas. *In*: ABEPSS; CFESS (Orgs.). **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS; ABEPSS, 2009, p.593-609.

ABREU, M. M.. **Serviço social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I.. **Política social: fundamentos e história**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BENEVIDES, M. V. M.. Cidadania e democracia. **Revista Lua Nova**, nº 33, p.06-16, 1994; ISSN 0102-6445.

BRASIL. Lei 8.742 de 7 de dezembro de 1993. Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 8/12/1993, Página 18769. Poder Executivo, Brasília, DF, 1993.

CFESS. **Parâmetros para atuação de assistentes sociais na política de assistência social**. Brasília, 2011.

CNAS. Resolução CNAS nº 11, de 23 de setembro de 2015. Caracteriza os usuários, seus direitos e sua participação na Política Pública de Assistência Social e no Sistema Único de Assistência Social, e revoga a Resolução nº 24, de 16 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial da União**, nº 183 de 24 de setembro de 2015.

GOHN, M. G.. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GRAMSCI, A.. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GRAMSCI, A.. **Americanismo e fordismo**. Quaderni del carcere. São Paulo: Hedra: 2008

IAMAMOTO, M. V.. **Serviço social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

IAMAMOTO, M. V.. **Renovação e conservadorismo no serviço social**: ensaios críticos. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação teórico-metodológica. 36 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MDSCF. Secretaria Nacional de Assistência Social. **LOAS anotada**: Lei Orgânica da Assistência Social. Brasília, 2012,

NETTO, J. P.. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 1992.

NETTO, J. P.. O movimento de reconceituação – 40 anos depois. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano 26, n. 84, p. 5-20, nov. 2005; ISBN 978-85-7983-038-9. Scielo Books.

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

RAICHELIS, R.. **Esfera pública e conselhos de assistência social**: caminhos da construção democrática. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

RICCI, R.. Controle Social. *In*: **Dicionário de gestão democrática**: conceitos para a ação política de cidadãos, militantes sociais e gestores participativos. Instituto Cultiva, Escola de Governo de São Paulo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHEFFER, G.. Pedços do tempo: legado de Paulo Freire no Serviço Social. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 12, n. 1, p. 292-311, jan./jun. 2013; ISSN: 1677-9509.

SILVA, M. O. S. (coord.). **O serviço social e o popular**: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SIMIONATTO, I.. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SIRAQUE, V.. **Controle social da função administrativa do Estado**: possibilidades e limites na Constituição de 1988. São Paulo: Saraiva, 2005.

YAZBEK, Maria Carmelita. O significado sócio-histórico da profissão. *In*: CFESS (Org.) **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p.125-141.

# O EXERCÍCIO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL<sup>1</sup>

DANIELLE LIMA MENEZES ANANIAS  
MARIA DA CONCEIÇÃO VASCONCELOS GONÇALVES

## 1 INTRODUÇÃO

No âmbito da educação superior, o exercício profissional do/a assistente social ainda é pouco debatido, apesar de ter sido reconhecido há pouco tempo (2009) como um dos/as profissionais da área de educação, fato que demonstra uma demanda específica para os/as assistentes sociais nas universidades e institutos federais. Amaro (2012) enfatiza que, apesar da ampliação da atuação profissional na política de educação, a literatura profissional nessa área ainda é escassa; por sua vez, essa lacuna retrai e fragiliza a qualidade da resposta profissional, bem como a defesa de sua institucionalização na educação.

Nesse sentido, este artigo reflete sobre o exercício profissional do/a assistente social na política de assistência estudantil como uma totalidade que está envolta em complexos maiores e permeia nosso cotidiano, tais como: políticas sociais, Estado, relações sociais, etc. Um espaço atravessado por contradições tensionadas pela luta de classes, no qual o/a assistente social é chamado/a a intervir nas diversas refrações da questão social, através

---

1 Texto elaborado a partir do segundo capítulo da dissertação intitulada “Análise do exercício profissional do assistente social na política de assistência estudantil da Universidade Federal de Sergipe” defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe em 2018, sob a orientação da Profa. Dra. Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves.

das políticas sociais, as quais são pensadas para viabilizar direitos a fim de manter o *status quo* por meio da naturalização do trabalho assalariado e sua exploração. Em oposição a isso, está o compromisso com um exercício profissional que esteja de acordo com as dimensões constitutivas e com as legislações que regem sua atuação. Desse modo, parte-se do entendimento de que o exercício profissional,

[...] configura-se pela articulação das dimensões, e se realiza sob condições subjetivas e objetivas historicamente determinadas, as quais estabelecem a necessidade da profissão em responder as demandas da sociedade através de requisições socioprofissionais e políticas, delimitadas pelas correlações de forças sociais que expressam os diversos projetos profissionais. (SANTOS, 2013, p. 26).

Para tanto, o texto está estruturado em dois tópicos: o primeiro discute as particularidades das dimensões constitutivas (teórico-metodológica, ético-política e técnico operativa) do exercício profissional, por compreendê-lo constituído de uma totalidade formada pelas três dimensões as quais mantêm uma relação de unidade. O segundo, analisa o exercício profissional na política de educação e assistência estudantil a partir da bibliografia estudada.

## **2 DIMENSÕES CONSTITUTIVAS DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL**

As Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) afirmam que o exercício profissional do/a assistente social deve ser composto de três dimensões: teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para a apreensão teórico-crítica do processo histórico como totalidade as quais permitem ao/à profissional colocar-se diante das situações com as quais se defronta, vislumbrando com clareza os projetos societários, seus vínculos de classe, e seu próprio processo de trabalho. Os fundamentos históricos, teóricos e metodológicos são necessários para apreender a formação cultural do

trabalho profissional e, em particular, as formas de pensar dos assistentes sociais. De modo que possibilite,

1. Apreensão crítica do processo histórico como totalidade; 2. Investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país; 3. Apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; 4. Apreensão das demandas – consolidadas e emergentes – postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando a formular respostas profissionais que potenciem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre público e privado; 5. exercício profissional cumprindo as competências e atribuições previstas na legislação profissional em vigor. (ABEPSS, 1996, p.7).

A respeito da relação entre as dimensões que constituem o exercício profissional do assistente social, Santos (2013, p. 26-27) sintetiza da seguinte maneira:

[...] teoria como instrumento de análise do real, onde ocorre a intervenção profissional (dimensão teórico-metodológica) para criar estratégias e táticas de intervenção (dimensão técnico-operativa), comprometidas com um determinado projeto profissional (dimensão ético-política).

O exercício profissional, que se realiza no espaço do cotidiano<sup>2</sup>, é posto em prática sob condições subjetivas e objetivas que são historicamente

---

2 Segundo Guerra (2012), o cotidiano na condição de uma das esferas da vida social é o lugar da reprodução dos indivíduos, sendo - por isso - um espaço ineliminável e insuprimível. Possui como características: 1. Heterogeneidade/diferencialidade: as demandas do cotidiano são essencialmente diversas, o que exige do sujeito que oriente sua atenção total às mesmas. Ocupam integralmente a atenção dos sujeitos; 2. Espontaneidade: em decorrência dessa característica, os sujeitos se apropriam de maneira espontânea (e naturalizada) dos costumes, dos modos e comportamentos da sociedade, donde sua capacidade de reproduzir as motivações particulares e as humano-genéricas; 3. Imediaticidade: as ações desencadeadas na vida cotidiana tendem a responder às demandas imediatas da reprodução dos sujeitos; 4. Superficialidade extensiva: as demandas do cotidiano são extensivas, amplas, difusas, encaminham de maneira superficial, dado que a prioridade da vida cotidiana está em responder aos fenômenos na sua extensividade, e não na sua intensidade.

determinadas e estabelecem a necessidade da profissão em responder às demandas da sociedade, através de requisições socioprofissionais e políticas, delimitadas pelas correlações de forças que expressam os diversos projetos profissionais. Nesse espaço do cotidiano que as dimensões se atravessam, entrecruzam-se e se confrontam conformando uma unidade de elementos diversos, e há momentos em que uma dimensão se sobrepõe à outra. Desse modo, segundo Guerra (2012), o exercício profissional requer o conhecimento da situação, do cotidiano da sua prática, dos meios e condições de realização, das possibilidades que a realidade contém e das tendências que suas ações poderão desencadear.

No seu trabalho cotidiano, o/a assistente social lida com situações singulares vividas por indivíduos e suas famílias, grupos e segmentos populacionais, que são atravessadas por determinações de classes. São desafiados/as a desentranhar, da vida dos sujeitos singulares que atendem, as dimensões universais e particulares, que aí se concretizam como condição de transitar suas necessidades sociais da esfera privada para a luta por direitos na cena pública, potenciando-a em fóruns e espaços coletivos. Este fato,

[...] requer tanto competência teórico-metodológica para ler a realidade e atribuir visibilidade aos fios que integram o singular no coletivo quanto à incorporação da pesquisa e do conhecimento do modo de vida, de trabalho e expressões culturais desses sujeitos sociais, além da sensibilidade e vontade políticas que movem a ação. Estes são requisitos essenciais ao desempenho profissional. (IAMAMOTO, 2017, p. 30).

Conforme Santos (2003), as dimensões formam entre si uma relação de unidade na diversidade, são construções históricas e refletem as direções sociais assumidas pela profissão nas diferentes conjunturas. Assim, as dimensões têm pesos diferenciados nos distintos projetos profissionais construídos com base em diferentes direções sociais assumidas pela categoria nas mais variadas conjunturas, isto é, “[...] os diferentes projetos profissionais trazem em seu bojo diferentes conotações e ênfases às dimensões da intervenção.” (SANTOS, 2003, p. 25).

A dimensão técnico-operativa do Serviço Social expressa as demais dimensões e deve ser concebida além das capacidades técnicas e instrumentais, incluindo o conjunto de ações e procedimentos adotados pelo/a assistente social, visando à consecução de uma determinada finalidade, que necessita, portanto, de uma avaliação sobre o alcance dos fins e dos objetivos da ação. Não pode ser considerada neutra, tendo em vista que possui caráter ético-político sustentado pelos fundamentos teóricos.

Para Guerra (2012, p. 1) a dimensão técnico-operativa constitui como,

[...] a forma de aparecer da profissão, pela qual ela é conhecida e reconhecida. Dela emana a imagem social da profissão e sua auto-imagem [sic]. Ela encontra-se carregada de representações sociais e da cultura profissional. É a dimensão que dá visibilidade social à profissão já que dela depende a resolutividade da situação, que, às vezes, é mera reprodução do instituído, e outras, constitui a dimensão do novo.

Na dimensão acima citada, destacam-se os instrumentos e técnicas utilizados pelo/a assistente social, a fim de operacionalizar seu trabalho. Assim, é preciso considerar que os instrumentos e técnicas (a exemplo da observação, a abordagem individual e coletiva, a entrevista, os grupos e reuniões, a visita domiciliar, dentre outros) estão no âmbito da operacionalização da ação, e são escolhidos com fundamento nas demandas postas ao Serviço Social, do resultado da análise da realidade, da intencionalidade do profissional e da direção social imprimida pelos sujeitos profissionais (SANTOS, 2013). A escolha por um instrumento não é aleatória, visto que está pautada em uma base política e ideológica e num referencial teórico-metodológico, ou seja, a teoria subsidia a forma de conduzir determinado instrumento. A escolha pelos instrumentos, técnicas e estratégias profissionais é subsidiada pela realidade, acompanha sua dinâmica e permite a objetivação e materialização das finalidades previamente formuladas pelo profissional.

A dimensão teórico-metodológica possibilita ao/a assistente social uma leitura das relações sociais, da compreensão do significado social da profissão inserida no desenvolvimento da sociedade capitalista, permitin-

do, assim, a análise do real. As Diretrizes Curriculares apresentam como pressuposto a adoção da teoria social crítica, a qual se sustenta na leitura da realidade como totalidade formada de vários complexos. O materialismo histórico dialético permite ao/à assistente social apreender, na dinâmica social, o processo de construção da demanda em suas singularidades, compreendida na e a partir das determinações universais da realidade em que se encontram os espaços sócio-ocupacionais.

No dizer de Guerra (2012, p.12) essa dimensão,

[...] nos capacita para operar a passagem das características singulares de uma situação que se manifesta no cotidiano profissional do assistente social para uma interpretação à luz da universalidade da teoria e o retorno a elas. O conhecimento adquirido através deste movimento possibilita sistematizações e construções teórico-metodológicas que orientam a direção e as estratégias da ação e da formação profissional (dimensão formativa), bem como permite aprofundar os fundamentos teóricos que sustentam as intervenções profissionais.

Na análise acima, a dimensão fornece um ângulo de leitura das relações sociais, de compreensão do significado social da ação, de explicação da dinâmica da vida social na sociedade capitalista (SANTOS, 2013). A fundamentação teórica e metodológica possibilita conhecer as situações, o cotidiano da prática, as condições e relações de trabalho e as possibilidades e limites do exercício profissional postos na realidade e, por essa razão, deve estar aliada à dimensão investigativa a fim de possibilitar uma revisão dos fundamentos técnicos, teóricos e ético-políticos que direcionam a profissão, tendo em vista que por meio dessa dimensão é que se “[...] pode fazer a crítica ontológica do cotidiano. A dimensão investigativa permite também a produção de conhecimentos e valores voltados para os interesses dos setores populares que são os usuários das instituições as quais trabalhamos [...]” (GUERRA, 2012, p. 13).

Desse modo, é necessário ao/à assistente social estar fundamentado/a por uma teoria social. A escolha de uma perspectiva teórico-metodológica passa pelos sujeitos, mas não de forma aleatória ou individual e sim por

meio do conhecimento dos fundamentos epistemológicos e filosóficos, da apreensão das implicações políticas de cada teoria e do método desencadeado por tal escolha. (SANTOS, 2013, p. 29). Por essa razão, Yamamoto (1992) diz que teoria é a reconstrução pelo pensamento, do movimento real, apreensão de suas contradições, tendências, relações e determinações. Assim, ela não pode ser vista como um modelo, ela serve como referência para uma análise. A autora entende a relação teórico-metodológica como um modo de ler e interpretar a sociedade e os elementos que constituem suas particularidades, e também como uma forma de relacionar-se com o ser social, uma relação entre o sujeito que busca o conhecimento e o objeto investigado.

A dimensão ético-política, por sua vez, circunda o projetar a ação em função dos valores e finalidades do profissional, da instituição e da população. Os/As assistentes sociais que conformam com o projeto ético-político da profissão devem considerar os princípios e as normas para o exercício profissional contidas no Código de Ética Profissional de 1993, assim como da Lei de Regulamentação da Profissão que dispõe sobre as competências e atribuições privativas do/a assistente social.

O Código de Ética prescreve direitos e deveres do/a assistente social, segundo princípios e valores humanistas, os quais são referências para o exercício profissional: - o reconhecimento da liberdade como valor ético central, que requer o reconhecimento da autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais e de seus direitos; - a defesa intransigente dos direitos humanos contra todo tipo de arbítrio e autoritarismo; - a defesa, aprofundamento e consolidação da cidadania e da democracia, da socialização da participação política e da riqueza produzida; - o posicionamento a favor da equidade e da justiça social, que implicam a universalidade no acesso a bens e serviços e a gestão democrática; - o empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, e a garantia do pluralismo; - o compromisso com a qualidade dos serviços prestados na articulação com outros profissionais e trabalhadores.

Yamamoto (2001) enfatiza que no Serviço Social a dimensão ética não pode ser pensada isoladamente, desvinculada da política, na medida em que o Serviço Social tem sua inserção no contexto das relações entre

o Estado e a sociedade, ou seja, na luta de classes. Ademais, o trabalho da profissão tem como horizonte a construção de sujeitos coletivos em uma sociedade livre e democrática, a qual é parte constitutiva da luta pela hegemonia, implicando a execução de atos e finalidades articuladas entre si, requerendo indivíduos que partilhem de um conjunto de noções, valores e crenças subjetivas comuns, de modo que possam ser movidos por uma vontade coletiva.

Dessa forma, primando por um exercício profissional a serviço dos interesses da população trabalhadora, o/a assistente social volta-se para a dimensão política de sua prática e para a conseqüente necessidade de seu enriquecimento científico de análise da realidade social, por meio do aprofundamento teórico. A ética traz uma reflexão crítica sobre os valores presentes na ação humana “[...] e se uma ação requer tomar partido, há uma relação intrínseca entre ética e política.” (SANTOS, 2013, p. 26).

Diante da breve exposição a respeito das três dimensões constitutivas do exercício profissional do/a assistente social, infere-se que elas englobam os aspectos internos da profissão, bem como aspectos externos, tais como os determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais os quais são historicamente determinados e estabelecem a necessidade de a profissão responder às demandas presentes nos diversos espaços de atuação profissional. Dessa maneira, a articulação das três dimensões conduz um exercício profissional inserido na perspectiva de totalidade, a fim de que os/as assistentes sociais construam novas competências e legitimidades para dar respostas qualificadas no seu exercício profissional.

### **3 O SERVIÇO SOCIAL NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: ESPAÇO PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL**

As expressões da questão social como objeto de intervenção do Serviço Social também circunscrevem historicamente a política de educação e, por essa razão, revela-se como um espaço dinâmico e fecundo ao exercício profissional. Conforme ressalta Silva (2014, p. 10) “[...] as relações estabelecidas ao longo da história entre Serviço Social e os espaços da

política de educação no Brasil foram caracterizadas por aproximações, estranhamentos, rupturas e reaproximações”.

No Brasil, a articulação entre o Serviço Social e a Educação tem início em meados de 1930, com a instalação da primeira escola de Serviço Social, em 1936, ou seja, desde a origem do processo sócio-histórico constitutivo da profissão, na condição de

[...] parte de um processo de requisições postas pelas classes dominantes quanto à formação técnica, intelectual e moral da classe trabalhadora, a partir de um padrão de escolarização necessário às condições de reprodução do capital em diferentes ciclos de expansão e de crise. (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 16).

Amaro (2012), a respeito da institucionalização do Serviço Social escolar no Brasil, enfatiza que o registro mais antigo da inserção do/a assistente social no âmbito educacional ocorreu no estado do Rio Grande do Sul, quando foi implantado como serviço de assistência ao escolar na antiga Secretaria de Educação e Cultura, em 25 de março de 1946. As atividades desses/as assistentes sociais estavam direcionadas à “[...] identificação de problemas sociais emergentes que repercutissem no aproveitamento do aluno, bem como à promoção de ações que permitissem a ‘adaptação’ dos escolares ao seu meio e o ‘equilíbrio’ da comunidade escolar [...]” (AMARO, 2012, p. 19). De tal modo, os/as assistentes sociais interviam nas situações escolares tidas como desvio, defeito ou anormalidade social.

Nesse sentido, entre as décadas de 1930 e 1950, considera-se como um período de institucionalização e consolidação do Serviço Social na educação, tendo destaque como um dos mecanismos legais a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, em 1946, a qual regulamentava o ensino de primeiro grau como obrigatório. Portanto, “[...] a prestação de serviços assistenciais ao educando consolidou a inserção profissional como legitimamente necessária.” (SILVA, 2014, p. 10).

Desde a gênese da profissão, até meados de 1970, as ações de cunho conservador predominavam em todos os âmbitos do exercício profissional. Desse modo, a intervenção do/a assistente social na esfera educacional

seguia a “[...] lógica desenvolvimentista voltada para a preparação social dos indivíduos, a fim de torná-los, segundo suas aptidões, cidadãos produtivos e úteis ao capital.” (AMARO, 2012, p. 19). Ao Serviço Social cabia

[...] examinar a situação social e econômica dos alunos e de suas famílias; identificar casos de desajuste social e orientar pais e professores sobre o tratamento adequado; orientar a organização e o funcionamento de entidades que congregassem professores e pais de alunos; orientar as famílias no encaminhamento dos alunos a instituições previdenciárias; realizar triagem de alunos que necessitassem de auxílio para material escolar, transporte, tratamento médico e dentário; preparar relatórios e prestar informações sobre suas atividades; manter articulação com os grupos da escola e outras entidades comunitárias; esclarecer e orientar a família e a comunidade para que assumissem uma parcela de responsabilidade no processo educativo. (AMARO, 2012, p. 20).

Com o movimento de conceituação, há uma mudança na intervenção, sobretudo a partir da década de 1980, quando se vislumbrou um exercício profissional crítico que problematizou as relações sociais existentes, seus aspectos econômicos, políticos e culturais. As ações são renovadas na atuação do assistente social, destacando-se “[...] o desenvolvimento de ações voltadas à gestão democrática da escola e a ampla capacitação sociopolítica da comunidade escolar; a mobilização da participação da família no processo de aprendizagem do aluno e na gestão da escola.” (AMARO, 2012, p. 21).

Na política de educação, há uma reconfiguração com o processo de democratização, intensificado a partir de 1985, e suas conquistas preceituadas na Constituição Federal de 1988, já que, através dos debates e pressão popular, tem-se a ampliação dos direitos sociais. Conforme consta na Constituição Federal em seus artigos 205, “[...] a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

O cenário descrito acima propicia uma conjuntura favorável para o surgimento de novos espaços de atuação do/a assistente social na educação, tendo em vista as mudanças na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Todavia, é importante frisar a crise da educação na década de 1990, no cenário do neoliberalismo com a redução do papel do Estado e o avanço da filantropia e do setor privado.

Nessa perspectiva, é salutar refletir em que conjuntura o/a assistente social vem sendo requisitado para atuar na política de educação, permeada de possibilidades e contradições no que se refere às tendências neoliberais de ampliação das formas de acesso e de permanência, decorrentes da mundialização do capital. Alguns fenômenos importantes incidiram sobre a abertura de atuação para os/as assistentes sociais no que diz respeito ao ensino superior: educação inclusiva; descentralização da educação básica; ampliação e interiorização da rede de Institutos de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia e as demandas por assistência estudantil; expansão do setor privado de educação; aprovação do Programa Nacional de Assistência Estudantil; disseminação de programas e projetos sociais que articulam educação, esporte e cultura como forma de “exercício da cidadania” e ampliam as ações de cunho educativo em articulação como o tempo e espaço escol (CFESS, 2011).

No início do ano 2000 aconteceu uma reconstrução no sentido teórico-prático das políticas sociais na qualidade de lócus privilegiado do exercício profissional, no intuito de fortalecimento desse espaço ocupacional. Dessa maneira, as discussões em torno da inserção nessa política acontecem como uma objetivação do compromisso ético-político na construção histórica da cidadania e na defesa e ampliação dos direitos sociais, embasado no projeto ético-político da profissão.

As exigências para os/as assistentes sociais nos espaços sócio-ocupacionais nos quais desenvolvem sua práxis e, especificamente, na política de educação, estão voltadas para a viabilização do acesso e permanência, fortalecendo as lutas das classes subalternas, em consonância com o projeto ético-político profissional e as legislações pertinentes à política educacional, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Plano Nacional de Educação (2001) e Programa Nacional de Assistência Estudantil (2010).

O/A assistente social precisa analisar a política educacional, situando-a num contexto macro, de acordo com a dinâmica da sociedade capitalista analisando as mediações inerentes nesse processo, a fim de não se enveredar para uma análise reducionista e fragmentada da política, posto que

[...] ao utilizar essa categoria teórico-metodológica, fundamental para o Serviço Social, os profissionais que atuam nos espaços sócio-ocupacionais na área da educação poderão identificar a tríade dialética: universalidade, singularidade e particularidade, realizando, por meio da racionalidade dialética, as conversões das instâncias da realidade social que estão dialeticamente interconectadas. (MARTINS, 2014, p. 50).

Nessa perspectiva, o/a assistente social, nos últimos anos, tem sido requerido/a para desempenhar seu exercício profissional em programas e projetos governamentais e não governamentais voltados para a viabilização do acesso e da permanência na educação escolarizada. Nesse contexto, inserem-se

[...] as políticas de cotas e ações afirmativas; as análises socioeconômicas que subsidiam a isenção de taxas de inscrição e a destinação de bolsas de estudo; as políticas de assistência estudantil (bolsas, alimentação, moradia, transporte); os programas de “pais sociais”; os processos de elegibilidade para ingresso na educação infantil; a elaboração de critérios para a concessão de crédito estudantil ou descontos na mensalidade; as condicionalidades educacionais dos programas de transferência de renda; a consolidação da educação inclusiva; os pedidos de aplicação de medidas protetivas; o acompanhamento das medidas socioeducativas; a elaboração dos planos individuais de atendimento; os programas de erradicação do trabalho infantil; a assessoria no âmbito do Ministério Público; o acesso à educação pelos internos do sistema prisional e os vestibulares comunitários são algumas das expressões concretas de como, ao longo da última década, a questão do acesso e da permanência na educação escolar tem sido enfrentada a partir da interface da educação com diferentes políticas públicas, assim como

dos recursos e processos com os quais os/as assistentes sociais têm lidado. (CFESS, 2011, p. 52).

Dessa maneira, o exercício profissional na política de educação requer do/a assistente social a articulação entre o conhecimento teórico-crítico do Serviço Social relacionado ao campo das políticas sociais e dos direitos sociais, bem como das competências e atribuições expostas na Lei de Regulamentação da Profissão e do Código de Ética. Assim, a constituição de uma política de educação baseada “[...] na formação humana integral e emancipatória sugere a afirmação do atendimento das necessidades sociais e comunitárias, a afirmação dos direitos sociais, dos valores democráticos e de justiça social e, em especial, a construção de uma nova ordem societária [...]” (CFESS, 2011, p. 58).

No que concerne ao exercício profissional na política de assistência estudantil nas universidades, deve-se frisar a dificuldade de encontrar bibliografias que tratem desse tema, especificamente. Conforme Souza (2005, p. 33),

Nas Universidades, o Assistente Social tinha como atividades organizar as refeições e residências estudantis, aprovar bolsa de estudo e ter atenção à saúde dos estudantes. E, ainda, a tarefa de sensibilizar os universitários em relação aos problemas da comunidade, promovendo conferências sobre problemas da atualidade e a realização de atividades em bairros marginalizados.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e a implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), os quais fazem parte de uma intensa luta pela efetivação da educação como um direito social, ocasionaram um aumento do número de estudantes que necessitam da política de assistência estudantil, e, conseqüentemente, cresceu a requisição por assistentes sociais nas universidades e institutos federais.

O Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), órgão responsável pela contratação de servidores públicos federais normatizou, através do Ofício Circular nº 15/2005, o plano de carreira para todos os

técnicos administrativos em educação. O citado documento descreve as atribuições de cada cargo, a exemplo do de assistente social, que elenca:

Prestar serviços sociais orientando indivíduos, famílias, comunidade e instituições sobre direitos e deveres (normas, códigos e legislação), serviços e recursos sociais e programas de educação; planejar, coordenar e avaliar planos, programas e projetos sociais em diferentes áreas de atuação profissional (seguridade, educação, trabalho, jurídica, habitação e outras); desempenhar tarefas administrativas e articular recursos financeiros disponíveis. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (MEC, 2005, s/p).

Na atuação profissional na política de assistência estudantil, entre as requisições postas aos assistentes sociais nas normativas referentes ao PNAES nas instituições de ensino superior, está o estudo socioeconômico<sup>3</sup> para os auxílios estudantis, seja através da isenção de pagamento de refeições no Restaurante Universitário, vaga nas residências universitárias ou a concessão de auxílios ou bolsas que compõe a política de assistência estudantil nas universidades com a finalidade de identificar os alunos em vulnerabilidade social. Nesse passo, Martins (2012, p. 242) destaca que,

[...] os conhecimentos do assistente social acerca dos direitos sociais emanados das políticas sociais facilitam o atendimento das múltiplas expressões da questão social, base material da intervenção profissional nas mais diferentes políticas, incluída a política de educação. As ações efetivadas nesse sentido incidem sobre as condições objetivas da vida da população contribuindo para o acesso, regresso e permanência dos alunos.

---

3 Os estudos socioeconômicos ou estudos sociais, na sua operacionalização “[...] podem ser definidos como o processo de conhecimento, análise e interpretação de uma determinada situação social. Sua finalidade imediata é a emissão de um parecer sobre a situação, do qual o sujeito demandante da ação/usuário depende para acessar benefícios, serviços e/ou resolver litígios. Essa finalidade é ampliada quando se incluem a obtenção e análise de dados sobre as condições econômicas, políticas, sociais e culturais da população atendida em programas ou serviços, partir do conjunto dos estudos efetuados como procedimento necessário para subsidiar o planejamento e a gestão de serviços e programas, bem como a reformulação ou a formulação de políticas sociais.” (MIOTO, 2009, p.9).

Diante do exposto, o Serviço Social na política de Educação vem fortalecer o direito da população à educação, pois amplia a compreensão desta e permite a relação com as demais políticas sociais, viabilizando, com outros profissionais que atuam nessa política, o acesso e permanência dos alunos nas universidades. Entretanto, se faz necessário ter clareza do papel da educação na sociedade e do Serviço Social nesse âmbito, para, assim, definir estratégias de ação, através das competências ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa. Como também,

[...] ultrapassar os limites conceituais e ideológicos em torno de expressões como “educação para a cidadania”, “educação inclusiva” e “democratização da educação”, que sugerem a ideia de “compromisso social”, mas sem as condições objetivas de sua realização, na medida em que não situa concretamente o componente de classe ao qual elas se vinculam. Exigências que resultam na ampliação do leque de ações profissionais para além das solicitações institucionais de realização de estudos socioeconômicos. (CFESS, 2012, p.41).

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A política social, na condição de lócus de atuação do Serviço Social, demarca tanto o terreno sobre o qual se materializa a profissão, como se constitui em mediação da ação do Estado diante da desigualdade social presente na sociedade capitalista, agravada pelo neoliberalismo. É nesse contexto contraditório que a política de assistência estudantil está integrada.

A centralidade na análise socioeconômica é algo presente no exercício profissional do/a assistente social na assistência estudantil. Vale enfatizar que a análise socioeconômica não é uma atividade privativa do/a assistente social e sim uma competência especificada no artigo 4º, inciso XI da Lei 8.662/93. Desse modo, outro profissional pode desempenhar essa atividade, porém o/a assistente social é o/a profissional capacitado/a para compreender a realidade dos estudantes, além da questão econômica, percebendo a totalidade social para fornecer subsídios para o avanço da assistência estudantil. Nessa perspectiva, o estudo socioeconômico é uma

ferramenta para que o/a assistente social problematize todos os determinantes que incidem na sua atuação profissional.

Apesar da centralidade, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) não limita o exercício do/a assistente social apenas à análise socioeconômica, mas possibilita a realização de diversas atividades que são respaldadas pela lei de regulamentação da profissão, como também pela descrição de cargos do MPOG.

Por essa razão, é fundamental que o/a profissional articule as dimensões constitutivas do exercício profissional (teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política), as quais permitem ao/à assistente social uma atuação reflexiva e comprometida com os usuários, a fim de que seu trabalho não fique restrito ao processo seletivo de auxílios, para ir além das atividades burocráticas, repetitivas e eminentemente instrumentais, sinalizando para a necessidade urgente, de atendimento das necessidades dos estudantes e visando sempre à universalização dos direitos. A partir desse processo, resulta a capacidade do/a assistente social compreender os limites e vislumbrar possibilidades para sua atuação.

Não se pode esquecer que a inserção dos/as assistentes sociais na política de assistência estudantil responde, sobretudo, às demandas institucionais para o acesso e permanência dos/as discentes na educação superior pública. Apesar das especificidades da política, não se pode deixar de destacar a importância e contribuição do PNAES, fruto de conquista reivindicativas dos estudantes e movimentos sociais da educação como visto no decorrer desse trabalho. Todavia, há muito para se avançar na perspectiva de universalização do direito de acesso e permanência.

Por fim, conclui-se que este estudo buscou trazer elementos que possibilitem o avanço na discussão sobre a temática estudada e finaliza com a reflexão sobre a necessidade de formulação de projetos e/ou planos de trabalho sejam eles individuais ou coletivos que ensejem uma direção às requisições apresentadas aos/às assistentes sociais para responder às necessidades sociais, buscando sistematizar a ação desempenhada, as demandas e os dados com os quais trabalham e alimentam o sistema, além da intervenção junto aos estudantes a fim de mobilizá-los para a participação na política de educação.

## REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Lei de Diretrizes Curriculares. Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social.** Com base no Currículo Mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996. Rio de Janeiro, novembro de 1996.

AMARO, S.. **Serviço social na educação: bases para o trabalho profissional.** Florianópolis. Ed. da UFSC, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Aprovada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 8.662 de 07 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 8/6/1993, Página 7613. Brasília, DF, 1993.

BRASIL. Lei 9.394 de 10 de dezembro de 1996 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833. Brasília, DF, 1996.

CFESS. **Subsídios para o debate sobre o serviço social na educação.** Brasília, 2011.

CFESS. **Subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação.** Brasília, 2012.

GUERRA, Y. **A Dimensão técnico-operativa do exercício profissional.** p. 1-22, 2012. Disponível em:<http://dns.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000563.pdf>. Acesso em: 24 nov.2017.

IAMAMOTO, M. V.. **Renovação e conservadorismo no serviço social** – Ensaios Críticos. São Paulo: Cortez, 1992.

IAMAMOTO, M. V.. O debate contemporâneo do Serviço Social e a ética profissional. *In*: BONETTI, D. et al. (Org.). **Serviço social e ética: convite a uma nova práxis.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 87-104.

IAMAMOTO, M. V.. 80 anos do serviço social no Brasil: a certeza na frente, a história na mão. **Serviço Social e Sociedade**, nº128, p.13-38, jan/abr. 2017; ISSN 0101-6628.

MARTINS, E. B. C.. **Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania.** São Paulo: Unesp, 2012.

MARTINS, E. B. C.. O serviço social no âmbito da política educacional: dilemas e contribuições da profissão na perspectiva do projeto ético-político. *In*: SILVA,

M. M. J. (Org.). **Serviço social na educação: teoria e prática**. 2. ed. Campinas, SP: Papel Social, p. 41-62, 2014.

MEC. Secretaria Executiva. **Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC**. Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação Disponível em: <<https://www.ufmg.br/prorh/wpcontent/uploads/2014/05/DESCRIC3%87%C3%83OCARGOSPCCTAE.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

MIOTO, R. C. T. Estudos socioeconômicos. *In: Serviço social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

SANTOS, C. M. dos. A dimensão técnico-operativa e os instrumentos e técnicas no Serviço Social. **Revista Conexão Geraes**, nº 3, Ano 2. CRESS-MG: Belo Horizonte, 2013.

SANTOS, C. M. dos. As dimensões da prática profissional do Serviço Social. **Libertas**, v.2, n.2, jul/dez 2002- v.3, n. 1 e 2, jan/dez 2003, Juiz de Fora: UFJF, 2003, p. 23-42;ISSN: 19808518.

SILVA, M. M. J. da (Org.). **Serviço social na educação: teoria e prática**. 2. ed. Campinas, SP: Papel Social, 2014.

SOUZA, I. de L.. Serviço social e educação: uma questão em debate. **Revista Interface** – Natal/RN, v.2, n.1, jan/jun 2005; ISSN: 2237-7506.

## PARTE 2



## REFLEXÕES PARA FORMAÇÃO PROFISSIONAL



# SERVIÇO SOCIAL, DIRETRIZES CURRICULARES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

CRISTIANA MERCURI

## 1 INTRODUÇÃO

**D**e acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2017, p. 64), “[...] o relatório global de acompanhamento da Agenda 2030 estimou que ainda havia 767 milhões de pessoas na pobreza extrema em 2013 [...]”. Nesse cenário, apesar dos avanços no combate à pobreza, com uma população de cerca de 208,5 milhões de pessoas (BRASIL, 2018), o “[...] Brasil é um país de alta desigualdade de renda, inclusive quando comparado a outros países da América Latina, região do planeta onde a desigualdade é mais pronunciada” (IBGE, 2017, p. 64-58). No âmbito da Educação destacamos que, conforme o relatório da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio Contínua (PNAD Contínua), relativo à área de educação, a “[...] taxa de escolarização entre os jovens de 15 a 17 anos, em 2017, manteve-se no mesmo percentual de 2016, 87,2%, inferior à universalização necessária a esta faixa etária [...]. E ainda, “Entre as pessoas de 18 a 24 anos e aquelas com 25 anos ou mais, 31,7% e 4,3% estavam frequentando escola.” Em relação aos dados de 2016, a taxa de frequência escolar relativa à primeira faixa (18 a 24 anos) sofreu redução de 1,1 pontos percentuais, quando deveríamos superar rapidamente os graves e históricos problemas de acesso à educação de qualidade. (IBGE, 2018, p. 5).

A informação de que em 2016 o Brasil alcançou a trágica marca de “[...] 30,3 mortes por cada 100 mil habitantes, que corresponde a 30 vezes a taxa da Europa[...]” (IPEA, 2018, p. 3) constitui um indicador relevante,

embora infelizmente apenas ilustre o quadro de violências ao qual os brasileiros estão submetidos. O desemprego, por sua vez, apesar das variações das taxas, atinge cerca de 13 milhões de pessoas, e, ainda, há tendências evidentes de agravamento do quadro de saúde da população brasileira, que incluem a perspectiva de epidemias de diabetes, hipertensão, obesidade, mas também, a epidemia de acidentes de motocicletas, a presença de síndromes neurológicas decorrentes da Zica e reumatológicas relacionadas à *Chikungunya*, além das altas taxas de câncer e aumento da incidência dos transtornos mentais (PAIM, 2016).

Fenômenos como esses expressam, ao lado de tantos outros aos quais estão vinculados, os fundamentos da dinâmica societária na qual estamos inseridos, ou do processo de produção e reprodução das relações sociais capitalistas na contemporaneidade. Nesses termos, são fenômenos que anunciam a complexidade das expressões da *questão social* sobre as quais se voltam políticas e serviços sociais, cujos diferentes processos de trabalho, em grande parte, incluem assistentes sociais em seus quadros profissionais.

Apesar de aqui apresentados de forma pontual, esses fenômenos expressam o que Netto (1996, p. 115) afirmou em suas prospecções em relação ao Brasil, mas que pode ser estendido para outras tantas regiões do planeta: “[...] verifica-se que a demanda objetiva de uma profissão como o Serviço Social não tende a se contrair.” Entretanto, ele ressalta que o futuro da profissão depende da capacidade de resposta dos profissionais, que, depende de muitos outros fatores, notadamente das relações entre as forças sociais presentes na sociedade que se refletem no campo profissional, e também da compatibilidade entre as posições da categoria profissional e a perspectiva política hegemônica, e, a conjuntura atual apresenta enormes desafios, que atingem fortemente o trabalho profissional e a formação de assistentes sociais.

Nessa perspectiva, lembramos de algumas das determinações objetivas que conformam o trabalho docente na área do Serviço Social no Brasil no atual contexto. Ou seja, lembramos as condições de trabalho dos/as trabalhadores/as assalariados/as que participam efetivamente da produção da *mercadoria especial* que é a força de trabalho de assistentes sociais.

Inseridos/as em diversas instituições na esfera privada, predominantemente, mas também em cursos de instituições públicas, municipais, estaduais e federais, além das instituições comunitárias e confessionais, os/as docentes na área de Serviço Social também estão submetidos/as a processos de trabalho vinculados/as de diferentes formas à produção do valor e subordinados/as à alienação. No caso brasileiro atualmente, as condições de trabalho dos docentes estão estreitamente vinculadas à recente expansão do ensino superior.

Em 2017, de acordo com o Censo de Educação Superior 2017 (INEP, 2018), dos 451 cursos de Serviço Social no Brasil, apenas 72 estão inseridos em instituições públicas – o que corresponde a apenas 15,96% do total de cursos – 379 em instituições privadas ou 84,03% dos cursos. Em relação às matrículas, a diferença entre cursos públicos e privados ainda é maior. Das 153.548 matrículas, apenas 17.747, ou 11,55%, foram efetivadas nos cursos públicos e 135.801, ou 88,44%, foram as matrículas na esfera privada. Afirma Pereira (2018, p. 190): “[...] a forma e o conteúdo de tal expansão – com matrículas concentradas em IES com finalidades lucrativas – vêm respondendo mais a frações da burguesia, que precisam ampliar seus mercados, do que efetivamente à democratização do conhecimento [...]”.

Não obstante, as contradições da ordem do capital no Brasil, para além de potencializadas pela reestruturação produtiva e pelo aprofundamento do neoliberalismo, apresentam-se no recente contexto de formas ainda mais graves, pois não apenas desestabilizam as conquistas da Constituição Cidadã, aprovada em 1988, mas, ao nosso ver, ameaçam a sua própria existência, exigindo dos/as assistentes sociais, que desejam ser coerentes com o Projeto Ético-Político da categoria, um discernimento cada vez maior em relação às análises que produzem ou mobilizam para a compreensão da realidade social e das suas condições de exercício profissional e, conseqüentemente, em relação aos posicionamentos assumidos.

Compreendida aqui nos termos da *relativa autonomia* – o que significa afirmar que apesar dos limites sócio-históricos, e indissociavelmente socioinstitucionais, o/a profissional sempre tem alguma liberdade de ação – a competência profissional é fundamental para a construção de respostas críticas e comprometidas com as classes subalternas em um

contexto tão desafiador. Esta reflexão, ancorada nas análises de Marilda Yamamoto (1982; 1992; 1998; 2007), remete à discussão sobre a formação dessa competência no âmbito da graduação. Nesses termos, defendemos que a capacidade de análise da *realidade social* constitui a competência imperiosa ao exercício profissional em Serviço Social, e que tal capacidade depende do domínio da *teoria social crítica*, o que nos leva, neste texto, a privilegiar uma reflexão sobre a *questão social* como *eixo ordenador*<sup>1</sup> e sobre *trabalho* como categoria central da formação. Não obstante, lembramos com Netto (1996), a necessidade da *equalização* de todas as dimensões da *cultura profissional*. Em outras palavras, temos como foco das reflexões aqui apresentadas a preocupação com “[...] *oresgate dessa dupla conjunção – rigor teórico-metodológico e acompanhamento da dinâmica societária – que permitirá atribuir um novo estatuto à dimensão interventiva e operativa da profissão*. (CARDOSO et al., 1996, p. 17, grifos originais).

Assumindo a perspectiva das Diretrizes Curriculares defendidas pela ABEPSS, o exercício reflexivo ora apresentado, para além da Introdução voltada a reiterar que a formação profissional em Serviço Social supõe a “[...] indissociável articulação entre conhecimento e história, entre teoria e realidade [...]” (IAMAMOTO, 2014, p. 622) – apresenta na segunda parte uma retomada das Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social, revisitando a trajetória histórica e os documentos, e na terceira parte do texto, intitulada *Uma reflexão sobre as Diretrizes Curriculares e Formação Profissional*, retoma algumas questões referentes às conexões entre a *questão social* como eixo ordenador e à centralidade do *trabalho* para a formação profissional. Na conclusão, algumas questões sobre a construção de projetos político-pedagógicos são partilhadas.

## 2 NOTAS HISTÓRICAS SOBRE DIRETRIZES CURRICULARES

Iniciamos reiterando que pensar as Diretrizes Curriculares exige não apenas analisar criticamente as condições em que se desenvolve a formação profissional, mas, ao mesmo tempo, saber que projetos societários

---

1 Ver Cardoso et al. (1996, p. 21).

defendemos, por mais distantes que eles pareçam estar. Nesse sentido, lembramos com Iamamoto (2007, p. 432) que da direção social estratégica que sustentamos faz parte a

[...] perspectiva de defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade, direcionada aos interesses da coletividade e enraizada na realidade regional e nacional. Os esforços se direcionam para preservar, no ambiente universitário, a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão e assegurar a liberdade didática, científica e administrativa para produzir e difundir conhecimentos -, e realizar a sua crítica – voltados aos interesses das maiorias: uma universidade que seja um centro de produção de ciência, de tecnologia, do cultivo das artes e das humanidades; também uma instituição voltada à qualificação de profissionais com alta competência, para além das necessidades do capital e do mercado.

Considerando as densas análises históricas e contemporâneas sobre a realidade social<sup>2</sup> e, a estas articuladas, as análises sobre o ensino superior e o Serviço Social no Brasil; as reflexões críticas relativas aos quatro *Currículos Mínimos* que a antecederam<sup>3</sup> (1953, 1964, 1970 e 1982) – com destaque para o Currículo de 1982 que já antecipava alguns avanços teórico-políticos<sup>4</sup>; e o Projeto Ético-Político Profissional que define nossa direção estratégica (NETTO, 1996) – construímos coletivamente, sob a coordenação da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS), em parceria com o Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social (CEDEPSS), as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social. A construção coletiva ganhou maior relevância entre 1994 e 1996, quando foram realizadas diversas oficinas de trabalho nos contextos local,

---

2 Há diversas publicações que expressaram, concomitantemente e nos anos subsequentes, o consistente debate estimulado pelo processo de elaboração das Diretrizes Curriculares, a exemplo dos dois documentos que subsidiaram as próprias discussões das Diretrizes e dos artigos publicados no periódico *Cadernos ABESS* e na revista *Serviço Social e Sociedade*, sobre questão social, trabalho profissional, políticas sociais etc.

3 Sobre a história da formação profissional e dos currículos mínimos ver Cardoso (2016).

4 Sobre o currículo de 1982, afirma Iamamoto (2014, p. 614): “Este foi proposto pela Abess em 1979, em pleno período ditatorial, incorporando alguns avanços do movimento de reconceituação latino-americano.”

regional e nacional, mas, como será explicitado adiante, esse período pode ser estendido até 1999, quando a Comissão de Especialistas da área do Serviço Social junto ao MEC publicou a versão aperfeiçoada do ponto de vista teórico-metodológico ao tempo que também ajustada às exigências legais estabelecidas naquele período.

Optamos, no entanto, por retomar a história das Diretrizes a partir de novembro de 1995, quando foi publicada a Lei 9.131, que alterou alguns artigos da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, e modificou o art. 7º da Lei 4.024, definindo no seu §1º que o Conselho Nacional de Educação (CNE) teria “[...] atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.” (BRASIL, 1995). O CNE passou, então, a ser composto por duas Câmaras – Câmara de Educação Básica e Câmara de Educação Superior - cada qual com 12 conselheiros e, dentre as atribuições concedidas a esta última, conforme modificações introduzidas no art. 9º, §2º, alínea “c” está a de “[...] deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para cursos de graduação; [...]” (BRASIL, 1995), prerrogativa esta que se estabelece como preparação às mudanças a serem efetivadas com a aprovação de uma nova LDB.

Até 1996, quando foi aprovada a Nova LDB, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, os cursos de graduação tinham como referência para a elaboração de seus projetos político-pedagógicos os currículos mínimos, nos quais era estabelecido um grupo de disciplinas e seus respectivos conteúdos que todos os cursos de determinada área deveriam garantir a oferta. O Parecer CNE 776 de 1997 (MEC, 1997) afirma que “[...] a figura do currículo mínimo teve como objetivos iniciais, além de facilitar as transferências entre instituições diversas, garantir qualidade e uniformidade mínimas aos cursos que conduziam a um diploma profissional.” Esse modelo, entretanto, “[...] foi responsabilizado, em grande parte, pelo alto percentual de evasão das IESs brasileiras.” (CATANI et al., 2001, p. 75). Assim, no mesmo Parecer CNE n. 776, de 1997, afirma-se que os currículos estruturados com base nos currículos mínimos, estabelecidos até então

pelo MEC (1997), “[...] em geral caracterizam-se por excessiva rigidez que advém, em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares e resultam na progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino”.

Corroborando com o avanço das contrarreformas neoliberais no Brasil, a partir de 20 de dezembro de 1996, houve significativas mudanças na educação brasileira e entre elas, “[...] a nova LDB [...] cria a necessidade de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação e permite a eliminação dos chamados currículos mínimos, tornando os currículos de graduação mais flexíveis.” (CATANI et al., 2001, p. 75, grifos originais).

O Parecer n. 776 do CNE/CES, mencionado acima em relação às justificativas referentes ao abandono do modelo do currículo mínimo, teve como propósito central definir as orientações para a elaboração das diretrizes curriculares dos cursos da Educação Superior. Dentre outras recomendações, defende a promoção da “autonomia” do estudante e a tendência à redução da duração dos cursos, e afirma a importância da “flexibilização” das trajetórias curriculares, buscando garantir “[...] ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos [...]” (MEC, 1997). No processo de implantação na Nova LDB, o Parecer CNE/CES nº 583 de 04 de abril de 2001 “[...] decidiu adotar uma orientação comum para as diretrizes que começa a aprovar e que garanta a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições ao elaborarem suas propostas curriculares”. (MEC, 2001, s/p). Conforme essa determinação, que menciona explicitamente um limite à autonomia das universidades<sup>5</sup>, todas as Diretrizes Curriculares devem ser elaboradas incluídos os seguintes tópicos: a) Perfil do formando/egresso/profissional; b) Competência/habilidades/atitudes; c) Habilitações e ênfases; d) Conteúdos curriculares; e) Organização do curso; f) Estágios e Atividades Complementares; e g) Acompanhamento e Avaliação.

Como já antecipado, o processo de alteração curricular na área do Serviço Social, coordenado pela então ABESS, em conjunto com o CEDEPSS,

---

5 Consta no Parecer CNE/CES nº 583/2001 a seguinte afirmação: “[...] é fundamental não confundir as diretrizes que são orientações mandatórias, mesmo às universidades [...]”. (MEC., 2001b).

desenvolveu-se a partir de 1994 – portanto, no ano anterior às primeiras mudanças definidas pela Lei 9.131 de 1995 – numa série de debates em oficinas locais, regionais e nacionais para construção do que seria o novo Currículo Mínimo do curso de Serviço Social, com base nas avaliações do currículo anterior (1982) e em análises sobre as transformações societárias e os respectivos desafios colocados à profissão naquela quadra histórica.

Nesse contexto, em meio ao relevante debate sobre a chamada “crise de paradigmas”, desenvolveu-se também o debate entre as principais tendências teóricas presentes no Serviço Social, que culminou com a definição das referências teóricas para fundamentar o novo projeto de formação profissional em 1995 durante a XXVIII Convenção Nacional da ABESS, em Recife. Essas referências foram apresentadas no documento intitulado “Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional” (ABESS/CE-DEPSS, 1996). Esse documento foi aprovado por unanimidade, porém com indicativo de detalhamento de alguns aspectos, que foram aprofundados em seguida pelo grupo ampliado de consultores da ABESS, em reunião realizada na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), entre 14 e 16 de junho de 1996, que por sua vez gerou um novo documento intitulado “Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional: novos subsídios para o debate” (CARDOSO et al., 1997).

Com as bases teórico-metodológicas e históricas definidas, avança-se na análise das novas expressões da questão social frente às contrarreformas do Estado e às mudanças no campo da produção e no próprio trabalho de assistentes sociais. Esse processo permitiu a elaboração das “Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social”<sup>6</sup>, aprovadas ainda com o título de Currículo Mínimo, na XXIX Assembleia Geral da ABESS, em novembro de 1996, também realizada na UERJ, que foram encaminhadas ao MEC no princípio de 1997.

Ressaltamos, então, que em dezembro de 1996, com a aprovação da nova LDB, a estrutura do documento aprovado pela ABESS, no mês anterior, mesmo que em alguns sentidos contemplasse a nova legislação,

---

6 Os três documentos referentes às Diretrizes Curriculares estão disponíveis na Página da ABEPSS: <<http://www.abepss.org.br/diretrizes-curriculares-da-abepss-10>>.

em muito contrapunha-se à nova ordem, considerando, por exemplo, a definição precisa de áreas de conhecimento e respectivos conteúdos centrais, além da presença hegemônica de conteúdos relativos à teoria social crítica. Aqui relacionamos os tópicos do documento aprovado pela ABESS na ocasião, são eles: *Apresentação; Pressupostos da formação profissional; Princípios e diretrizes da formação profissional; Nova Lógica Curricular* que inclui o detalhamento do escopo dos conteúdos referentes aos *Núcleos de Fundamentação – Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e Núcleo de fundamentos do trabalho profissional; Matérias básicas, Atividades indispensáveis integradoras do currículo*, item no qual consta o delineamento do *Estágio Supervisionado* e do *Trabalho de Conclusão de Curso*; e último tópico, antes da *Bibliografia*, denominado *Observações e recomendações*.

Diante das novas orientações sobre a forma que os documentos relativos às Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação deveriam ter, conforme determinações do Parecer CNE Nº 776/97, a Comissão de Especialistas da SESu/MEC – na ocasião formada em consonância com os objetivos da ABEPSS – fez uma revisão do documento de 1996 e definiu algumas modificações no projeto, cujo objetivo foi aperfeiçoar e assegurar o rigor teórico e a coerência à fundamentação da direção social estratégica definida pela categoria, considerando os limites impostos pelas novas exigências do MEC. Muito importante destacar aqui, com Iamamoto (2014, p. 616), que as referidas modificações foram “[...] submetidas à apreciação de representantes das entidades nacionais — CFESS, Abess e Enesso — e, posteriormente, apresentadas e aprovadas na assembleia ordinária da Abepss.”

A apresentação, na assembleia da Abepss, das Diretrizes Curriculares, encaminhadas ao CNE, foi efetuada por Maria Bernadete Martins Pinto Rodrigo, Marilda Villela Iamamoto e Mariângela Belfiore Wanderley, então componentes da Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social. Isto ocorre quando a profa. dra. Ivanete Boschetti assume a direção da entidade. *Assim não existiram distintas propostas de diretrizes, a da Abepss e a da Comissão de*

*Especialistas, mas uma única proposta submetida a um processo de aperfeiçoamento do texto original de curriculomínimo para viabilizar seu encaminhamento ao Conselho Nacional de Educação — CNE, submetida à apreciação e aprovação pela assembleia da entidade, sua maior instância deliberativa. (IAMAMOTO, 2014, p. 616, grifo nosso)*

Dentre as alterações, relevantes para o aperfeiçoamento da proposta e para a adequação às exigências do MEC, referidas acima, estão as mudanças relativas às seguintes matérias que, no Parecer da Comissão de Especialistas da SESu/MEC de 1999, passaram a ser denominadas *tópicos de estudo*: a matéria *Ciência Política* foi substituída pelo tópico *Teoria Política*; a matéria *Direito* foi substituída pelo tópico *Direito e Legislação*; a matéria *Acumulação Capitalista e desigualdades sociais* foi substituída pelo tópico *Desenvolvimento Capitalista e Questão Social*. Houve a inclusão de duas novas matérias também apresentadas sob a forma de tópicos, foram elas: *Classes e Movimentos Sociais* e *Trabalho e Sociabilidade*. Há diferenças também entre as ementas das matérias e dos tópicos. Mas, ao nosso ver, a alteração mais significativa consistiu em substituir a matéria *Processo de Trabalho do Serviço Social* pelo tópico *Serviço Social e Processos de Trabalho*.

Essa alteração articula um conteúdo central das Diretrizes com os pressupostos que orientaram a elaboração do documento, ou seja, reafirma o caráter coletivo do trabalho no capitalismo e o pressuposto estabelecido desde 1982, com a obra *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação teórico-metodológica*, de que são as relações e os processos sociais que determinam o trabalho profissional. Nessa mesma perspectiva, ressaltamos aqui um dos ângulos pelo qual a profissão deve ser vista: “[...] como atividade socialmente determinada pelas circunstâncias sociais objetivas que conferem uma direção social à prática<sup>7</sup> profissional, o que condiciona e mesmo ultrapassa a vontade e/ou consciência de seus agentes individuais”. (IAMAMOTO, 1982, p. 73). Nesses termos, o Serviço

---

<sup>7</sup> Na obra de 1982, Iamamoto ainda denominava o exercício profissional utilizando o termo “prática”, entretanto, no livro *Serviço Social na Contemporaneidade* (1998, p. 57-71), a autora defende que o exercício profissional seja denominado *trabalho*.

Social foi reafirmado como uma *especialização do trabalho na divisão social e técnica do trabalho social*, que para ser conhecido em suas expressões históricas exige o conhecimento das relações e processos que lhe conferem significado, considerando que a

[...] mercantilização da força de trabalho do assistente social, pressuposto do estatuto assalariado, subordina esse trabalho de qualidade particular aos ditames do trabalho abstrato e o impregna dos dilemas da alienação, impondo condicionantes sociais objetivos à autonomia do assistente social na condução do trabalho [...]. (IAMAMOTO, 2007, p. 416).

Não há um processo de trabalho exclusivo do assistente social, apesar das atividades características do fazer profissional. A concomitante criação da matéria *Trabalho e Sociabilidade* estabelece os conteúdos referentes às bases analíticas da sociabilidade assentada no trabalho para respaldar as análises do próprio trabalho profissional como uma *especialização do trabalho na divisão social e técnica do trabalho social*.

Em 2001, com a homologação do Parecer CNE/CES 492, as Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social estabelecidas pelo MEC foram publicadas. O documento do MEC foi apresentado com diversas supressões nos conteúdos aprovados coletivamente na Assembleia da ABEPSS se comparado ao Parecer da Comissão de Especialista SESu/MEC (1999). Sem a pretensão de proceder a uma análise exaustiva, destacamos, a seguir, algumas das supressões que alteraram o projeto de formação profissional significativamente na dimensão teórico-política.

No item *Perfil do Profissional*, foi retirada a explicitação do *compromisso com o Código de Ética*. No item *Competências e Habilidades*, subitem a) Gerais, foram suprimidos os seguintes trechos: *a apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade*, e *a análise do movimento histórico da sociedade brasileira, aprendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país*. O subitem b) Específicas, ainda referentes às *Competências e Habilidades*, cujo conteúdo no Parecer da Comissão de Especialistas SESu/MEC (1999) respalda-se no texto da Lei de Regulamentação da Profissão 8662/93, foram retiradas as seguintes

competências: *Formular e executar políticas sociais em órgãos da administração pública, empresas e organizações da sociedade civil; Realizar estudos sócio-econômicos para identificação de demandas e necessidades sociais; Exercer função de direção de organizações públicas e privadas na área do Serviço Social, Assumir magistério e coordenar cursos e unidades de ensino e Supervisionar diretamente estagiários.*

Ressaltamos que foram retiradas competências relativas ao âmbito das políticas sociais, instância maior do planejamento que supõe a definição de princípios e da própria direção a ser conferida, no caso, aos serviços sociais, além de competência relativa à dimensão investigativa no exercício profissional. Foram limitações no escopo das competências que remetem a um perfil mais restrito à dimensão técnico-operacional, sacrificando, em alguma medida, os objetivos relativos à formação das competências de análise da realidade social e do conseqüente caráter propositivo atribuído ao perfil de assistentes sociais nos termos conferidos nas Diretrizes da ABEPSS.

Ainda no item *Os Princípios da Formação Profissional*, que passou a ser denominado *Organização do curso*, foram suprimidos os seguintes conteúdos: *Adoção da teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade e Compreensão da ética como princípio que perpassa toda formação profissional* – este se tornou resumidamente: *Respeito à Ética Profissional*. No caso dessas alterações, ficam claros os óbices colocados para a perspectiva da teoria social crítica, cuja hegemonia nas Diretrizes Curriculares da área foi deliberada coletivamente.

Acrescentamos ainda que as alterações relativas ao item denominado pela Comissão de Especialistas SESu/MEC (1999) como *Nova Lógica Curricular* e que passou a ser identificado como *Conteúdos Curriculares* expressam de maneira ainda mais evidente a recusa à teoria crítica: do Núcleo de Fundamentos Teórico-metodológicos da Vida Social foi retirado: “[...] enquanto totalidade histórica, fornecendo componentes fundamentais para a compreensão da sociedade burguesa, em seu movimento contraditório”; do Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-histórica da Sociedade Brasileira foi retirado: “Compreende ainda a análise do significado social

do Serviço Social em seu caráter contraditório, no bojo das relações entre a classes e destas com o Estado [...]”; e do Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional foi retirado: “Tais elementos encontram-se articulados por meio da análise dos fundamentos do Serviço Social e dos processos de trabalho em que se insere [...]”.

Das considerações que elucidavam o significado e o tratamento dos núcleos como articuladores do currículo foi retirado o trecho:

Não admite tratamento classificatório, nem autonomia e subsequência entre os núcleos, expressando, ao contrário, diferentes níveis de apreensão da realidade social e profissional, subsidiando a intervenção do Serviço Social. Agrega um conjunto de conhecimentos indissociáveis para apreensão da gênese, manifestações e enfrentamento da questão social, eixo fundante da profissão e articulador dos conteúdos da formação profissional. (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS, SESu/MEC, 1999, s/p).

Essas considerações, se conhecidas e observadas, evitariam a tentação, por assim dizer, de fazer dos núcleos compartimentos que abarcam um grupo de disciplinas, o que retomaremos neste texto mais adiante.

Acrescentamos ainda que o item *Tópicos de estudo*, ou o elenco das matérias e seus respectivos conteúdos, foi totalmente suprimido. O item relativo ao Estágio Supervisionado foi preservado em grande parte, o que foi um alento frente a tantas mutilações, principalmente considerando a reafirmação da realização do estágio em concomitância com o curso, seu caráter obrigatório e a necessidade de supervisão sistemática realizada conjuntamente pelo professor supervisor e por profissional do campo. Outrossim, a grande perda relativa ao Estágio Supervisionado foi quanto à obrigatoriedade de que sua carga horária mínima correspondesse ao percentual de 15% da carga horária total do curso, o que estava previsto no item *Duração do curso* que foi completamente suprimido. A carga horária mínima total do curso de 3.000 horas e o tempo mínimo de quatro anos para a integralização curricular foram estabelecidos posteriormente pelo MEC com a Resolução CNE/CES n. 02 de 18 de junho de 2007.

Além da supressão referente a um parágrafo que qualificava o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e mencionava, por exemplo, a vinculação do TCC à experiência de estágio como preferencial, o item *Recomendações* também foi completamente suprimido deixando de explicitar aspectos importantes da formação a exemplo do trecho que recomenda o incentivo do “[...] aluno, através de procedimentos pedagógicos, ao permanente aperfeiçoamento cultural e domínio da língua portuguesa [...]” e o estímulo ao “[...] conhecimento de língua estrangeira [...].”(COMISSÃO DE ESPECIALISTAS, SESu/MEC, 1999, s/p).

As Diretrizes Curriculares tais como concebidas pela construção coletiva da categoria profissional têm na articulação e luta políticas a única condição de serem garantidas. Ou seja, todo o conteúdo e qualificação que determinavam as referências à Teoria Social Crítica, notadamente marxistas, foram eliminados. Desse modo, tanto o eixo, a *questão social*, como a compreensão da vida social fundada na sociabilidade do trabalho foram desconfigurados no documento oficial publicado pelo MEC em 2001, se consideramos o documento da ABEPSS (1999). O grau de flexibilização adotado pelo MEC criou uma enorme vulnerabilidade para a formação profissional (IAMAMOTO, 2018).

### 3 UMA REFLEXÃO SOBRE DIRETRIZES CURRICULARES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Para a construção de um projeto político-pedagógico de um curso de Serviço Social, não há fórmulas prontas, mas experiências relevantes e parâmetros ético-políticos, teórico-metodológicos e históricos, além da necessidade de considerar as condições objetivas da dinâmica societária e da instituição na qual estamos inseridos. Não obstante, arriscamos afirmar que o imprescindível é estar convencido do *valor da força de trabalho* para a *produção de valores*.

Buscando seguir a direção anunciada, dentre as diversas requisições previstas nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS<sup>8</sup>, destacamos inicialmente,

---

8 Deste trecho em diante, o documento que denominamos Diretrizes Curriculares da ABEPSS corresponde ao Parecer da Comissão de Especialistas SESu/MEC (1999).

o que consideramos fundamental: refletir sobre a centralidade da categoria *trabalho* e sobre a *questão social* como o eixo ordenador da formação profissional. Para tanto, explicitamos um ângulo das conexões entre *trabalho*, *produção de valor* e *questão social* no capitalismo e, conseqüentemente, também vêm à luz traços nítidos da *totalidade social*.

Se o processo de produção articula a valorização do capital ao processo de trabalho, ou seja, se o trabalho é o elemento decisivo que transfere e cria valor, então tal processo refere-se, sobretudo, à produção e reprodução de indivíduos, classes sociais e relações sociais. Se sua base material é a produção e o consumo de mercadorias, estamos falando também do trabalho enquanto atividade humana, repleta de subjetividade, costumes e vida. (CARDOSO et al., 1997, p. 23).

Nos termos da teoria social marxiana, que “[...] acentua o papel do *trabalho*, enquanto componente *distintivo* do homem como um ser prático-social e, portanto, *histórico*, *produto* e *criador* da vida em sociedade [...]” (IAMAMOTO, 2007, p. 345, grifos originais), as análises da *vida do trabalho* supõem a centralidade do humanismo e, com ele, a incorporação das referências sobre o *indivíduo social* e sobre as formas *históricas de sociabilidade e alienação* (IAMAMOTO, 2007, p. 345). Essas formas indissociáveis da concepção de *essência humana* que se define pela imanência da vida social, ou da “socialização fundamental” que constitui o *indivíduo social* considerado como *expressão e confirmação da vida social*, ou seja, como um *resultado histórico*<sup>9</sup>. Posto que “[...] a essência humana não é algo abstrato, interior a cada indivíduo isolado. É, em sua realidade, o conjunto das relações sociais.” (MARX apud IAMAMOTO, 2007, p. 348). Partimos do pressuposto que a *essência humana* é histórica e compreende “[...] desde as forças produtivas materiais até a arte, a filosofia, ou a totalidade da práxis humana” (IAMAMOTO, 2007, p. 348).

Nesse sentido, compreender a *questão social* é compreender a sociabilidade do trabalho capitalista como produto histórico do processo de

9 Marx (2011, p. 40) explicita sua contraposição ao que denomina de *uma ilusão comum*, ou seja, a compreensão do indivíduo como *posto pela natureza* e não como *resultado histórico*.

produção e reprodução da vida social na ordem do capital. Assim, a compreensão da *questão social* supõe a compreensão das relações e processos de trabalho estabelecidos na sociedade, considerando o trabalho como fundamento da sociabilidade e o caráter imprescindível das análises que desvelam as formas como os processos de trabalho realizam-se na história.

Da constituição da *questão social* em eixo da formação profissional, articulada às determinações da compreensão da sociabilidade fundada no trabalho e da importância atribuída aos princípios ético-políticos, deriva a compreensão de que a/o assistente social deve ser capaz de analisar as expressões da *questão social* e de construir e operacionalizar alternativas de ação viáveis estrategicamente e comprometidas com o Projeto Ético-Político do Serviço Social Brasileiro<sup>10</sup>, o que supõe, ainda, como condição *sine qua non* a apreensão do *significado social da profissão* ou da forma como os/as assistentes sociais participam da reprodução das relações sociais (IAMAMOTO, 1982).

Ao adotar a concepção de vida social pelas lentes de uma teoria social crítica<sup>11</sup>, esta também se torna referência para a compreensão das políticas sociais e dos espaços socioinstitucionais das/os assistentes sociais. Nesse sentido, o domínio dos conteúdos previstos nos núcleos de fundamentação, propostos nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS, torna-se um dos requisitos do exercício competente da profissão e, para que, como docentes, possamos contribuir no projeto de formação profissional, faz-se necessário incorporarmos essa tarefa como prioritária, o que exige tempo, porque depende de reflexão, de retornos constantes a um manancial de categorias e análises a cada dia mais amplo. Acreditamos que é sempre bom lembrar que o desvelamento de uma teoria social clássica e de seus desdobramentos históricos e contemporâneos, como a tradição marxista, demanda muito tempo e que garantir tempo para estudar, ler e reler, tempo para refletir, talvez seja hoje uma das difíceis tarefas de resistência política.

---

10 Sobre a necessária e desafiante articulação entre as estratégias de ação profissional e os princípios ético-políticos ver Silva (1998).

11 De acordo com as Diretrizes Curriculares, defendidas pela ABEPSS e pelo CFESS, os projetos pedagógicos dos cursos de Serviço Social devem promover a “Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade” (CFESS, 2012).

Para refletir sobre as características e a extensão dos pressupostos assumidos ao definirmos a *questão social* como eixo ordenador da matriz curricular, ressaltamos que um eixo ordenador é “[...] algo que expresse a profissão e a realidade. Isso implica o resgate dos elementos que lhe dão concretude, ou seja, sua base de fundamentação histórico-social na realidade.” (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 149). Acrescentamos ainda que a *questão social* constitui-se em “[...] um ponto central que atribui unidade à construção do currículo [...]” (CARDOSO et al., 1997, p. 17) e, por sua vez, depende de uma expressiva presença da história social nas matrizes curriculares.

Lembramos, com Yamamoto (1982, p. 77), a definição de *questão social*, também adotada por Netto (2001, p. 17):

A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre proletariado e a burguesia [...].

Assumir a *questão social* como eixo ordenador da formação de assistentes sociais significa romper com a perspectiva da “situação social-problema” e reconhecer que as condições de vida às quais está submetida a população usuária atendida no contexto da ação profissional e as respectivas formas de enfrentamento por ela engendradas são expressões históricas das desigualdades sociais produzidas e reproduzidas pela ordem do capital. “Este processo – a configuração da desigualdade e as respostas a ela engendradas pelos sujeitos – se expressa na realidade, de forma multifacetada, através da questão social.” (CARDOSO et al., 1997, p. 23). Em uma direção semelhante, Yamamoto (2009, p. 27, grifos originais) enfatiza que:

A *questão social* é indissociável da sociabilidade capitalista e envolve uma arena de lutas políticas e culturais contra as desigualdades mediadas por disparidades nas relações de gênero, características étnico-raciais, relações com o meio ambiente e formações regionais,

colocando em causa amplos segmentos da sociedade civil no acesso aos bens da civilização. Dispondo de uma dimensão estrutural – enraizada na produção social contraposta à apropriação privada do trabalho, a “questão social” atinge visceralmente a vida dos sujeitos numa luta aberta e surda pela cidadania (IANNI, 1992), no embate pelo respeito aos direitos civis, políticos e sociais.

A compreensão da indissociabilidade entre capitalismo e *questão social* conforma o fundamento da compreensão do próprio *significado social da profissão*, pois permite que as análises que sustentam as propostas de ação profissional contemplem as possibilidades e os limites inscritos na ordem sócio-histórica e assegurem que as/os assistentes sociais elaborem propostas comprometidas ética e politicamente, ao mesmo tempo que viáveis estrategicamente, o que se traduz na competência política e técnica.

Resumidamente, compreender que as inúmeras problemáticas com as quais as/os assistentes sociais confrontam-se diariamente são produto das desigualdades estabelecidas pelo processo de produção e reprodução das relações sociais na sociedade brasileira, pela pertinência à ordem capitalista, constitui-se em condição para o exercício profissional competente, pois tal convicção institui as bases das ações comprometidas com a defesa de direitos da população brasileira em suas dimensões universal, particulares e singulares.

Ainda sobre o que significa definir a *questão social* como eixo da formação da/o assistente social, ressaltamos, com Iamamoto (2007, p. 241), que “[...] a integração entre os fundamentos teórico-metodológicos com a *pesquisa concreta de situações concretas*, que figuram como objeto desse profissional [...]” constitui um desafio. Em outras palavras, o processo de formação deve seguir um duplo movimento: favorecer a investigação das diversas expressões históricas da *questão social* e ser embasado por elas.

Desse modo, necessário se faz pensar como incluir a *questão social* e o *Trabalho* ao longo de toda a formação em uma matriz curricular, tanto em seus conteúdos referentes às bases teóricas como históricas a eles concernentes, o que remete à coerência com a perspectiva da *totalidade social*. Tomando como referência o Parecer da Comissão de Especialistas de 1999, que atende tanto as exigências do MEC como ao nosso Projeto

Ético-Político, porque este é bem mais amplo e não contradiz necessariamente as Diretrizes determinadas legalmente, é possível, por exemplo, identificar nos *tópicos de estudo*, a presença da *questão social* como *eixo ordenador* e partir dessa reflexão para construir uma matriz afinada com as particularidades de cada curso.

Nesse sentido, o domínio dos conteúdos previstos nos Núcleos de Fundamentação, propostos nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS torna-se um dos requisitos do exercício competente da profissão. Merece atenção assegurar a presença dos conteúdos neles previstos ao longo de todo processo formativo, lembrando que seus conteúdos, mais propriamente, devem se entrelaçar de variados modos nos diversos componentes curriculares. Vale ressaltar que, não obstante em alguns casos o conteúdo de componentes curriculares possa corresponder exclusiva e inteiramente a um dos núcleos, classificar ou agrupar os componentes curriculares por núcleos fere significativamente a lógica suposta na concepção das Diretrizes ABEPSS pois esta não “[...] admite tratamento classificatório, nem autonomia e subsequência entre os núcleos, expressando, ao contrário, diferentes níveis de apreensão da realidade social e profissional, subsidiando a intervenção do Serviço Social.”(MEC, 1999).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em consonância com os princípios ético-políticos do Serviço Social no Brasil, para concluir, lembramos dimensões mais ordinárias, mas fundamentais, para o desenvolvimento do trabalho de elaboração de um projeto político-pedagógico, destacando inicialmente o caráter coletivo da construção. A participação dos corpos docente e discente, dos/das supervisores/as de campo, do corpo técnico-administrativo e de representantes do Conjunto CFESS/CRESS, além de movimentos sociais ou outros agentes externos ou internos ao curso que possam colaborar, é condição para a construção de um projeto coerente ética, política e academicamente e viável estrategicamente.

Acrescentamos, ainda, que devemos zelar não apenas pela presença desses agentes, mas ter um cuidado especial com a qualidade da partici-

pação promovida. Não adianta fazer diversas reuniões se, efetivamente, não se incorporam as questões apresentadas pelos/as participantes nas reflexões, nem se promove o diálogo. Importante se faz explicitar nas sínteses discutidas ao longo do processo o que foi ou não incluído pelo grupo ou coordenador/a dos trabalhos e os motivos ou critérios sempre de ordem política e acadêmico-científica, ou seja, explicitando razões teórico-políticas ou práticas para as opções. A submissão da proposta final para discussão junto a todo grupo envolvido é necessária. Destacamos, ainda, a relevância de partilhar a integridade dos documentos e elaborações com os participantes, disponibilizando com antecedência o material para leitura e deliberando também coletivamente a agenda de trabalho.

Nesses termos, faz-se imprescindível que os envolvidos no processo sejam responsáveis pelo domínio tanto das Diretrizes da ABEPSS como das referências bibliográficas que apresentam o debate teórico-metodológico e histórico sobre a formação profissional, além da totalidade da legislação e normas institucionais pertinentes. Leituras apressadas não são suficientes para ter o domínio dos parâmetros que devem orientar a elaboração de projetos políticos-pedagógicos nem para evitar sugestões voluntaristas que apresentam o debate teórico-metodológico e histórico sobre a formação profissional, além da totalidade da legislação e normas institucionais pertinentes. Ao invés, necessitamos de força política para assegurar o maior esforço possível na direção da excelência acadêmica e não sucumbir a simplificações e a superficialidades que enfraquecem sobremaneira os nossos propósitos coletivos.

## REFERÊNCIAS

- ABESS/CEDEPSS, ASSOCIAÇÃO. Proposta básica para o Projeto de Formação Profissional. **Serviço Social e Sociedade**. N. 50, Ano XVII, abril de 1996. p. 143-171.
- BRASIL. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961); LDB (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429. Poder Legislativo, Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Lei 9.131 de 24 de dezembro de 1995. Lei do Provão. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - Edição Extra - 25/11/1995, Página 19257. Poder Legislativo, Brasília, DF, 1995.

BRASIL. População brasileira ultrapassa 208 milhões de pessoas, revela IBGE. **Censo**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/cidadania-e-inclusao/2018/08/populacao-brasileira-ultrapassa-208-milhoes-de-pessoas-revela-ibge.2018>>. Acesso em 02 dez. 2018.

ABESS. **Cadernos ABESS**. São Paulo: Cortez. n. 7, 1997. Edição especial: Formação Profissional: trajetórias e desafios, 1997. ISSN 0103-5142.

CARDOSO, I. C. da C.; GRANERMANN, S; BEHRING, E. R.; ALMEIDA, N. L. T.. Proposta básica para o projeto de formação profissional – novos subsídios para o debate. **Caderno ABESS**, São Paulo, n. 7, Cortez, 1997; ISSN2238-1856.

CARDOSO, P. F. G.. Oitenta anos de formação em Serviço Social. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 127, p. 430-455, set./dez. 2016; ISSN 2317-6318.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de; DOURADO, L. F.. Política Educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 75, Agosto/2001, p. 67-83; ISSN 1678-4626.

CFESS. **Diretrizes Curriculares da ABEPSS 1999**. Disponível em: <[http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao\\_diretrizes.pdf](http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_diretrizes.pdf)>. Acesso em 18 abr. 2012.

IAMAMOTO, M. V.. **Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade**. Brasília: CFESS, 2002.

IAMAMOTO, M. V.. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IAMAMOTO, M. V.. **O serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo: Cortez, 2007.

IAMAMOTO, M. V.. O serviço social na cena contemporânea. *In*: CFESS. **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009, p. 15-50.

IAMAMOTO, M. V.. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Revista Serviço Social e Sociedade**. N. 120. p. 609-639, out./dez. 2014; ISSN 0101-6628.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2017 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

IBGE. **Estudos e pesquisas**. Informação demográfica e socioeconômica, ISSN 1516-3296; n. 37. Rio de Janeiro, 2017

IBGE. Educação 2017. **Informativo da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua**. ISBN 978-85-240-4458-8. IBGE 2018. Acessível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf)>. Acesso em 18 nov. 2018.

INEP. **Sinopse estatística da educação superior 2017**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em 18 Nov. 2018.

IPEA. **Atlas da violência 2018**. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/180604\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2018.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf)>. Acesso em 19 nov. 2018.

MEC. Parecer CNE/CES nº 776, aprovado em 03/12/1997. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legislacao/superior/legisla\\_superior\\_parecer77697.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf)>. Acesso em: 26 nov.2018.

MEC. **Diretrizes Curriculares elaboradas pela equipe de especialistas de 1999**. Disponível em: <[http://www.abepps.org.br/arquivos/textos/documento\\_201603311140412406970.pdf](http://www.abepps.org.br/arquivos/textos/documento_201603311140412406970.pdf)>. Acesso em 19 nov. 2108.

MEC. Parecer CNE/CES 492 de 03/04/2001- Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social. **Diário Oficial da União** de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50. Poder Executivo, Brasília, DF, 2001a.

MEC. Parecer CNE/CES 0583 de 04 de abril de 2001. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. **Diário Oficial da União** de 7/12/2001, Seção 1, p. 25. Poder Executivo, Brasília, DF, 2001b.

MEC. Resolução CNE/CES 2 de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de junho de 2007, Seção 1, p. 6. Poder Executivo, Brasília, DF, 2007.

NETTO, J. P.. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 3. ed. ampliada. São Paulo: Cortez, 2001.

PAIM, J.. O golpe no SUS. *In*: SEMINÁRIO PÚBLICO, 7º. Realização Plataforma Política Social e pelo Le Monde Diplomatique Brasil no dia 24 de outubro de 2016. **Anais eletrônicos** [...] Plataforma Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=nbY3Gv-pCHM>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

PEREIRA, L. D.. Expansão dos cursos públicos em Serviço Social entre os anos de 2003 e 2016: desafios para a formação profissional. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 189-199, jan./abr. 2018 ISSN 1982-0259; ISSN: 1982-025.



# RELAÇÃO ENTRE DIMENSÃO INVESTIGATIVA E SERVIÇO SOCIAL<sup>1</sup>

LÍVIA ROBERTA SILVA TELES COSTA  
MARIA DA CONCEIÇÃO VASCONCELOS GONÇALVES

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a dimensão investigativa presente na formação do/a assistente social, a partir da perspectiva crítico-dialética. A dimensão investigativa é entendida como princípio constitutivo que deve perpassar a formação profissional em sua transversalidade uma vez que desvelar a realidade é crucial para uma intervenção de qualidade. Essa concepção visa superar a falsa dicotomia entre teoria e prática, além de tornar-se um instrumento de defesa e consolidação do projeto ético-político da profissão.

No primeiro momento é abordado o processo de desvelamento do real por meio do ato investigativo, ressaltando seu papel na vida social. Em seguida, assentada nessa relação, é apresentada a dimensão investigativa para a construção e reconstrução da profissão, e para a formação profissional.

---

1 Texto elaborado com base na dissertação “Transversalidade da dimensão investigativa na formação profissional em Serviço Social: uma análise de projetos político-pedagógicos” defendida no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe em 2018, sob a orientação da Profa. Dra. Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves, desenvolvida com Bolsa de Pesquisa da FAPITEC.

## 2 ATO INVESTIGATIVO: RELAÇÃO ENTRE APARÊNCIA E ESSÊNCIA DA REALIDADE SOCIAL

A categoria trabalho é fundamental para iniciar as reflexões sobre o ato investigativo. O trabalho permite que o homem se transforme em ser social e histórico, ao caracterizar-se como “[...] processo composto pela prévia ideação e pela objetivação. Resulta, sempre, na transformação da realidade e, ao mesmo tempo, do indivíduo e sociedade envolvidos.” (LESSA, 1999, p.22). Ele transforma o homem e a natureza, pois o “[...] homem é também um ser natural. Como tal, o intercâmbio com a natureza é algo inseparável da autoconstrução humana.” (TONET, 2013, p.81).

A capacidade humana de antecipar idealmente determinada ação, articulada com a sua execução, define o *trabalho* como primeira forma de *práxis*. Nessa perspectiva, “[...] a práxis é reconstruída por Marx como atividade objetivo-criadora do ser social – e o trabalho é a sua forma, repita-se, ontológico-primária. É a práxis que expressa a especificidade do ser social.” (NETTO, 1994, p. 36-37).

Práxis vai além de uma atividade, pois existe uma intervenção da consciência para que ocorra a sua objetivação, logo, é a realização prática do que foi projetado teleologicamente. Assim, a práxis é entendida como “[...] atividade material, transformadora e adequada a fins.” (VÁZQUEZ, 1990, p. 237).

O homem interage com a natureza, objetivando a satisfazer as suas necessidades, neste movimento ele acaba por criar outras necessidades. É atributo exclusivo do homem a capacidade de transformar a realidade por meio da consciência. “O homem, portanto, não tem apenas necessidades, mas é o ser que inventa ou cria suas próprias necessidades.” (VÁZQUEZ, 1990, p.127).

Dito isso,

[...] a finalidade garante à atividade humana uma relação de interioridade entre o homem, seus atos e seus produtos, ou seja, ao buscar reproduzir intelectualmente a realidade em seus diversos aspectos, o homem desencadeia uma série de atos que lhe possibilitam incor-

porar dimensões da realidade, tomar consciência dela e produzir atos, produtos e conhecimentos que estreitam sua relação com o mundo real e social. (BOURGUIGNON, 2005, p. 65).

A categoria práxis define o ser social<sup>2</sup> como o único que pensa/ idealiza antes de realizar as suas ações, tendo clareza do objetivo e da finalidade que pretende alcançar. Em outras palavras,

O resultado ideal, que se pretende obter, existe primeiro idealmente, como mero produto da consciência, e os diversos atos do processo se articulam ou estruturam de acordo com o resultado que se dá primeiro no tempo, isto é, o resultado ideal. Em virtude dessa antecipação do resultado que se deseja obter, a atividade propriamente humana tem um caráter consciente. (VÁZQUEZ, 1990, p. 187).

Dessa forma, “o *pôr teleológico* da forma modelar de práxis, o trabalho, inaugurou um novo modo de ser do ser, o social, cuja estrutura peculiar não obedece às regularidades naturais, inorgânicas e/ou orgânicas [...]”. (NETTO, 1994, p. 37, grifos originais). Pois, diferente dos demais seres vivos que realizam suas ações de forma instintiva, a racionalidade humana permite agir teleologicamente, ou seja, possibilita a idealização de uma ação antes de realizá-la, fazendo do homem o único ser com capacidade de desvendar o real. A teleologia põe-se, assim, como a “[...] construção, na consciência, do resultado provável de uma determinada ação” (LESSA, 1999, p. 22).

O trabalho constitui-se como produto histórico e em constante transformação realizada por meio da socialização do aprendizado.

[...] é a mediação através da qual o homem transforma a natureza, adequando-a aos seus fins e, ao mesmo tempo constrói a si mesmo. Da natureza do trabalho também decorre o fato de que o homem é um ser essencialmente interativo, social, universal, consciente e

---

2 “Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. No entanto, eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência, e esse salto à frente é condicionado por sua constituição corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material.” (MARX; ENGELS, 2006, p. 44, grifos originais).

livre. A partir do trabalho e como exigência da complexificação do ser social surgem inúmeras outras dimensões da atividade humana, cada qual com uma função própria na reprodução do ser social. (TONET, 2013, p. 98).

Diante do exposto, constata-se que “[...] são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento.” (MARX; ENGELS, 2006, p. 19-20).

Afirma-se, então, o trabalho como fundante da sociabilidade e um processo exclusivamente humano. Pois é nele que

[...] os homens se constroem como seres diferentes da natureza. É pelo trabalho que eles não apenas produzem os bens necessários à sua sobrevivência, como ainda produzem, ao mesmo tempo, as novas necessidades e possibilidades, e as novas habilidades e conhecimentos dos indivíduos, que possibilitarão, à história caminhar em direção à construção de sociedades cada vez mais complexas. (LESSA, 1999, p. 27).

Conhecer a realidade é crucial para a formulação da prévia ideação, pois quanto mais o homem conhece a realidade, na qual está inserido, maiores serão as chances de alcançar os objetivos que foram idealizados em sua consciência. Toda práxis pressupõe o conhecimento do real.

Recorre-se, aqui, a afirmativa de Kosik (1995, p.13-14) que diz:

[...] a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo pólo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade.

A realidade não se apresenta de imediato, é necessário um movimento de “aproximações sucessivas” do sujeito em relação ao objeto. Entende-se,

aqui, que existe uma primazia do real sobre o pensamento, pois a existência do objeto é anterior ao pensamento sobre ele.

Assim,

[...] o ponto de vista ontológico implica a subordinação do sujeito ao objeto, vale dizer que, no processo de conhecimento, o elemento central é o objeto. Neste sentido, não cabe ao sujeito criar – teoricamente – o objeto, mas traduzir, sob a forma de conceitos, a realidade do próprio objeto. (TONET, 2013, p. 14).

Nesse contexto, a relação entre sujeito e objeto é situada historicamente, em que o sujeito é ativo e se aproxima das características do objeto, sendo esse o mundo material. Essa análise reconhece a atividade do sujeito no processo de conhecimento. Ressalta-se, ainda, que “[...] a relação sujeito e objeto jamais poderá ser, por mais que se potencialize a capacidade humana em conformar o mundo segundo finalidades postas socialmente, uma relação de identidade.” (LESSA, 2012, p. 40).

As análises marxistas são elaboradas iniciando-se pelo concreto, cabendo ao sujeito acompanhar o movimento do objeto, já que não é possível analisá-lo de forma estática. Conforme Netto (2009, p. 6),

[...] o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada do objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação.

O ato de conhecer a realidade pressupõe a elevação do abstrato para o concreto.

A realidade objetiva e a consciência são, repetimos, distintas e igualmente reais. Um não é, digamos, “mais real” do que a outra. Sem a materialidade natural não poderia existir a consciência dos homens. Nesse preciso sentido, a matéria é anterior à consciência. Por outro lado, o ser social apenas pode existir como síntese das

ideias (da prévia-ideação) com a materialidade natural. (LESSA; TONET, 2011, p.41).

Assim, a dialética possibilita a compreensão de que não existe uma separação entre abstrato/concreto, pois ambos constituem uma totalidade complexa. Nesse movimento, as abstrações são compreendidas como instrumentos do pensamento para conhecer o objeto. Pois, “[...] a abstração é a capacidade intelectual que permite extrair da sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável.” (NETTO, 2009, p. 20).

O abstrato é a percepção da aparência, enquanto o concreto constitui a essência da realidade, já que o mesmo é alcançado desde o pensamento, pois, conforme Netto (1994, p. 38) destaca, existe uma *negatividade* que dinamiza a *totalidade concreta* sendo o seu o movimento perpassado por um sistema de mediações. Não existe, portanto, um objetivo de esgotar a realidade, pois o seu conhecimento é relativo dada à historicidade e dinamicidade que a constituem.

O processo de conhecimento, conforme Marx, possui dois momentos – o *caminho de ida* e o *caminho de volta*.

[...] o caminho de ida refere-se ao processo de abstração desse concreto, ou seja, parte-se da aparência, do imediato, da busca de suas conexões, de suas determinações, postos pela prática. Já o caminho de volta é o momento em que, pela compreensão do concreto em sua universalidade, volta-se para ele, mas não mais como um concreto apropriado apenas na sua aparência. Ele se tornou um concreto pensado, o sujeito o vê em suas conexões, contradições, em sua totalidade. (SANTOS, 2013, p. 20-21).

Isto posto, “[...] o pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se). Em outras palavras, o abstrato é o objeto despido de mediações, aquele que é perceptível na aparência – no primeiro contato com o objeto - enquanto o concreto, pensado, diz respeito à contenta com os sistemas abstratos da própria realidade [...] tem de destruir a aparente

independência do mundo dos contatos imediatos de cada dia a dia.” (KOSIK, 1995, p.20, supressão nossa essência, que, para ser desvendada, passa pela ação do sujeito.

Nesse interim, a pseudoconcreticidade é destruída “[...] através do processo de abstração são capturadas as diferenças, mas também o que há de comum entre determinadas coisas e o modo como elas se articulam.” (KOSIK, 1995, p. 16).

Compreender a realidade exige, assim, uma articulação com a ideia de movimento, ela está em constante transformação e não possui uma forma estática. De acordo com Netto (2009, p. 21), “[...] o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações - tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real”. Logo, no processo de aproximação sucessiva entende-se a realidade como transitória e mutável.

Conforme Santos (2016, p. 267), “[...] na visão marxista, conhecer é extrair da realidade seus elementos constitutivos, é reproduzir mentalmente o movimento do real, com o objetivo de transformar essa realidade, ou melhor, conhecer para atingir algo.” Dito isso, o movimento de apreensão do real, embasado na teoria social, orienta-se pelo esforço de identificar as contradições e mediações no processo de totalidade, a partir da lógica dialética que permite a compreensão da realidade em sua constante transformação.

O ponto de partida para desvendar a realidade encontra-se no que é posto imediatamente, ou seja, na aparência dos fenômenos, no entanto é preciso ir além para identificar o que está oculto, buscando, assim, a sua essência. Afirma-se que “[...] o fenômeno não é radicalmente diferente da essência, e a essência não é uma realidade pertencente a uma ordem diversa da do fenômeno [...] a realidade é a unidade do fenômeno e da essência.” (KOSIK, 1995, p. 16, supressão nossa).

A totalidade deve ser vista de forma articulada com as contradições, ao passo que todo objeto é uma totalidade complexa.

A totalidade concreta como concepção dialético-materialista do *conhecimento* do real [...] significa, portanto, um processo indivi-

sível, cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento da sua autêntica objetividade; em segundo lugar, o conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ela ocupa no seio do corpo social. (KOSIK, 1995, p. 61, grifos originais, supressão nossa).

A concepção de totalidade possibilita a apreensão dos diferentes processos que compõem a realidade. As mediações são essenciais durante esse movimento, ao permitirem a passagem do imediato para o mediato, articulando a totalidade complexa.

Diante desse posicionamento, torna-se possível compreender a complexidade de processos que cercam a realidade, pois pensá-la “[...] enquanto um mero objeto de conhecimento sem considerar a relação de auto implicação dialética que existe entre sujeito e objeto de conhecimento leva a uma visão fragmentada da realidade.” (PAZ, 2009, p. 20).

Entende-se, aqui, que “[...] captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é *atingir* a essência.” (KOSIK, 1995, p.16, grifos originais).

Guerra (2009, p. 5) afirma que “[...] a atitude imediata dos homens sobre o cotidiano é a de um sujeito social que exerce sua atividade tendo em vista o alcance de fins a partir de um conjunto de relações sociais.” O movimento de desvendamento do real ocorre na vida cotidiana, pois é nela que

[...] o indivíduo se socializa, aprende a responder às necessidades práticas imediatas, assimila hábitos, costumes e normas de comportamento. [...] o indivíduo responde às necessidades de sua reprodução sem apreender as mediações nelas presentes; por isso, é característico do modo de ser cotidiano o vínculo imediato entre pensamento e ação, a repetição automática de modos de comportamento. (BARROCO, 2010, p. 37-38; suprimimos).

O campo do cotidiano é, portanto, o espaço de apreensão dessa realidade, sendo ele *ineliminável e insuprimível*. Dito isso, cabe resgatar as determinações fundamentais, apresentadas por Lukács, sobre esse cotidiano, sendo elas, a *heterogeneidade; imediaticidade e a superficialidade extensiva*.

Nesse sentido, Netto e Carvalho (2000) apresentam que a heterogeneidade diz respeito a interlocução entre as atividades que compõem as objetivações do ser social; a imediaticidade corresponde ao vínculo entre pensamento e ação na prática cotidiana; logo, esses elementos implicam respostas caracterizadas por uma superficialidade extensiva.

Destarte, para atingir a particularidade é necessário reconstruir os elementos presentes na singularidade, ou seja, no ponto de partida que proporciona o primeiro contato; e da universalidade, vinculada às bases teóricas. Segundo Pontes (2000, p. 46-47),

[...] a particularidade é o espaço reflexivo ontológico onde a legitimidade universal se singulariza e a imediaticidade do singular se universaliza. É neste espaço privilegiado de sínteses de determinações que o sujeito que, tendo negado (superado) a aparência, vai processar o nível do concreto pensado, penetrando em um campo de mediações (no qual se entrecruzam vários sistemas de mediações), sistemas estes que são responsáveis pelas articulações, passagens e conversões histórico-ontológicas entre os complexos componentes do real.

Assim, é preciso um processo investigativo para compreender os elementos que não estão impressos na aparência dos fenômenos, com vistas a captar sua essência, já “[...] as três dimensões que compõem uma realidade, universal, particular e singular, são partes constitutivas de um mesmo objeto, são sempre articuladas entre si, se autoimplicam e se auto-explicam, e a interpretação do objeto (instituição) tem em vista captá-las.” (GUERRA, 2009, p. 11).

Desse modo, compreender a coisa remete ao fato de conhecer sua estrutura, tendo em vista que o principal aspecto do conhecimento está na decomposição do todo. Então, “[...] sem decomposição não há conhecimento [...]” (KOSIK, 1995, p. 18). O ato de investigar põe-se, nesse contexto,

como crucial para desvendar a realidade e constitui-se de diferentes etapas e contextos. Inclusive o trabalho exige

[...] o conhecimento que possibilite escolher os meios da realidade que são adequados à objetivação da prévia-ideação. Conhecer esses meios é, pois, imprescindível para a realização do trabalho. Por isso, quase sempre, o ato de trabalho bem-sucedido se baseia em um “conhecimento adequado” da realidade que foi transformada. (LESSA; TONET, 2011, p. 47).

Buscar explicações sobre os aspectos que englobam a vida surgiu desde que se iniciou a relação do homem com a natureza e a necessidade de conhecer os elementos que a constituem. Nas palavras de Bourguignon (2005, p. 85)

[...] faz parte da natureza humana se perguntar pelo desconhecido e através das possibilidades de respostas atender as necessidades do homem em suas dimensões individual e coletiva, produzindo e reproduzindo sua própria existência, não de forma mecânica, mas de forma complexa, processual, contraditória e histórica.

O conhecimento é, portanto, construído coletivamente pelos homens no decorrer da sua história, ficando claro que “[...] o conhecimento é uma das formas do homem se expressar no decorrer da história, sendo construído na relação entre os homens e destes com os objetos da natureza e é uma das formas de apropriação do mundo pelo homem, através da prática social.” (BOURGUIGNON, 2005, p. 59).

O desenvolvimento do trabalho, de forma consciente, é o que permite o conhecimento da realidade, de modo que os homens precisam conhecer para agir sobre a realidade. Logo, o conhecimento é o produto da interlocução do homem com o mundo, sendo permeado por variadas formas de mediação.

O ato de conhecer faz parte da sociabilidade humana, pois interfere diretamente na vida prática. Destarte,

[...] conhecer não é simplesmente contemplar. Conhecer não é refletir a imediaticidade do objeto. Conhecer é um momento do processo de transformação da realidade, seja ela natural ou social. O conhecimento é uma mediação para a intervenção na realidade. Ele é, além disso, uma mediação absolutamente indispensável para a autoconstrução do ser humano. (TONET, 2013, p. 102).

De posse da concepção que sustenta o nível da razão dialética como nível mais alto de conhecimento e da relação existente entre o conhecer e agir na realidade social, tem-se que falar de intervenção na realidade deve pressupor uma investigação sobre ela.

Assim, o próximo tópico discute o papel da investigação para o Serviço Social, como profissão inserida na divisão social do trabalho, a natureza do Serviço Social, umbilicalmente vinculado a uma dimensão interventiva, apresenta-se, aqui, como um campo rico para investigações.

### **3 DIMENSÃO INVESTIGATIVA E SERVIÇO SOCIAL**

Sinalizar o Serviço Social como produto histórico inserido na divisão sociotécnica do sistema capitalista possibilita compreender a sua constituição na condição de um movimento de continuidades e rupturas. Caracteriza-se, assim, como uma profissão que está vinculada às demandas postas na sociedade capitalista e sofre os rebatimentos das mudanças oriundas da estrutura societária em cada período e, portanto, deve ser analisada como produto histórico.

Conforme Baptista (2006, p. 29)

A partir dessa ótica, no serviço social, assumido como profissão interventiva, o conhecimento a ser construído pela investigação tem como horizonte não apenas a compreensão e explicação do real, mas a instrumentação de um tipo determinado de ação sobre esse real.

Vale lembrar, aqui, que o conhecimento da realidade social relaciona-se, intrinsecamente, com as finalidades do trabalho; logo, o/a assistente social, ao desenvolver a investigação, acentua a relação entre sujeito/ objeto.

Conhecer a realidade é base fundamental, conforme vem sendo afirmado, para responder as necessidades postas.

A natureza do Serviço Social, vinculada a uma dimensão interventiva, apresenta-se como um *campo rico para investigações*, pois, com base na teoria social de Marx, tem-se a clareza de que a busca pelo conhecimento parte da primazia do real.

Dessa forma,

O conhecimento do serviço social detém as mesmas características do todo do qual é uma particularidade: é uma totalidade estrutural, parcial, histórica, complexa, com dominantes. Nós não temos um único serviço social. Temos um conhecimento do serviço social que é complexo, diferenciado, o qual, historicamente, sofre a dominação de determinados modos de pensamento. (BAPTISTA, 2006, p. 88).

A investigação permite, assim, “[...] ultrapassar as práticas espontâneas e as reflexões que se confinam em ações pontuais para, pela polêmica e pela crítica teórica, construir uma *metodologia dinâmica de ação*.” (BAPTISTA, 2006, p. 29, grifos originais). Investigar pressupõe a reconstrução do objeto.

O processo investigativo permite ao profissional compreender as demandas inseridas em uma realidade complexa e contraditória, ou seja, em sua totalidade; e, a partir daí, buscar mediações qualificadas para respondê-las. A dimensão investigativa no Serviço Social, como mediação entre a universalidade e a singularidade, proporciona o alcance da particularidade.

Portanto, entende-se a dimensão investigativa como

[...] a dimensão do novo – questiona, problematiza, testa as hipóteses, permite revê-las, mexe com os preconceitos, estereótipos, crenças, superstições, supera a mera aparência, por questionar a ‘positividade do real’. Permite construir novas posturas visando a uma instrumentalidade de novo tipo: mais qualificada, o que equivale dizer: eficiente e eficaz, competente e compromissada com os princípios da profissão. (GUERRA, 2009, p. 16).

O desenvolvimento da investigação pelo profissional, no nível da razão dialética, possibilita uma visão crítica e reflexiva sobre os elementos da realidade, buscando promover a ultrapassagem de uma concepção meramente superficial para a busca pela essência dos fenômenos. Essa relação da profissão com a dimensão investigativa permite o seu *amadurecimento intelectual*.

[...] pois se o espaço de intervenção são as expressões da questão social, nada mais coerente do que investigar, conhecer, compreender para depois, dentro do campo das possibilidades postas pelas determinações sociais, políticas, econômicas, culturais, realizar uma prática que tenha relevância para o segmento atendido. (PATRIOTA et al., 2013, p. 181).

Parafraseando Guerra (2000, p. 14), a razão dialética permite a construção de uma profissão crítica e emancipatória. Essa análise permite a ultrapassagem da razão instrumental, que se limita “[...] a operações formal-abstratas e à [sic] práticas manipuladoras e instrumentais, fragmentadas, descontextualizadas e segmentadas, por isso ela é funcional à reprodução social da ordem burguesa.”

É necessário conhecer a realidade para depois intervir sobre ela, de forma qualificada. Destaca-se, aqui, o

[...] estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos que devem perpassar a formação profissional e da relação teoria e realidade; recomenda a questão do caráter interdisciplinar nas várias dimensões do projeto de formação profissional do assistente social. (FRAGA, 2010, p. 50).

Demo (2006, p.16, grifos originais) determina a necessidade de uma “[...] *atitude* processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem”. Além disso, o mesmo autor destaca que a investigação “[...] faz parte do processo de informação, como instrumento essencial para a emancipação”.

Constata-se a importância do processo investigativo para desvelar os aspectos da realidade. A medida que uma das preocupações de Demo (2006, p.10) consiste em desmistificar e ampliar o conceito de investigação, ao mostrar seus múltiplos horizontes, demonstra que “[...] pode significar condição de consciência crítica e cabe como componente necessário de toda proposta emancipatória”.

Para atuar de forma crítica e transformadora, é necessário apreender, claramente, a dimensão teórico-metodológica, como a sociedade está estruturada; a dimensão ético-política, visando a assumir um compromisso ético com os valores defendidos pela profissão; e a dimensão técnico-operativa, a fim de identificar os limites e as possibilidades postas no cotidiano profissional e, diante disso, pensar em estratégias que qualifiquem suas ações.

Logo, a proposta de formação profissional, no que diz respeito à pesquisa, é bem abrangente e volta-se para formar um assistente social que esteja pronto para realizar uma sistematização de dados e uma ação investigativa com o objetivo de subsidiar uma intervenção profissional voltada à construção das condições para a afirmação de direitos sociais, assim como permite que esses profissionais possam, a partir dos dados colhidos do real, constituir bases para a pesquisa científica/acadêmica e para produção de conhecimentos. Dessa forma, na própria proposta de formação profissional, os assistentes sociais estariam capacitados para fazer pesquisa e produzir conhecimento em todos os níveis. (CHAVES, 2012, p. 152).

Logo, o Serviço Social apresenta-se como uma profissão fortemente interventiva, o que, em alguns momentos, pode gerar equívocos a respeito da sua interlocução com a dimensão investigativa. Todavia, compreende-se a importância da investigação para “[...] apreensão das reais condições de trabalho dos assistentes sociais como elemento fundamental para o exercício profissional qualificado [...] e para apreensão dos objetos que compõem a sua intervenção.” (GUERRA, 2010, p. 3, supressão nossa).

Destarte, “[...] a dimensão investigativa se apresenta, portanto, como uma lógica curricular e não como uma disciplina específica; devendo estar presente em toda a formação.” (CHAVES, 2012, p. 146). Essa perspectiva

objetiva ao discente e futuro profissional de Serviço Social uma postura investigativa que por meio de mediações identifique a realidade em sua totalidade e construa ações qualificadas para intervir.

De acordo com Moraes (2016, p. 116, grifos originais),

[...] refletir acerca do *lugar* que a dimensão investigativa tem assumido na formação profissional, tendo por base as Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social (1996), significa tentar construir enfrentamentos, calcados pelos valores edificados a partir do Movimento de Reconceituação, via projeto ético-político profissional, que objetivem analisar as amarras arquitetadas pela contrarreforma do Ensino Superior no Brasil e tecer reflexões referentes a estratégias de confronto e superação.

Conforme exposto, a dimensão investigativa aparece nas DCs, juntamente com a interventiva, como “[...] princípios formativos e condição central da formação profissional e da relação teoria e realidade.” (ABESS; CEDEPSS, 1997, p. 6). Afirma, assim, o seu papel para apreensão da realidade social, com vistas a fundamentar e qualificar a atuação profissional.

Cria-se nessa lógica, a afirmativa de que:

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

Desta forma, a dimensão investigativa proporciona, ou deve proporcionar, a busca pelo conhecimento da realidade, desde a formação até o exercício profissional, com o intuito de identificar as demandas e reconhecer as particularidades dos usuários e dos serviços prestados, com vistas a qualificar e orientar os objetivos das ações desenvolvidas.

Concorda-se, aqui, com a afirmação de Chaves (2012, p.148, grifos originais) de que

Foi a partir do *estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva* que se afirmou a unidade entre teoria e prática e o papel potencializador de uma intervenção crítica, propositiva e comprometida com o projeto ético-político do Serviço Social e não apenas uma intervenção meramente rotineira e repetitiva.

Destarte, a dimensão investigativa deve perpassar a formação e o exercício profissional em diferentes níveis e a sua compreensão permite que os/as assistentes sociais, possam identificá-la como um instrumento na relação entre teoria e prática.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação profissional deve possibilitar ao estudante uma compreensão da dimensão investigativa que supere a visão da pesquisa distanciada da prática profissional, com vistas a entender essa dimensão como transversal, e forte potencializadora para uma atuação profissional crítica, qualificada e que compreenda a unidade entre teoria e prática para o pensar e fazer no agir no cotidiano do exercício profissional.

Apresenta-se, deste modo, como um dos grandes desafios do Serviço Social uma formação crítica diante da conjuntura neoliberal que visa ao aligeiramento, à mercantilização da educação e à formação tecnicista dos profissionais. Também é problemática a fragilidade do tripé ensino, pesquisa e extensão, e a criação de novos cursos, principalmente no âmbito privado, que tecnicizam as ações desenvolvidas pelo Serviço Social.

## REFERÊNCIAS

ABESS. CEDEPSS. Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social. *In: Cadernos ABESS*. nº 7. São Paulo, p. 58-76, 1997.

BAPTISTA, M. V.. **A investigação em serviço social**. São Paulo; Veras Editora; Lisboa [Portugal]: CPIHTS – Centro Português de investigação em História e Trabalho Social, 2006.

BARROCO, M. L.. S..**Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos**. São Paulo: Cortez, 2010.

BOURGUIGNON, J. A.. **A particularidade histórica da pesquisa no serviço social**. 2005. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

CHAVES, C. N.. **Serviço social e produção de conhecimento: o papel da pesquisa para o projeto de formação**. 2012. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

DEMO, P.. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRAGA, C. K.. A atitude investigativa no trabalho do assistente social. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n.101, p.40-64, jan./mar. 2010; ISSN 0101-6628.

GUERRA, Y.. A instrumentalidade no trabalho do assistente social. *In: Capacitação em serviço social e política social*, módulo. 4, CEAD-UNB, p. 53-63, 2000.

GUERRA, Y.. A dimensão investigativa no exercício profissional. *In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LESSA, S..O processo de produção/reprodução social: trabalho e sociabilidade. *In: Capacitação em serviço social e política social*, módulo 2, CEAD-UNB, p. 20-33, 1999.

LESSA, S.; TONET, I.. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F.. **A ideologia alemã**. 3.ed. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MORAES, C. A. de S.. **O serviço social brasileiro na entrada do século XXI: formação, trabalho, pesquisa, dimensão investigativa e a particularidade da saúde**.

2016. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MIOTO, R. C. T.; LIMA, T. C. S.. de Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálysis**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007; ISSN 1982-0259.

NETTO, J. P. Razão, ontologia e práxis. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez, ano XV, n. 44, abr. 1994; ISSN 0101-6628.

NETTO, J. P. Introdução ao método da teoria social. *In*: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

NETTO, J. P.; CARVALHO, M. C. B.. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PATRIOTA, L. M.; NASCIMENTO, D. C. do; FERRIZ, A. F. O.; SILVEIRA, S. A.. Reflexões sobre a pesquisa no cotidiano do assistente social. **Serviço Social em Revista** [online]. v.15, p.175-196, 2013; ISSN 1679-4842.

PAZ, D. C.. **Conhecimento teórico e conhecimento instrumental no serviço social**: as diferentes concepções de teoria e de prática presentes na profissão. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PONTES, R. N.. Mediação: categoria fundamental para o trabalho do assistente social. *In*: **Capacitação em serviço social e política social**, Módulo 4: O trabalho do assistente social e as políticas sociais, CEAD-UNB, 2000.

SANTOS, C. M. dos. **Na prática a teoria é outra?** Mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicos no serviço social. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

TONET, I.. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VÁZQUEZ, A. S.. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

# DILEMAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NAS DIVERSIDADES: ENFOQUE NA QUESTÃO GERACIONAL

NOÊMIA LIMA SILVA

*“Temos o direito de ser iguais sempre que as diferenças nos inferiorizem, temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracterize”.* (Boaventura Santos)

## 1 INTRODUÇÃO

É de conhecimento e apontado por diversos autores que, no envelhecimento da população, não pode deixar de focar o aguçamento da questão social, colocando diversos problemas e inquietações: sociais, educacionais, econômicas e outras ao nível individual e coletivo. A exemplo disso, temos assistido, na sociedade atual, e em constante evolução, grandes preocupações em relação à inclusão da pessoa idosa.

O presente artigo busca refletir e ampliar o conhecimento da diversidade, com o objetivo de tornar visível a necessidade de complementação de conteúdos na formação em Serviço Social, que possa dar conta de uma ação qualificada do profissional, frente às diversidades; no caso específico deste trabalho, a questão social decorrente do envelhecimento e velhice na correlação com os direitos sociais. Compreendendo, neste texto, diversidade social como o conjunto de diferenças e valores compartilhados pelos seres humanos na vida social, e que são expressos na cultura, diferenças físicas, étnicas, crenças, modos de vida, classes sociais etc.

A Organização Mundial de Saúde (OMS), no início deste século, introduziu um novo paradigma na área do/a idoso/a “o envelhecimento ativo”, no sentido de encarar a velhice de forma positiva e saudável, tanto física, social e intelectualmente. A sociedade brasileira e, de uma forma geral, as instituições universitárias têm que se preocupar em servir à população idosa de forma diversa, na perspectiva do novo paradigma da OMS, através da formação de profissionais preparados para prestar assistência aos idosos.

Nesse contexto, as aquisições de novos saberes e conhecimentos que possibilitem a compreensão e ação efetiva qualificada, podendo levar a pessoa idosa a viver melhor, inserir-se no mundo e enfrentar situações novas, advindas da nova fase da vida. Essa realidade, além de gerar desafios aos profissionais, à família, à sociedade e à própria instituição de ensino superior, também se constituem um desafio para a formação profissional. Problematicar a informação, formação profissional do/a assistente social, mais diretamente na relação com o contexto, com abertura para o surgimento das diversidades, no sentido de melhor responder às demandas dos sujeitos emergentes pela via dos direitos sociais e direitos humanos das gerações, outro objetivo desta reflexão.

Assim, como forma de orientação, procuramos, neste texto, responder à seguinte indagação: Na proposta pedagógica do curso de Serviço Social no processo de formação, constam conteúdos teóricos, práticos e orientadores no atendimento desse segmento social?

Consideramos como preocupante a situação na formação e a necessidade de uma exigência para os profissionais de Serviço Social, a exemplo da inclusão de conteúdos teóricos metodológicos que possam contribuir para o agir com competência, por considerar que, pessoas consideradas idosas são sujeitos de direito. Uma formação adequada ajuda e orienta a prática com a devida compreensão das especificidades, evitando levar ao isolamento e à segregação de pessoas idosa, muitas vezes por falta de conhecimento. Essa é uma das grandes preocupações dos estudiosos da Gerontologia, ciência que se dedica aos estudos e ações que envolvem os fatores associados à qualidade de vida das pessoas idosas.

No Brasil, o envelhecimento da população possui características próprias: a exemplo do impacto social, o curto período de tempo de descoberta

do fenômeno social da atualidade, e que repercute em todas as esferas da sociedade, a exemplo da feminização da velhice, refletindo o diferencial de gênero, com relação à expectativa de vida, cuidadores familiares, provedores familiares, na maioria de mulheres (MOTTA,1997).

Apesar das questões etárias terem tido uma presença constante no desenvolvimento da história da humanidade, foi somente nos últimos 50 anos, com a evidência do envelhecimento populacional como um fenômeno universal, que a importância das diferenças intergeracionais na experiência coletiva do envelhecer parece ter chamado a atenção de cientistas sociais e gerontólogos. Tudo isso replica na compreensão das gerações, sobre o que o profissional deve conhecer para um agir abalizado e fundamentado (KALACHE; VERAS; RAMOS, 1987).

Este artigo, na sua formatação metodológica, deteve-se numa reflexão de perspectiva histórico crítico com ênfase na dialética, observando e analisando o contexto, com o olhar de totalidade. Assim, considerou os movimentos e as contradições que aportam as diversidades em torno da velhice e da formação acadêmica do assistente social na atual conjuntura.

## **2 ENVELHECIMENTO HUMANO NA SOCIEDADE ATUAL**

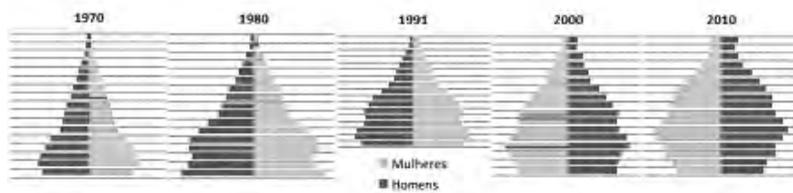
É perceptível, através dos dados estatísticos, que o número de pessoas que ultrapassam a idade de 60 anos é cada vez maior, e muitos desejosos de manter sua autonomia e independência, na perspectiva do que reforça a OMS com o novo paradigma.

O número de pessoas que ultrapassam a idade de 60 anos no Brasil é cada vez maior. Entre 2012 e 2016, a população idosa (com 60 anos e mais de idade) cresceu 16%, chegando a 29,6 milhões de pessoa. Já a parcela de crianças com até nove anos, na população caiu de 14,1% para 12,9%, no período (IBGE, 2018).

Sendo um dos maiores triunfos da humanidade, o envelhecimento populacional gera desafios, sinaliza urgências de ações, projetos e programas e alternativas que despertem e contribuam para o processo e que garantam, conseqüentemente, a inclusão social com qualidade de vida dessa população.

Até 1970, o Brasil possuía uma população majoritariamente jovem, com cerca de 52% de pessoas com menos de 20 anos de idade, e era um país da juventude, embora as projeções estatísticas apontassem um final de século demograficamente explosivo. O que se constata é a existência de caminhos inversos, com a confirmação de declínio acentuado da fecundidade e da mortalidade e, simultaneamente, o aumento da esperança de vida. Implicou mudanças no perfil sociodemográfico brasileiro, com o crescimento significativo para a faixa acima de 60 anos de idade, integrante da chamada “terceira idade”, hoje representando aproximadamente 12% da população total, contra 5% nos anos de 1970. As expectativas censais estão projetando um crescimento de 4,5% ao ano para a população idosa, até o ano 2020, enquanto a população de 0 a 14 anos deverá crescer apenas 0,6%, o que mostra um grande diferencial, considerando as demandas específicas apresentadas. A Figura 1 abaixo ilustra as pirâmides etárias Relativa/Brasil 1970-2010:

Figura 1 – Pirâmides Etárias



Fonte: Fundação IBGE/DPE/Departamento de População e Indicadores Sociais.

Programas estão surgindo, como políticas e estratégias, numa perspectiva histórica de esperança, e de possibilidade em nível local, regional e nacional. As iniciativas despontam, a exemplo das universidades abertas à terceira idade (UNATIs), nas instituições de ensino superior, por acreditar na educação e processo de aprendizagem para todos e para a vida. Vem mostrando como é possível a mudança, a transformação e o empoderamento de alguns seguimentos, assim como o desenvolvimento de maior igualdade social. Por volta da década de 1920, a expectativa média de vida do brasileiro era de 40 anos. Hoje, a vida elasteceu, quase que dobrou, passando para 73 anos.

A ciência não se cansa de buscar formas de prolongar a vida; a tecnologia se desenvolve rapidamente e o que parecia impossível, hoje, faz parte da realidade. Para se chegar a essa configuração social, há uma conjugação no declínio das taxas de fecundidade, a redução da mortalidade infantil, os avanços da ciência e da tecnologia, contribuindo de forma decisiva para as mudanças processadas na composição por idade da população. O processo de redução da mortalidade, no caso brasileiro, é consequência do que alguns especialistas chamam de transição epidemiológica, em que se observa maior controle sobre as doenças infecto-contagiosas, diminuindo sua importância como principal causa de morte.

No que se refere ao aspecto cronológico e à designação de quem é o/a idoso/a, inicialmente, é importante ressaltar que a Organização Mundial de Saúde (OMS) demarca 65 anos para os países desenvolvidos e, 60 anos, para definir quem é idoso/a nos países em vias de desenvolvimento, e, também, para os países subdesenvolvidos, idade que é utilizada pela maioria dos países. No Brasil, a idade de 60 anos, definindo quem é considerado/a idoso/a, é respaldada legalmente pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), e pela Lei 10.741/ 2003 (Estatuto do Idoso).

Já numa visão psicológica, o conceito de idade guarda semelhança com a idade biológica, referindo-se à relação que existe entre idade cronológica e as capacidades de percepção, aprendizagem, memória, convívio familiar e social, no processo comparativo entre indivíduos da mesma idade (NERI, 2001; PAPALÉO NETTO; PONTE, 1996).

A chamada idade social é definida pela avaliação da capacidade de adequação do indivíduo ao desempenho de papéis e comportamentos esperados de uma pessoa, em determinada idade, em uma dada sociedade. Por outro lado, conforme colocam Papaléo Netto e Ponte (1996, p. 10), referindo-se à situação brasileira: “[...] a política de desenvolvimento que predomina nas sociedades industrializadas tem interesse de investir nos mais jovens, que podem lhes dar maior retorno em anos de vida produtiva.”

Neste sentido, como categoria social, o/a idoso/a passa a insurgir no contexto, sendo considerado/a, muitas vezes, como um peso. Numa visão meramente econômica, a velhice é tida como a etapa da vida em que só

se consome, em decorrência do crescimento populacional, com ênfase na elevação dessa faixa etária,

É o critério cronológico que é adotado na maioria das instituições que prestam serviços à pessoa idosa. Também, o critério cronológico é adotado em muitos estudos científicos, segundo Papaléo Netto e Ponte (1996), devido à dificuldade, ainda, para definir a idade biológica, pois há controvérsias sobre o início do processo de envelhecimento humano.

Analisando a situação sociodemográfica de Sergipe, como ocorre nos demais estados brasileiros, a realidade do envelhecimento também apresenta um aumento da população idosa nas últimas décadas. O estado de Sergipe conta com 75 municípios, tem uma população de 2,22 milhões de pessoas, destas, aproximadamente 11% estão na faixa etária acima de 60 anos. Dentre estes, 55,96 % dos/as idosos/as são mulheres, contra 44,03% de idosos homens, caracterizando-se, assim, a feminização da velhice (IBGE, 2015).

Numa outra perspectiva, para melhor identificação nos trabalhos de pesquisa, mostra Debert (1999, p. 93, citando UHLEMBERG, 1987 e JOHNSON, 1987), que novos recortes na idade são feitos sobre o envelhecimento, que englobam a categoria “velhos” assim propostos: Pré-idoso (55 a 64 anos); Jovem idoso (65 a 74 anos); Idosos – acima de 75 anos; Idosos mais idosos – com mais de 85 anos.

Em todos os aspectos abordados sobre as idades da vida humana, o importante é saber compreendê-las, aceitar e aproveitar as particularidades das alterações físicas, orgânicas, intelectuais, psicológicas, sociais de cada uma, vivenciando-as nessa nova visão do advento da longevidade e da qualidade de vida.

Apesar das questões etárias terem sido uma presença constante no desenvolvimento da história da humanidade, foi somente nos últimos 50 anos, com a evidência do envelhecimento populacional como um fenômeno universal, que a importância das diferenças intergeracionais na experiência coletiva do envelhecer parece ter chamado a atenção de cientistas sociais e gerontólogos (KALACHE; VERAS; RAMOS, 1987).

Nesse percurso, alguns conceitos serão aqui apontados para melhor compreensão do tema proposto: envelhecimento, geração, intergeracio-

nalidade e outros. No Brasil, o desenvolvimento da Gerontologia tem avançado, levando a pensar e repensar o papel da velhice na sociedade atual. A compreensão sobre os fatores que vêm acelerando e elasticendo a expectativa de vida da população brasileira também faz parte dos estudos gerontológicos.

Necessariamente, envelhecer não é seguir caminhos traçados, e sim construí-los permanentemente. São várias as modalidades que adquirem as diferentes velhices, vistas pelos diversos ângulos: biológico, social, político, cultural, psicológico, cujos espaços e compreensão vêm se expandindo em nível da Gerontologia (SILVA, 2016).

Pensar a velhice num coorte geracional faz-se necessário, além de dar um enfoque conceitual, compreender em nível sociocultural e dos significados construídos em seu entorno, de forma contextualizada. O termo velho na sociedade capitalista sempre trouxe conotações negativas mediante a relação com as possibilidades e habilidades. Decorrente desses aspectos surgem a desvalorização, o descaso do indivíduo que atinge essa faixa etária. No pensar de Beauvoir (1970) mostra que a velhice, entre todas as realidades que nos desafiam, talvez seja aquela de que conservamos, por mais tempo, uma noção puramente abstrata. Para a autora, ainda existem grandes dificuldades em desvendar mistérios sobre essa fase da vida do ser humano (BEAUVOIR, 1970).

Diante da complexidade, para se compreenderem as diversidades dos grupos emergentes com suas especificidades, torna-se imprescindível um repensar na proposta pedagógica e curricular do curso de Serviço Social, para que possa contemplar os diversos segmentos etários e acompanhe a dinâmica da sociedade.

### **3 DIVERSIDADES SOCIAIS E GERAÇÕES**

Ao discutir as diversidades na relação com o processo de envelhecimento, consideramos importante introduzir, mesmo que de forma breve, a compreensão do que vem a ser gerações.

Como colocam Meneses e Costa (2016), o conceito de diversidade social mostra que é o conjunto de diferenças e valores compartilhados pelos

seres humanos na vida social. Ou seja, são expressões culturais, diferenças físicas, étnicas, crenças, modos de vida, classes sociais, etc..

A base de referência ao se pensar no conceito de geração, que está pautada nas ciências sociais, destacam-se os estudos de Mannheim. Para o autor, a geração não se constitui a partir do fato de alguém haver nascido, se tornado jovem, adulto ou velho no mesmo tempo cronológico, mas, da possibilidade de participar dos mesmos acontecimentos, dos mesmos conteúdos de vida, e, sobretudo, de fazê-lo apoiado no mesmo padrão de estratificação de consciência. Ou seja, a posição geracional pode ser definida como uma espécie de força social que se constitui iniciando-se com a vivência de acontecimentos biográficos paralelos que levam indivíduos pertencentes a grupos de idade próximos a desenvolverem perspectivas similares sobre determinados acontecimentos históricos (MANNHEIM, 1982).

Na visão de Magalhães (2000, p. 37),

As gerações são mais que coortes demográficas. Envolvem segmentos sociais que comportam relações familiares, relações entre amigos e colegas de trabalho, entre vizinhos, entre grupos de esportes, artes, cultura e agremiações científicas. Implicam estilos de vida, modos de ser, saber e fazer, valores, idéias, padrões de comportamento, graus de absorção científica e tecnológica. Comporta memória, ciência, lendas, tabus, mitos, totens, referências religiosas e civis.

Deve-se pensar no sujeito coletivo nas relações intergeracionais, pois a importância da intergeracionalidade está exatamente no intercâmbio entre grupos etários diferentes, no sujeito coletivo, e na troca que se estabelece entre as gerações, difusão de saberes, na transmissão da memória sócio-histórica e/ou tradições e passagens de rituais sociais, na perspectiva do fortalecimento dos grupos ou da sociedade. É um conceito que se vive e que se aplica cotidianamente. Isso equivale a compreender que se trata de um processo em constante movimento. É considerada, também, uma forma de aproximação entre as gerações para melhor compreender e buscar, solidariamente, soluções aos problemas

que envolvem todas as faixas etárias. É preciso redescobrir, desenvolver uma cumplicidade, retomar o senso de coletividade, sobrepujando o individualismo.

Com o grande salto tecnológico, propiciou-se o surgimento de um novo espaço na sociedade, o chamado espaço cibernético. A juventude assumiu um novo modelo social interligado com celulares, Mp3 e máquinas digitais. Podem, também, ser pobres em habilidades interpessoais, além de não dar importância aos valores familiares. Essa acentuada opção pelo universo virtual pode ser nociva no que se refere ao convívio social.

Assim, o/a idoso/a ultrapassa o isolamento e valoriza sua autoestima, e os mais jovens compartilham do mundo com as outras gerações. Cabe, talvez, aos jovens se darem mais tempo para o mundo real, para, de certa forma, estabelecerem um maior equilíbrio em relação ao mundo real e ao mundo virtual.

Nessa breve reflexão sobre a intergeracionalidade, novo modelo de sociedade no qual há intenso avanço da ciência e da tecnologia, é possível ver que as relações tomarão novas formas e maneiras e, sobretudo, é preciso que os/as idosos/as se atualizem, e que os profissionais também se atualizem para estabelecer novos vínculos e comunicação com o usuário idoso, acreditando no potencial e capacidade que pessoas com 60 anos e mais, são capazes de fazer, de aprender e de viver, também no mundo virtual.

O que tem percebido é a negação de possibilidades de desempenho, atribuindo-lhe o título de incapaz, na relação com a idade cronológica. Fazendo um paralelo, contrário, é estampada a sua condição de provedor familiar na realidade brasileira, que mostra 58 % das famílias brasileira em que há idosos.

É preciso entender que sem políticas sociais adequadas que contemplem todos segmentos, a situação fica cada vez mais difícil. Há comentários de alguns autores que expressam existir ausência de solidariedade estatal, que leva a reduzir e esquecer as transformações que têm ocorrido nas estruturas, incluindo a familiar, considerada, muitas vezes, a matriz de origem dos conflitos intergeracionais.

Esse rápido passeio enfocando aspectos sobre gerações e intergeracionalidade faz-se necessário nos conteúdos da formação profissional para, a

partir da compreensão das relações das diversas faixas etárias, ter competência para um agir qualificado, contribuindo para o envelhecimento ativo.

## 4 DESAFIOS E DILEMAS DA FORMAÇÃO

O projeto de formação profissional do Serviço Social brasileiro, construído nas duas últimas décadas do século XX, fez-se buscando unir rigor teórico-metodológico e a condução de um exercício profissional sintonizado com a dinâmica da sociedade. Processo que se deu impulsionado pela construção das diretrizes curriculares, através de um esforço coletivo, conferindo o estatuto teórico e ético-político a um Serviço Social em condições de dar respostas às demandas postas pela realidade (IAMAMOTO, 2007).

Também sabemos que toda essa dinâmica tem as suas bases fincadas no processo de luta pela redemocratização do país, vinculado à recusa e à crítica do conservadorismo profissional e aos projetos societários que respondem aos interesses das classes trabalhadoras e subalternas (NETTO, 2006, p. 142-143)

A lógica que orienta as Diretrizes Curriculares e a formação profissional em Serviço Social está estruturada em três núcleos de fundamentação: Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, que trata dos elementos essenciais para a compreensão da sociabilidade humana inseridos no processo histórico, englobando o trabalho em sua forma geral e na sociedade; Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, respeitando as particularidades regionais e locais visando à compreensão da produção e reprodução da questão social; e Núcleo do trabalho profissional como uma especialização do trabalho, envolvendo o histórico na base teórica, metodológica e técnica e a ética (ABESS; CEDEPSS, 1997).

Compreendemos que a profissão vinculada à dinâmica da vida social, resultando do processo de renovação, tendo por base a apropriação da Teoria Social de Marx. Antes, passou por diversas fases. No início das décadas de 1930, 1940 foi considerado um serviço diferenciado da caridade tradicional, vista como mera reprodução da pobreza, o Serviço Social

propõe uma ação educativa entre a família trabalhadora, numa linha não apenas curativa, mas preventiva dos problemas sociais.

No primeiro momento, o Serviço Social surgiu pela mudança no re-dimensionamento das funções do Estado no capitalismo monopolista, “[...] no capitalismo monopolista, as funções políticas do Estado imbricam-se organicamente com as suas funções econômicas” (NETTO, 2009, p. 25).

Para Netto (2005, p. 6), no

Serviço Social Tradicional: a prática empirista, reiterativa, paliativa e burocratizada, orientada por uma ética liberal burguesa, que de um ponto de vista claramente funcionalista, visava enfrentar as incidências psicossociais da “questão social” sobre indivíduos e grupos, sempre pressuposta a ordenação capitalista da vida social como um lado factual ineliminável.

Na década de 1960, surgiu a vertente da reconceituação que pretendia romper com a linha de ações tradicionalistas que traziam consigo uma nova perspectiva de formação profissional atrelada “[...] com os interesses da massa da população, preocupado com a qualificação acadêmica e com a interlocução com as ciências sociais e investindo fortemente na pesquisa” (NETTO, 2006, p. 18).

Ainda na década de 1960, o Movimento de Reconceituação do Serviço Social surgiu como um processo crítico de releitura do profissional, a fim de rever a estrutura capitalista que excluía a classe trabalhadora, e que perduram até as décadas de 1970 e 1980.

Nos anos 1990, o Serviço Social colocou-se inteiramente como meio de resistência em face da crise do capital e do neoliberalismo, procurando deixar no passado as práticas realizadas no Serviço Social tradicional, seguindo agora na direção de uma nova sociedade, eliminando de sua pauta toda ação que resultasse na defesa da exploração e discriminação de qualquer natureza, confirmando com ações que deixavam claro o compromisso com a classe trabalhadora (ORTIZ, 2010).

As dimensões que são indispensáveis ao se pensar na prática profissional em Serviço Social são elas: a teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, formando “[...] uma relação cujos elementos fazem parte

de um mesmo processo, formam unidade na diversidade, elementos, que, não obstante certa autonomia, são interdependentes, inter-relacionados e se constituem” (FORTI; GUERRA, 2009, p. 13).

As três dimensões possuem relevância igualitária na ação da prática profissional, necessitando estarem articuladas para que consigam responder ao projeto ético-político da profissão que visa ao acesso a direitos de cunho universalistas e um outro projeto de sociedade.

[...] o conhecimento teórico emerge do processo histórico-social como resultado elaborado das atividades humanas dirigidas à satisfação de necessidades materiais e espirituais. Tal conhecimento pode ser considerado uma espécie de reprodução da realidade no pensamento que serve de guia e fundamento para a prática na vida social e sua finalidade, podendo ser incessantemente aprimorado. Além disso, cabe salientar que se trata de conhecimento que se torna referência para a ação, para efetivação de prática fecunda, e útil para o enriquecimento humano, na medida em que seja verdadeiro e não o inverso, como propalou o pragmatismo. (FORTI; GUERRA, 2009, p. 13).

Dimensões novas foram traçadas tornando-se indispensáveis ao se pensar na prática profissional em Serviço Social, cujos elementos fazem parte de um mesmo processo, formam unidade na diversidade, são interdependentes, inter-relacionadas.

Assim, a categoria lutou para adequar a nova vertente adotada pela profissão pós período da Ruptura, em que o Serviço Social “[...] constituiu democraticamente a sua normatização, expressa no Código de Ética de 1993, que dispõe de um caráter de obrigatoriedade, ao estabelecer direitos e deveres do assistente social segundo princípios e valores humanistas lei 8.662/1993 que regulamenta a profissão” (CFESS, 2012, p. 42).

Momentos novos de reformulação do currículo de formação em Serviço Social vêm acontecendo, devido às mudanças ou acentuação da questão social, aguçadas pelas crises socioeconômicas enfrentadas pela sociedade contemporânea. Tecendo comentários sobre a formação profissional, Silva (2015) aponta que há um grande distanciamento do debate

profissional do Serviço Social na atualidade e sua inserção nos processos de trabalho. E acrescenta que,

[...] A compreensão crítica de que, no cotidiano, tais fatores são sintomáticos na apropriação do projeto pedagógico e de suas bases legais os quais são agravados mediante o panorama de precarização do trabalho, pelo que repercutem em conteúdos, desarticulação. (SILVA, 2015, p. 141).

A referida autora destaca,

[...] as diretrizes curriculares do curso de Serviço Social estão estruturadas por núcleos articulados entre si, compostos pelas seguintes temáticas: de fundamentação da vida social, da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e do trabalho profissional. (SILVA, 2015, p. 153).

Retomando o questionamento direcionador deste trabalho, ou seja, como vem sendo preparado, em nível da formação profissional para o atendimento da questão social apresentada pela população idosa, na perspectiva das diversidades sociais. Considerado como classe social, a população idosa faz parte da classe trabalhadora, categoria expressiva das ações do/a assistente social. O trabalhador, para chegar à aposentadoria, dedicou a maior parte de sua vida vendendo a força de trabalho ao capital.

Dados do IBGE (2018) indicam que mesmo depois de aposentado/a o/a idoso/a continua inserido/a no mercado de trabalho, para complementação da renda familiar. Destes, 62,4% são responsáveis pelos domicílios e têm, em média, 69 anos de idade e 3,4 anos de estudo. Com um rendimento médio de R\$ 657,00 além da aposentaria, ainda de acordo com dados do IBGE (2018), o/a idoso/a ocupa, cada vez mais, um papel de destaque na sociedade brasileira. São provedores familiar, devido à crise do desemprego, e os filhos, estando desempregados, o/a trabalhador/a idoso ou idosa aposentado/a, é que mantém o sustento dos filhos e dos netos. É sabido de todos que a diversidade humana está posta desde os primórdios da humanidade, mas, apenas a partir do final do século XX é

que a sociedade se dá conta desta especificidade, declarando que os seres humanos não são iguais

O atendimento que é prestado a esse segmento etário, todavia, tem sido com um favor ao velhinho ou à velhinha de forma precarizada. Em muitos programas institucionais, de saúde, educação, assistência e outros, o trato é quase sempre o mesmo, numa demonstração de que falta habilidade, conhecimento específico para idade com esse público, tornando-se sempre um dilema para quem atende e para quem é atendido. Diante de todo o avanço ocorrido no projeto de formação do profissional de Serviço Social, tem realmente se constituído um desafio para a categoria.

Ademais, a questão geracional apresenta relação concreta com os princípios ético-políticos defendidos no Código de Ética Profissional, quais sejam: liberdade, democracia, cidadania, justiça, direitos humanos, combate ao preconceito vinculados à construção de uma nova configuração societária que supere a exploração e as formas de opressão. Também a questão geracional está reconhecida através da Política Nacional do Idoso, Lei 8.842, de 4 de janeiro de 1994 (BRASIL, 1994) através da qual foi criado o Conselho Nacional do Idoso; em normativo jurídico, como o Estatuto do Idoso, Lei no 10.741, de 1º de outubro de 2003 (BRASIL, 2003). Na condição de grupo vulnerável, em 2017, o Ministério dos Direitos Humanos contabilizou mais de 33 mil denúncias de abusos e agressões contra idosos.

Desta forma, os idosos fazem parte do principal público alvo dos serviços sociais, seja nos espaços sócio-ocupacionais da assistência, da saúde, da previdência entre outros; da mesma forma, na necessidade de qualificação para atuação juntos aos conselhos municipais do idoso ou aos órgãos de proteção dos grupos vulneráveis. O que demanda tema específico para o núcleo de fundamentos do trabalho profissional e/ou ações de formação continuada. A relevância da questão geracional para a atuação profissional, evidentemente, poderá ser constatada com a pesquisa nos projetos de intervenção de estágio supervisionado em serviço social, nos trabalhos de conclusão de curso e junto às profissionais assistentes sociais que atuam diretamente com grupos de idosos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que não basta estar vivo e viver mais. O diferencial está em viver os anos com qualidade. A esperança de vida deve ser uma meta de todos que estão vivos e a Gerontologia preocupa-se e discute sobre os desafios enfrentados pelas pessoas idosas e pelos profissionais que ajudam a levar avante essa meta, com fundamentos e apropriação de conhecimentos, para definir ações propositivas compreendendo o envelhecimento como um processo e a velhice como uma das fases da vida.

Os argumentos traçados neste texto procuram demonstrar características e especificidades da transição demográfica e que expressam a compreensão da velhice no Brasil e as nuances da questão social que dela decorre.

A trajetória histórica de construção do Serviço Social brasileiro como profissão, marcada por elementos identitários que, mesmo com os avanços ao nível teórico metodológico, definição de um sujeito da ação, classe trabalhadora, numa perspectiva de direitos sociais, contextualização no espaço e tempo, ainda não demonstra com ações qualificadas o enfoque nas diversidades sociais, a exemplo do sujeito idoso como cidadão de direito.

Sabemos que o Estado e suas políticas contribuem para que os profissionais desvalorizem e desqualifiquem o atendimento à população idosa, de acordo com suas necessidades. Todavia, o exposto no texto sinaliza para a necessidade de serem revistos e incluídos, na formação profissional, conteúdos que possibilitem compreender a realidade e especificidades dos grupos emergentes na sociedade atual, para um agir competente.

## REFERÊNCIAS

ABESS, CEDEPSS. Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social. **Cadernos ABESS, nº 7**. São Paulo. Cortez, 1997.

BEAUVOIR, Simone. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1970.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil** Promulgada em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas

Constitucionais nº 1/92 a 35/2001 e pelas de revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

BRASIL. Lei 8.842, de 04 de janeiro de 1994. (Lei da Política Nacional do Idoso). Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 5/1/1994, Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Lei 10.741, de 01 de outubro de 2003. (Estatuto do Idoso). Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 3/10/2003, Página 1. Poder Legislativo, Brasília, DF, 2003.

CFESS. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. Série: Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais. Brasília-DF, 2012.

DEBERT, G. G.. **A reinvenção da velhice**. Socialização e processos de reprivatização do envelhecimento. São Paulo: EDUSP, 1999.

FORTI, V.; GUERRA, Y.. “Na prática a teoria é outra”. In: FORTI, V.; GUERRA, Y.. **Serviço social**: temas, textos e contextos. Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2009.

IAMAMOTO, M. V.. **Serviço social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro e questão social. São Paulo. Cortez, 2007.

IBGE. **Síntese dos indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. 2017. Rio de Janeiro, 2018.

KALACHE, A.; VERAS, R. P.; RAMOS, L. R.. O envelhecimento da população mundial: um desafio novo. Revista Saúde Pública. São Paulo: 21(3) 200–210, 1987; ISSN 1518-8787.

MANNHEIM, Karl. “O problema sociológico das gerações” [tradução: Cláudio Marcondes], In FORACCHI M. M. (Org), **Karl Mannheim**: Sociologia. São Paulo, Ática, pp. 67-95, 1982.

NERI, A L.. Teorias do Envelhecimento. In: FREITAS, E. V. de et al. (Org.). **Tratado de Geriatria e Gerontologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S. A, 2002

MAGALHÃES, D.. **O anel mágico, o repasse das gerações**. São Paulo: Razão Cultural, 2000.

MOTTA, A.. **Relações de gênero em movimentos coletivos de bairro**. Rio de Janeiro: Relume Dumará/UnATI, 1997.

NETTO, J. P.. Ditadura e serviço social. Uma análise do Serviço social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez, 2009.

NETTO, J. P. O Movimento de Reconceituação 40 anos depois. **Revista Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, nº 84, p. 05-20, novembro 2005. ISSN 0101-6628

ORTIZ, F. G.. **O serviço social no Brasil**: os fundamentos de sua imagem e da autoimagem de seus agentes. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

PAPALÉO NETTO, M.; PONTE J. R. Envelhecimento: desafio na transição do século. In: PAPALÉO NETTO M. (Ed.). **Gerontologia**. São Paulo: Atheneu; 1996. p. 3-12

SILVA, N. L.. **Educação na terceira idade**: inclusão social e inovação pedagógica na Universidade Federal de Sergipe. Aracaju: Editora Diário Oficial do Estado de Sergipe, 2016.

SILVA, N. F. da. Núcleo estruturante: espaço para repensar o projeto pedagógico e a formação profissional. *In*: GONÇALVES, M. da C. V. et al. (Org). **Serviço social no debate cotidiano**: fundamentos, formação e exercício da profissão. São Cristóvão: Editora UFS, 2015.



# EXPANSÃO DE CURSOS EaD EM SERVIÇO SOCIAL: DESAFIOS AO PROJETO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL<sup>1</sup>

RENILDES SANTOS MACIEL  
VERA NÚBIA SANTOS

## 1 INTRODUÇÃO

A educação superior no Brasil desponta como um espaço significativo para expansão do ensino a distância (EaD) e, de fato, os números apontam para um crescimento acelerado dessa modalidade de ensino no país, principalmente por meio de instituições privadas. Dados do Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2009) apontam um crescimento acentuado a partir de 2007, quando mais de 59 cursos na modalidade EaD foram criados, o que representou “[...] um aumento de 16,9% no período. O número de vagas oferecidas em 2007 chegou a quase o dobro das oferecidas em 2006, com um aumento de 89,4%, ou seja, uma oferta de 727.520 vagas a mais” (INEP, 2009, p. 19).

No Censo da Educação Superior de 2017, o Instituto apontou algumas características nessa modalidade de ensino, nas quais destacam-se: há uma predominância de vagas no grau acadêmico licenciatura e o perfil discente majoritariamente constituído por mulheres. Quando o assunto é vagas, observa-se que “Entre 2007 e 2017, o número de ingressos variou

---

1 Texto elaborado a partir do segundo capítulo da dissertação intitulada “Modalidade EaD em Sergipe: desafios e perspectivas para uma formação superior em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe” defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe em 2018, sob a orientação da Profa.Dra. Vera Núbia Santos

positivamente 19,0% nos cursos de graduação presencial e mais de três vezes (226,0%) nos cursos a distância” (INEP, 2018, p. 11).

Os estudos sobre a expansão de cursos de Serviço Social são recentes, assim como o é a oferta EaD para essa área. Diferente das vagas no grau de licenciatura, que englobam instituições públicas (por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB) e privadas, a oferta de curso de graduação na modalidade EaD em Serviço Social é totalmente ofertado em instituições privadas, em qualquer tipo de organização acadêmica: universidade, centro universitário ou faculdade.

Trata-se de um crescimento significativo, mas não novo, o das instituições privadas. Pereira; Ferreira; Souza (2014, p.183) salientam que

[...] no que diz respeito ao ensino superior a presença do setor privado não é uma novidade, visto que sua constituição histórica é marcada por tal participação. Contudo, o crescimento e a predominância do setor privado mercantil- cujo objetivo primordial é a lucratividade – a partir do regime ditatorial, principalmente nos anos de 1990 apresentam um caráter inovador.

Ao analisarem comparativamente a expansão dos cursos de Serviço Social nas modalidades EaD e presenciais, as autoras sinalizam que o perfil do ensino superior no Brasil desde os anos 1990 tem por característica instituições não universitárias privadas. No caso do Serviço Social, essa expansão ocorre conjuntamente com a de instituições privadas, mas com um diferencial: à medida em que se expande as instituições e cursos, nas instituições privadas alguns cursos, como as licenciaturas e o Serviço Social passam a ser ofertados predominantemente na modalidade EaD.

O presente texto tem como objetivo central apresentar algumas discussões sobre a expansão de cursos EaD em Serviço Social no Brasil, tratando-a especificamente como um dos desafios ao projeto de formação profissional, dadas as incoerências entre as diretrizes curriculares da área e a oferta de cursos nessa modalidade. O texto está estruturado em dois tópicos, o primeiro apresenta uma discussão sobre o projeto de formação profissional em Serviço Social, enfatizando a importância de um ensino de qualidade alinhado a um projeto de sociedade emancipa-

tório; o segundo destaca a relevância das Diretrizes Curriculares Gerais para o Curso de Serviço Social no sentido de garantir uma formação qualificada para o enfrentamento das questões sociais. E, por fim, as considerações finais nas quais são levantadas algumas considerações e desafios para o projeto de formação em Serviço Social com a expansão da modalidade EaD no Brasil.

## **2 PRENÚNCIO À FORMAÇÃO EaD NA CONJUNTURA BRASILEIRA**

A década de 1980 no Brasil acentuou-se uma crise econômica advinda da década anterior, crise do capital que atingira vários países, que reverberou em todo o processo produtivo e acelerou a adoção de medidas econômicas em vários países dependentes de organismos internacionais, especialmente aquelas baseadas no Consenso de Washington<sup>2</sup>. No Brasil, vivia-se a retomada de um processo de democratização, com a promulgação da Constituição “Cidadã”, em 1988, e a abertura política no país com a atuação dos movimentos sociais e organização dos setores da classe trabalhadora na luta por direitos sociais.

Na formação em Serviço Social, sugere-se a apropriação da conjuntura para compreender o exercício profissional num momento tão rico de elementos históricos. A análise crítica do cotidiano passa a constituir-se uma importante sustentação à formação em Serviço Social. Como exemplo, pode-se perceber a necessidade de compreender a chamada crise da dívida para interpretar as políticas sociais, em consonância com a filosofia de Mandel (1982) analisada por Behring (2008, p. 131)

O estudo de Kucinski&Branford (1987) é particularmente instrutivo pela riqueza de dados sobre o processo de endividamento externo da América Latina e do Brasil. Mas seu maior mérito é o

---

2 Os estudos mostram que essas medidas, ao contrário do que se propugnou, adensou a pobreza e a desigualdade nos países latino-americanos que a adotaram, acentuando ainda mais o distanciamento entre ricos e pobres. A conduta para combater as crises nesses países revelou-se inócua quanto ao que propugnavam os organismos internacionais, mas satisfatória para a implantação do modelo neoliberal nesses países.

ângulo de análise, já que situa a chamada “crise da dívida” do início dos anos de 1980, e seus impactos para a configuração da “década perdida”, no contexto da longa estagnação.

Na análise de Behring (2008), recorrendo a Kucinski e Branford, localiza-se no processo do endividamento as principais decorrências da reorientação da política econômica estadunidense em busca de hegemonia do dólar. Diferentes autores, inclusive aqueles que assinaram o projeto contrarreformista, mesmo dentro de um raciocínio diferente de seus críticos, sinalizaram a crise da dívida como um processo decisivo para entender os impasses da “década perdida” na América Latina e no Brasil.

Ao trazer uma análise do contexto histórico da década de 1980 no Brasil, a autora aponta um aspecto que merece destaque: a retomada do Estado democrático de direito. O Estado democrático de direito sob a força normativa da Constituição Federal, proclamou-se fundamentado em direitos sociais e democráticos destinados para todos os cidadãos. O Estado Democrático emergiu durante o momento histórico de momento de transição e de superação dos anos de ditadura e de regime militar para um momento marcado por discursos e textos democráticos.

Um outro aspecto de destaque nos anos de 1980 foi à redefinição das regras políticas do jogo, no sentido da retomada do Estado democrático de direito. Esta foi a tarefa designada para um Congresso Constituinte, e não uma Assembléia Nacional livre e soberana, como era a reivindicação do movimento dos trabalhadores e sociais. Ainda assim, a Constituinte tornou-se uma grande arena de disputas e de esperança de mudanças para os trabalhadores brasileiros, após a sequência de frustrações -, Colégio eleitoral, morte de Tancredo Neves e falência do Cruzado. Este movimento operário e popular novo era um ingrediente político decisivo da história recente do país, que ultrapassou o controle das elites. (BEHRING, 2008, p. 142).

O Brasil adentrou os anos de 1989 para a primeira disputa presidencial direta num ambiente marcado por consensos, nem sempre positivo,

uma crise que chegava ao limite do suportável e que exigia a mudança de regras e o entendimento de que esta mudança estava no âmago do Estado. Período também marcado pela disputa entre Lula e Collor, com projetos radicalmente diferentes, chegaram ao segundo turno do pleito, expressando as tensões entre as classes sociais e os segmentos de classe ao longo dos anos de 1980. Alinhado com os setores insatisfeitos com a Carta Constitucional, Fernando Collor de Melo assumiu a presidência da República, configurando um rumo a um ajuste econômico ortodoxo. Behring (2008, p. 144) analisa que

Dessa forma, para além da crise econômica que se arrastava, configurou-se uma crise política, delineada pelo avanço do movimento sindical e popular, colocando-se como alternativa de poder combinando-se explosivamente à fragmentação de burguesia brasileira.

Ao ressaltar as particularidades do Estado brasileiro no presente artigo busca-se entender a conjuntura que favoreceu a expansão do ensino privado, como particularmente, dimensionar o contexto da evolução do Serviço Social como, profissão inscrita na divisão sociotécnica, seu amadurecimento teórico, os caminhos percorridos no processo de formação profissional.

A intervenção estatal no Brasil era presente desde 1964, e não se configurou a única na história brasileira, mas há diferença entre o que se instituiu durante a ditadura militar e o que se firma após a Constituição de 1988. Behring (2008, p. 146) afirma que

Ocorreu no pós-64 uma forte intervenção do Estado em ramos diversificados da economia, nas quais havia incapacidade ou desinteresse do setor privado, no mesmo passo em que o Estado se colocava como *partner* do capital nacional – dada sua fragilidade – e facilitava a penetração do capital estrangeiro no nível de produção. Houve, quando da intervenção do Estado como produtor, estatização, sem ideologia estatizante e sem legitimidade política, o que, é possível inferir, poderia explicar em parte a apatia atual

em relação à maioria dos processos de privatização. Ou seja, este é um antecedente importante para compreender o ambiente intelectual e moral para a viabilização da contrarreforma do Estado nos anos de 1990.

O Governo Collor, após o pleito eleitoral de 1989, etapa tão esperada do processo de democratização, e mais um momento do embate entre projetos societário antagônicos, favoreceu explicitamente as “reformas” orientadas para o mercado, o que implicou um forte enxugamento do Estado como saída para a crise econômica e social brasileira. A sua saída de cena não barrou esse projeto e os governos seguintes, desde Itamar Franco (1992-1994), seguiram operando contrarreformas que atingem de forma direta os direitos conquistados com a Carta Magna.

O Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), em continuação à sua gestão na pasta da Fazenda, no governo anterior, assumiu com a proposta de estabilidade econômica e democratização das políticas sociais, contudo o ajuste neoliberal para a política social continua enorme, não só porque o aumento do desemprego leva ao empobrecimento e ao aumento generalizado da demanda por serviços sociais públicos, mas porque há cortes de gastos, e consequentemente flexibilização dos direitos. O Plano Real, responsável pela ideia de estabilidade econômica, cumpriu seu papel quanto à adoção de medidas que sinalizam ao contínuo enxugamento do Estado e adoção de outras que favoreceram o mercado.

No final da década de 1990, o Brasil foi marcado por um agravamento das condições sociais, aumento no índice de violência urbana, desagregação familiar, instabilidade e precariedade de renda. O que se pode constatar que a macroeconomia do Plano Real trouxe implicações para o Estado e as classes. Porém, para a burguesia favoreceu um deslocamento patrimonial dos capitais e uma inserção mais forte do capital estrangeiro, bem como uma rearticulação política liderada pelo governo. Para os pobres, os trabalhadores, ocorreu um recrudescimento das condições de vida e de trabalho, com ataque aos direitos sociais.

Todo este cenário é um “passaporte” para a contrarreforma do Estado brasileiro a partir de 1990. A equipe de formulação do Plano Diretor da

Reforma do Estado<sup>3</sup> foi dirigida por Bresser Pereira (1996), segundo Luiz Carlos Bresser Pereira, a reforma do Estado englobaria quatro problemas que, mesmo interdependentes, podem ser distinguidos: o primeiro problema seria o econômico-político, e nele caberia a delimitação do tamanho do Estado; o outro problema econômico-político foi a redefinição do papel regulador do Estado; o terceiro problema seria o econômico-administrativo, que daria conta de recuperar a governança ou a capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; o quarto e último diz respeito ao problema político aumento da governabilidade ou da capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade e governar.

As políticas sociais passam a não ter a segurança do Estado para a sua plenitude, uma vez que se configuram “problemas” que interferem política, econômica e administrativamente nas funções do Estado. Urge, então, minimizar o Estado, para que “funcione” adequadamente, e nesse sentido a Educação (em todos os níveis) passou a ser uma dentre as políticas sociais em que o mercado poderia atuar livremente, como sinaliza Behring (2008, p. 178):

No sentido, mais amplo, propõe-se uma redefinição do papel do Estado. Parte-se do pressuposto de que se ele continua sendo um relocador de recursos, que garante a ordem interna e a segurança externa, tem os objetivos sociais de maior justiça e equidade, e os objetivos econômicos de estabilização e desenvolvimento. Contudo, para assumir os dois últimos papéis, cresceu de forma distorcida. Hoje, então, a “reforma” passaria por transferir para o setor privado atividades que podem ser controladas pelo mercado, a exemplo das empresas estatais. Outra forma é a descentralização para o “setor público não-estatal”, de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem, para os autores, ser subsidiados por ele, como: educação, saúde, cultura e pesquisa científica.

---

3 Mais informações sobre o Plano Diretor da Reforma do Estado consultar: O Plano Diretor da Reforma do Estado foi elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado e, depois de ampla discussão, aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em sua reunião de 21 de setembro de 1995. Em seguida foi submetido ao Presidente da República, que o aprovou na forma ora publicada. <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>> Acesso em: 16 abr. 2018.

A partir do contexto exposto, e conforme as observações da autora, salienta-se a redefinição do papel do Estado, reduzindo-o em relação aos direitos sociais, ao mesmo tempo em que contraria o que preconiza a Constituição Federal.

Para o Serviço Social, nessa conjuntura, dois momentos foram decisivos, o primeiro foi o fortalecimento e organização dos assistentes sociais como categoria, e o segundo o confronto ideológico e disputa de projetos societários no âmbito da profissão, permitindo a construção de novos rumos profissionais de cunho crítico e emancipatório. (BARROCO, 2004).

O fortalecimento da categoria profissional por meio das entidades nacionais (Conjunto CFESS/CRESS, ABEPSS, ENESSO) possibilitou a adoção de uma proposta de formação profissional condizente com os marcos legais já constituídos: as diretrizes gerais para a formação em Serviço Social, construída ampla e coletivamente, com a participação de toda categoria, por meio de oficinas temáticas e reuniões em todo o país (KOIKE, 2009).

Ainda que os governos vinculados ao Partido dos Trabalhadores (2002 – 2015) tenham viabilizado acesso a direitos constitucionalmente garantidos, o modelo de Estado gerencial implantado após a ditadura militar ainda perdura, o que levou contraditoriamente a avanços na educação básica e superior públicas em alguns aspectos, mas também um aumento avassalador na oferta de ensino privado, inclusive com a ampliação da oferta de vagas na modalidade EaD, o que permitiu adoção de posicionamento críticos da categoria e a defesa cada vez mais acentuada de uma formação profissional em Serviço Social com qualidade e socialmente referenciada, como propõe o projeto profissional na área.

### **3 PROJETO PROFISSIONAL E AS DIRETRIZES GERAIS PARA FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL**

O Serviço Social surgiu no Brasil nos anos de 1930, num contexto histórico de industrialização do país, numa conjuntura caracterizada por mudanças na forma de produção e reprodução social capitalista, quando são gestadas as condições sociais e históricas para que, na divisão social

(e técnica) do trabalho seja um espaço possível para práticas profissionais como a do assistente social. (NETTO, 1992, p. 69).

A profissionalização do Serviço Social inserida legalmente nos órgãos públicos aconteceu no ano de 1935, sendo no final da década legalizado o ensino da profissão. A orientação para o exercício profissional no início da profissão teve o referencial do Serviço Social europeu, e, posteriormente, foi embasado nas ideias de Mary Richmond que traz, nos fundamentos do Serviço Social de Caso, uma dimensão técnica que serve à doutrina social da Igreja, num arranjo teórico-filosófico que conforma uma imagem ainda presente no Serviço Social brasileiro.

Segundo Netto (1992, p. 14), “[...] as conexões genéticas do Serviço Social profissional entretecem com as peculiaridades no âmbito da sociedade burguesa fundada na organização monopólica”. O autor afirma que o Serviço Social emerge como iniciativa de representantes da classe burguesa, ligadas ao poder da Igreja Católica ou do Estado com vista a garantir a manutenção do sistema capitalista.

Nas décadas de 1940 e 1950 a profissão caracterizou-se pela influência estadunidense na sua formação, marcada pelo tecnicismo, bebe na fonte da Psicanálise, bem como da Sociologia de base positivista e funcionalista/sistêmica, com ênfase na ideia de ajustamento e de ajuda psicossocial (CFESS, 2001). A implantação de “métodos de trabalho” (Serviço Social de Caso, Serviço Social e Grupo e Organização e Desenvolvimento de Comunidade) dá a tônica para a formação em Serviço Social, num momento histórico de aproximação aos Estados Unidos, no pós-Guerra.

A partir da década de 1960 (e principalmente na década de 1970), o Serviço Social latino-americano criou estratégias no interior da categoria para romper com o conservadorismo vigente na profissão<sup>4</sup>. O debate era polarizado por duas correntes, a primeira conservadora, alicerçada no modelo estadunidense psicanalista-tecnicista (Caso, Grupo e Comunidade)

---

4 O Movimento de Reconceitualização desenvolve-se na América Latina como um movimento que contesta o “tradicionalismo profissional [e] implicou um questionamento global da profissão: de seus fundamentos ideo-teóricos, de suas raízes sócio-políticas, da direção social da prática profissional e de seu *modus operandi*” (IAMAMOTO, 1998, p. 205). As influências desse movimento no Brasil levaram à estruturação de três perspectivas profissionais na década de 1970, sinalizadas por Netto (2005).

e a segunda propunha mudanças, questionando sutilmente as estruturas sociais, tendo a sua base ligada ao setor progressista da Igreja Católica. Ambas as correntes mantinham o traço conservador do Serviço Social e disputavam a direção do exercício profissional e do processo formativo, conforme destaca Netto (2006, p.1),

Este período marca um momento importante no desenvolvimento do Serviço Social no Brasil, vincado especialmente pelo enfrentamento e pela denúncia do conservadorismo profissional. É neste processo de recusa e crítica do conservadorismo que se encontram as raízes de um projeto profissional novo, precisamente as bases do que se está denominando projeto ético-político.

Na década de 1970 importantes acontecimentos marcaram a mudança de sustentação teórica do Serviço Social no Brasil, dentre eles o “Congresso da Virada” ocorrido em 1979, que tem na formação profissional uma das suas prioridades, seja na sua dimensão acadêmica, com o crescimento e investimento nas pesquisas e na pós-graduação, seja nas suas dimensões político-organizativas, por meio do debate profícuo e ações de suas entidades organizativas, conforme argumenta Santos (2011).

No Brasil, a década de 1970 sugere um processo de renovação em vários aspectos, que incide na formação e no exercício profissional. Trata-se de um movimento que é salientada por Netto (2004, p. 131) como

[...] o conjunto de características novas que, no marco das constrictões da autocracia burguesa, o Serviço Social articulou, à base do rearranjo de suas tradições e da assunção do contributo de tendência 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, e de validação teórica, mediante a remissão às teorias e disciplinas sociais.

Três diferentes direcionamentos destacam-se a partir do movimento de renovação para a formação e o exercício profissional, com visões de

mundo e fundamentação teóricas distintas, que são caracterizados por Netto (2004) como: a Perspectiva Modernizadora, a Reatualização do Conservadorismo e a Intenção de Ruptura<sup>5</sup>. A perspectiva Intenção de Ruptura estreita, neste momento histórico, os laços do Serviço Social com o marxismo, embora não se reduzindo a ele (BARROCO, 2004). Essa aproximação com o pensamento crítico de Marx ensejará um amadurecimento teórico-metodológico quanto à compreensão crítica da ética, dos projetos societários e do posicionamento que a profissão deve ter quanto à ordem vigente.

Observe-se, contudo, que em plena vigência de uma ditadura militar essa vertente não pode ter espaço, e as vertentes Perspectiva Modernizadora e Reatualização do Conservadorismo espraiam-se na profissão, numa conjuntura em que todo o movimento das ditaduras ocorreu para impedir o avanço das ideias socialistas na América Latina.

O amadurecimento crítico e as reflexões do Serviço Social são consolidados a partir da década de 1980, num contexto da efervescência dos movimentos sociais em que as vanguardas profissionais engrossam a contestação política junto aos trabalhadores. No caso do Serviço Social, como assinalado anteriormente, o ponto alto foi o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, em 1979. No chamado “Congresso da Virada” uma das prioridades era pensara formação profissional, seja na sua dimensão acadêmica, com o crescimento e investimento nas pesquisas e na pós-graduação, seja nas suas dimensões político-organizativa, desencadeando nas entidades organizativas debates profícuos e ações, para imprimirem à formação profissional qualidade e comprometimento com a realidade

---

5 Trata-se de perspectivas que buscam validação teórica e legitimidade prática junto à categoria profissional. A perspectiva modernizadora, Segundo Netto (2005, p. 154), caracteriza-se por um “[...] esforço no sentido de adequar o Serviço Social, enquanto instrumento de intervenção inserido no arsenal de técnicas sociais a ser operacionalizado no marco de desenvolvimento capitalista, às exigências postas pelos processos sócio-políticos emergentes no pós-64 [...]”; a perspectiva de reatualização do conservadorismo, como a nomenclatura indica, caracteriza-se pelo aperfeiçoamento de antigas práticas profissionais na relação com um novo perfil, ao que Netto (2005, p. 203) ressalta que “[...] supunha reatualizar o conservadorismo, embutindo-o numa ‘nova proposta,’ ‘aberta’ e ‘em construção [...]’”; a perspectiva de intenção de ruptura deveria construir-se “sobre bases quase que inteiramente novas; esta era uma decorrência do seu projeto de romper substantivamente com o tradicionalismo e suas implicações teórico-metodológicas e prático-profissionais” (NETTO, 2005, p. 250).

social. A ruptura ensejada pelas discussões e pelos debates ocorridos no Congresso da Virada, embora hegemonicamente atual no projeto profissional da categoria, não ocorreu de maneira mecânica e automática, pois os traços do conservadorismo se encontram presentes até os dias atuais, assim como se observa uma onda conservadora no movimento da sociedade.

Iamamoto (1998) assevera que o Movimento de Reconceituação, tal como se expressou em sua tônica dominante na América Latina, representou um marco decisivo no desencadeamento do processo de revisão crítica do Serviço Social no continente. Nesse sentido, Moreira e Caputi (2016, p. 99) afirmam que

A formação profissional, construída e gestada pela categoria no Brasil, teve como força motriz, o processo de renovação do Serviço Social, o qual teve como marco o Movimento de Reconceituação da profissão em nível latino-americano. Este movimento possibilitou que a profissão caminhasse para a superação do monopólio conservador no âmbito profissional e construísse bases de legitimação, vinculadas perspectiva de intenção de ruptura.

De acordo com as autoras, é no período que começou o processo de negação e crítica ao conservadorismo na profissão que nasceu o Projeto Ético-Político (PEP), cuja perspectiva está alinhada a um ideal de projeto societário a ser construído pela sociedade. Cabe destacar que, historicamente, quando se pensa na concepção de um projeto societário que reflita os interesses da classe trabalhadora, este será pressionado a sucumbir à ordem vigente. Portanto, as correlações de forças, bem como as contradições existentes nos vários projetos societários e que, muitas vezes, as demandas da classe trabalhadora tendem a ser silenciadas, se faz *mister* o fortalecimento de projetos coletivos que se coloquem na contramão do sistema do capital. Nessa direção, o PEP na condição de projeto profissional hegemônico do Serviço Social, que se vincula à construção de uma sociedade anticapitalista, é imprescindível. (MOREIRA; CAPUTI, 2016, p. 101)

Braz (2008) destaca que a materialidade do PEP do Serviço Social faculta três elementos constitutivos e essenciais: o primeiro diz respeito à dimensão da produção científica da categoria e corresponde a toda a pro-

dução, conhecimento e sistematização das ações profissionais na academia e nos outros espaços sócio-ocupacionais; o segundo elemento refere-se à dimensão político-organizativa, pois trata da militância e de participação em todos os espaços deliberativos e de representações na categoria, seja no Conselho Federal de Serviço Social e Conselhos Regionais de Serviço Social (Conjunto CFESS/CRESS), seja na Associação Brasileira de Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) ou na Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO); o terceiro e último elemento é a dimensão jurídico-política, que compreende o conjunto de leis, resoluções, documentos e textos políticos que balizam a atuação profissional (por exemplo, Código de Ética Profissional, Lei de Regulamentação da Profissão, Diretrizes Curriculares, Constituição Federal de 1988 e leis orgânicas, Resoluções do Conjunto CFESS/CRESS, dentre outros).

No que concerne à formação em Serviço Social, o amadurecimento do debate entre as entidades e os sujeitos que dela participam, leva à construção coletiva de diretrizes gerais (conforme nomenclatura da LDB/1996) e da consolidação do projeto profissional.

#### **4 DIRETRIZES CURRICULARES GERAIS PARA O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL: HÁ ESPAÇO PARA O EaD?**

O documento de que trata sobre as diretrizes gerais para o curso de Serviço Social traz como pressuposto o marco da redefinição do projeto profissional dos anos 1980, no que concerne ao significado social da profissão como especialização do trabalho coletivo inserido na divisão social e técnica do trabalho. Esta perspectiva destaca fundamentalmente a historicidade do Serviço Social, entendido no quadro das relações sociais entre as classes sociais e destas com o Estado. De acordo com as Diretrizes (ABESS, 1996, p. 5).

Implica, pois, em compreender a profissão como um processo, vale dizer, ela se transforma ao transformarem-se as condições e as relações sociais nas quais ela se inscreve. Por esta razão, é necessário contextualizar o significado social da profissão nos anos

90, salientando as mediações históricas que incidem sobre o perfil da profissão hoje: as demandas e as respostas às quais é instigada a construir. Os anos 90 expressam profundas transformações nos processos de produção e reprodução da vida social, determinados pela reestruturação produtiva, pela reforma do Estado e pelas novas formas de enfrentamento da questão social, apontando, inclusive, para a alteração das relações entre o público e o privado, alterando as demandas profissionais.

Ao contextualizar sobre as diretrizes curriculares do Serviço Social aprovadas pela ABESS, é importante apontar que essas propostas - inicialmente apresentadas em 1996 e revistas em 1999 -, têm no currículo mínimo aprovado pelo MEC em 1982 seu antecedente mais importante. Esse currículo traz como matriz do ensino do Serviço Social as disciplinas História do Serviço Social, Teoria do Serviço Social, Metodologia do Serviço Social e do estágio supervisionado, representando um desafio teórico e de pesquisa na direção de dar sustentação a esses conteúdos. Nesse período ocorreu a introdução da política social no universo da formação acadêmica, ao vincular o exercício profissional às políticas sociais públicas, e, nesse contexto, torna-se imprescindível decifrar o significado da profissão nas relações entre o Estado e a sociedade.

As diretrizes curriculares para o Curso de Serviço Social foram construídas nos anos de 1994 a 1996 e passaram por um amplo e sistemático debate realizado pelas Unidades de Ensino que culminou com a Proposta de Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social, quando a XXVIII Convenção Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS), ocorrida em Londrina - PR, em outubro de 1993, deliberou sobre os encaminhamentos da revisão do Currículo Mínimo vigente desde 1982 (Parecer CFE nº 412, de 04.08.1982 e Resolução n.º 06 de 23/09/82).

A revisão curricular parte da compreensão de que há uma necessidade de avaliação do processo de formação profissional face às exigências da contemporaneidade. Nessa direção, a Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS), hoje ABEPSS (Associação de Pesquisa e Ensino em Serviço Social) promoveu e coordenou junto com o Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social (CEDEPSS), órgão

acadêmico que articula a Pós-Graduação em Serviço Social, um intenso trabalho de mobilização das Unidades de Ensino de Serviço Social no país. O processo de mobilização contou com o apoio decisivo da Entidade Nacional representativa dos profissionais de Serviço Social, através do CFESS - Conselho Federal de Serviço Social, bem como, dos estudantes, através da ENESSO - Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social.

Dados apresentados pela ABESS (1996) mostram que entre os anos de 1994 e 1996 aconteceram aproximadamente 200 oficinas locais, nas 67 Unidades Acadêmicas filiadas à ABESS, 25 regionais e duas nacionais. As oficinas tinham como proposta realizar um diagnóstico e uma avaliação dos impasses e tensões que obstaculizavam a formação profissional numa perspectiva contemporânea e de qualidade. A Proposta Básica para o Projeto de **Formação Profissional**, contendo os pressupostos, diretrizes, metas e núcleos de fundamentação do novo desenho curricular foi elaborada e aprovada na XXIX Convenção Nacional da ABESS, em Recife, dezembro de 1995.

A continuidade do trabalho coletivo com a assessoria de um grupo de consultores conduziu a elaboração de um segundo documento intitulado “**Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional: Novos Subsídios para o Debate**”. Finalizando o processo de revisão curricular as proposições do conjunto das unidades de ensino foram sistematizadas e resultaram em seis documentos regionais que subsidiaram a Proposta Nacional de Currículo Mínimo para o Curso de Serviço Social, elaborada pela Diretoria da ABESS, a representação da ENESSO e do CFESS, o Grupo de Consultores de Serviço Social e a Consultoria Pedagógica. No mesmo ano de 1996, em 20 de dezembro, foi promulgada a LDB (Lei 9.394) tornando oportuno o processo de normatização e definição de Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social no espírito da nova Lei.

Os pressupostos que nortearam a concepção de formação profissional presentes na revisão curricular partiram da perspectiva de que o Serviço Social se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva no âmbito da questão social; que a relação do Serviço Social com a questão social é mediatizada por um conjunto de processos sócio-históricos e teórico-metodológicos constitu-

tivos de seu processo de trabalho; de que o agravamento da questão social decorrente do processo de reestruturação produtiva no Brasil, marcado pelo neoliberalismo, determina uma mudança no campo profissional do Serviço Social. Por último, pelo pressuposto de que o processo de trabalho do Serviço Social está inserido nas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas de seu enfrentamento por parte da ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais.

O documento sobre as Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social de 1996 expressam um conjunto de diretrizes que estabelecem uma base comum, no plano nacional, para os cursos de graduação em Serviço Social, a partir da qual cada Instituição de Ensino Superior (IES) elabora seu **Currículo Pleno**. Aquela base está pautada por um projeto de formação profissional, coletivamente construído, ao longo dos anos 80 e 90, sob a coordenação da ABESS. (ABESS, 1996).

De acordo com as Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social são princípios fundamentais para a formação profissional: flexibilização de organização dos currículos plenos; rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social; adoção de uma teoria social crítica para compreensão da totalidade social; superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular; estabelecimento das dimensões investigativas e interventivas como princípios formativos e da relação teoria e realidade; qualidade idêntica para cursos diurnos e noturnos, caráter interdisciplinar no projeto de formação profissional; exercício do pluralismo na vida acadêmica e profissional e luta pela direção social da formação profissional; Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão; Ética como princípio formativo permeando a formação curricular; Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional.

Quanto aos princípios que definem as *diretrizes curriculares* da formação profissional, que implicam *capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa* para: **a)** apreensão crítica do processo histórico como totalidade; **b)** investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do

capitalismo e do Serviço Social no país; c) apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; d) apreensão das demandas - consolidadas e emergentes - postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potencializem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre público e privado; e) exercício profissional cumprindo as competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor (ABESS, 1996, p. 7).

Dadas essas características, questiona-se: há espaço para o EaD numa proposta de formação de Bacharel em Serviço Social? O que caracterizaria, por exemplo, numa modalidade EaD as condições para que as competências e atribuições legalmente previstas possam ter consistência teórica, metodológica, técnica e política?

As diretrizes propõem uma lógica curricular inovadora e busca superar a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, permitindo uma convivência acadêmica intensa entre professores, alunos e sociedade, além de servirem como parâmetro para cada unidade de formação acadêmica elaborar o seu projeto pedagógico, representando, dessa forma, um desafio político e uma exigência ética, pois demanda a construção de um espaço acadêmico do pensar crítico, da dúvida, da investigação e da busca de soluções. Portanto, as diretrizes curriculares do Serviço Social expressam a historicidade de uma profissão, possibilitam a flexibilidade e descentralização do ensino de Serviço Social com vistas à melhor qualificar o profissional ao exigir que o ensino superior estabeleça padrões de qualidade adequados às relações sociais nas quais a profissão se inscreve. Guazzelli e Adriano (2016, p. 244) afirmam que

As Diretrizes Curriculares expressam o fôlego e a ousadia ética e política que essa profissão possui oxigenada nas lutas dos trabalhadores. A defesa de uma proposta de formação profissional que tem o trabalho e a *questão social* como eixos principais e a afirmação de princípios como o rigoroso trato teórico-metodológico da profissão e da sociedade que o forma e conforma; a interdisciplinaridade; a indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão; o pluralismo e a transversalidade da ética e da pesquisa na formação, mediante

“[...] a adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social” (ABESS, CEDEPSS, 1996, p. 160), é expressão de uma profissão que acumulou legitimidades teóricas e práticas para resistir aos ditames do capitalismo contemporâneo e, nesse mesmo movimento, contribuir para a luta dos trabalhadores, adensando a sua qualificação ético-política.

Vale salientar, de acordo com o que sinaliza Yamamoto (2002), que o texto legal das diretrizes curriculares, homologadas em 04/07/2001 pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC-Sesu, 1999), é descaracterizado no que se refere à direção social da formação profissional, aos conhecimentos e habilidades considerados essenciais ao desempenho do assistente social. Por exemplo, no perfil do bacharel em Serviço Social, em que constava “profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social”, substitui-se por “utilização dos recursos da informática”. Outro componente suprimido do texto legal diz respeito à definição das competências, o direcionamento teórico-metodológico e histórico para a análise da sociedade brasileira: apreensão crítica dos processos sociais na sua totalidade; análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país (MEC-Sesu/Coness, 1999). Os tópicos de estudos foram totalmente excluídos do texto oficial em todas as especialidades. (IAMAMOTO, 2014).

A contrarreforma do ensino superior traz mudanças nas diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social, por meio da formação baseada nos três núcleos de fundamentação que compõem a organização curricular (núcleo de fundamentos teórico-metodológico da vida social, núcleo de formação sócio-histórica da sociedade brasileira e núcleo de fundamentos do trabalho profissional), responsáveis pela articulação entre as três dimensões constituintes do perfil profissional. A ausência da consolidação e articulação entre estes núcleos, notadamente presente na oferta da modalidade EaD significa, na prática, a dificuldade de garantir um conteúdo básico comum à formação profissional no país, conforme preconizava o texto original das diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social.

Há outros agravantes a considerar: embora adotadas como base para a formação, as diretrizes curriculares podem passar por mudanças no conteúdo de formação ao serem submetidas à livre iniciativa das unidades de ensino, o que, no caso de instituições particulares, estas são orientadas pelo mercado de trabalho, mesmo que hipoteticamente sejam preservados os referidos núcleos. O que se observa na estrutura curricular de vários cursos na modalidade EaD (MACIEL, 2018) é uma tendência, por exemplo, de um estágio curricular obrigatório desconectado da lógica curricular, de um aligeiramento (no conteúdo e na estrutura, na oferta e carga horária das disciplinas e atividades), questões estas que comprometem o que pressupõem as diretrizes curriculares.

Dentre as posições críticas destaca-se a de Pereira (2013, p. 62), a respeito da diplomação em Serviço Social em cursos na modalidade EaD e presenciais não universitários no que diz respeito as implicações para o projeto de formação profissional da ABEPSS.

Ao constatarmos o crescimento acelerado das ofertas de vagas, matrículas efetivas e concluintes em cursos de Serviço Social na modalidade de EaD, bem como a significativa parcela de concluintes em Serviço Social em IES privadas não universitárias, hipotecamos a ideia de que tal realidade traz uma drástica perda qualitativa para o perfil de profissional delineado pelo projeto de formação da ABEPSS. Ou seja, aquele perfil – um profissional competente em sua tríplice dimensão (ético-política, teórico-metodológica e técnico-interventiva), capaz de não somente compreender a realidade, mas com um arcabouço teórico crítico questioná-la e delinear estratégias de ação profissional que afirmem os direitos sociais de cidadania em uma época de aprofundamento da barbárie social - torna-se radicalmente ameaçado, dadas as condições concretas de formação.

Depreende-se que os desafios para a formação em Serviço Social na modalidade EaD são muitos, assim como o são a oferta de vagas nas várias instituições pelo país. Ressalte-se que se trata de um caminho já em percurso, no qual a lógica mercantil da educação absorveu e ampliou significativamente as vagas nessa modalidade. É tempo de refletir e buscar reto-

mar o debate sobre a formação e os riscos frente à proposta coletivamente construída. O cenário não permite no momento frear a lógica privatista que tomou a Política de Educação, mas o compromisso e a competência para uma formação amparada no projeto profissional devem continuar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto, afirma-se que a adesão ao projeto pedagógico crítico sintetizado nas diretrizes curriculares desde 1996, representando pelo projeto ético-político profissional, para se sustentar frente às mudanças na sociedade brasileira é imprescindível para pensar o processo de formação profissional de forma crítica e comprometida com a classe trabalhadora, e que acima de tudo, que garanta uma defesa ampla da formação profissional de qualidade conforme preconizam as diretrizes curriculares, o projeto ético-político e o Código de Ética da Profissão, além da importante ação dos órgãos da Categoria que defendem uma formação de qualidade como o CFESS, ABEPSS.

A crítica à modalidade EaD no Serviço Social cresce na medida em que autores estudiosos da área percebem-na como frágil para atender as diretrizes curriculares, que pressupõem uma formação consistente, embasada em três dimensões indissociáveis: teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política que, juntas, sinalizam para um perfil profissional comprometido com a apreensão teórico-crítica da totalidade social, com amparo nos princípios e valores norteadores do Código de Ética Profissional do Assistente Social.

Nesse sentido, como garantir que os profissionais do Serviço Social estejam sintonizados com a luta por direitos, trabalho e socialização da riqueza, se durante seu processo de formação estão vinculados a uma formação aligeirada, marcada pela ausência da crítica do capital?

Nessa direção, intensificar e fortalecer o processo de formação profissional nas IES, apoiar movimentos sociais, participar e promover debates, reflexões possibilitam a construção de uma formação e consequente atuação consistentes, visto que se entende que tais canais possibilitam ultrapassar os desafios presentes no cotidiano profissional, expressos nas mais variadas

manifestações da “questão social”, entendida aqui como “[...] espaço em que a desigualdade se expressa com evidência flagrante e do qual se irradiam as problemáticas centrais de que se ocupa o Serviço Social, apresenta-se exponencial na entrada do século XXI” (NETTO, 2007, p. 136).

Como ressalta Koike (2009), a formação em EaD, disfarçada de democratização na Educação Superior, na qual o acesso sugere ampliar a capacitação para o mercado de trabalho favorece a expansão da mercantilização do ensino e não resulta em qualidade preconizada pelas diretrizes curriculares da ABEPSS. De fato, esse tipo de formação pode ensejar a reedição da lógica fordista do consumo massivo, além de, dadas as condições precárias ou a inadequação às diretrizes, suscitar a implantação de exames de proficiência, sem os quais não haverá absorção no mercado de trabalho. Embora o EaD constitua-se um desafio na atualidade, há que se manter a luta na defesa de uma formação amparada pelas Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

## REFERÊNCIAS

ABESS. **Diretrizes gerais para o curso de serviço social**. Com base no Currículo Mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996. Disponível em: [http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento\\_201603311138166377210.pdf](http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf) > Acesso em 12 nov. 2018

BRAZ, M.. Notas sobre o projeto ético-político do serviço social. In: CRESS 7a Região. (Org.). **Assistente social: ética e direitos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Daugraf, 2008, (Coletânea de leis e resoluções, v. 1).

BARROCO, M. L.. S. **Ética e serviço social: fundamentos ontológicos**. São Paulo, Cortez, 2004.

BEHRING, E. R.. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e a perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2. ed., 2008.

GUAZZELLI, A., ADRIANO A. L.. Formação profissional em serviço social: fundamentos e desafios ético-políticos. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 16, n. 31, jan/jun. 2016; DOI: <https://doi.org/10.1141/1138-1856.1016v16n31p237-260>. Acesso em 16 jan. 2019.

IAMAMOTO, M.. **O Serviço Social na contemporaneidade**: Trabalho e formação profissional, São Paulo: Cortez, 1998.

IAMAMOTO, M.. Projeto profissional, espaços ocupacionais e trabalho do assistente social na atualidade. *In*: CFESS. **Atribuições privativas do(a) assistente social em questão**. CFESS: Brasília, 2002.

IAMAMOTO, M.. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro\* Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 120, p. 609-639, out./dez. 2014. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.001>> Acesso em 16 jan.2019.

INEP. **Censo da Educação Superior**. Notas Estatísticas 2017. Brasília, 2018. Disponível em <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2018/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2017-notas\\_estatisticas2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf)> Acesso em 12 nov. 2018.

INEP. **Resumo Técnico**. Censo da Educação Superior 2007. Brasília, 2009. Disponível em [http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo\\_tecnico\\_2007.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf) Acesso em 12 nov. 2018.

KOIKE, M. M.. Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais. *In*: CFESS/ABEPSS/CEAD/UNB. **Capacitação em serviço social**. direitos sociais e competências profissionais. – Brasília: CFESS/ABEPSS/CEAD/UNB, 2009.760 p. (Publicação: Conselho Federal de Serviço Social- CFESS, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social- ABEPSS. V.1)

MACIEL, R. S.. **Modalidade EaD em Sergipe**: desafios e perspectivas para uma formação superior em serviço social. 2018. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal de Sergipe, 2018.

MOREIRA, T. W. F.; CAPUTI, L.. As diretrizes curriculares da ABEPSS e os valores éticos e políticos para a formação profissional em serviço social. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 16, n. 32, jul./dez. 2016; DOI: <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2016v16n32p97-121>. Acesso em 16 jan. 2019.

NETTO, J. P.. Transformações societárias e serviço social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Serviço Social e Sociedade**, ano XVII, n.50. São Paulo, Cortez, 1996.

NETTO, J. P.. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1992.

NETTO, J. P.. **Ditadura e serviço social**: uma análise do serviço social no Brasil pós-64/ 8. ed.- São Paulo: Cortez, 2004.

NETTO, J. P. **A construção do projeto ético-político do serviço social.** Serviço social e saúde: formação e trabalho profissional. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, J. P. Desigualdade, pobreza e Serviço Social. Rio de Janeiro: UERJ. **Em Pauta**. n. 19, Rio de Janeiro, 2007. p. 134-170; ISSN: 2238-3786 Journal DOI: <http://doi.org/10.12957/rep>

PEREIRA, L. D.. Expansão dos cursos de serviço social na modalidade EaD no Brasil: análise da tendência à desqualificação profissional. *In*: PEREIRA, L. D.; ALMEIDA, N. L. T. (Org.) **Serviço social e educação.** Coletânea Nova de Serviço Social, 2. Ed., Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

PEREIRA, L. D.; FERREIRA, A. T. S.; SOUZA, A. C. V.. Análise comparativa entre expansão dos cursos de serviço social EaD e presenciais. **Temporalis**, a. 14, n. 27, Brasília, 2014, p. 181-202. DOI: <https://doi.org/10.2242/2238-1856.2014v14n27>. Acesso em 05 jul. 2018.



## **SOBRE AS AUTORAS**

### **Cristiana Mercuri**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e pesquisadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Humanidades (CRH) da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH/UFBA). Doutora em Ciências Sociais (UFBA), Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA) e Bacharel em Serviço Social pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Realizou estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Áreas de investigação: Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social e Trabalho Profissional. Integra os Grupos de Pesquisa Serviço Social, Saúde, Conhecimento e Trabalho e Trabalho, Trabalhadores e Reprodução Social (UFBA) e Cultura, Memória e Desenvolvimento da Universidade de Brasília (UNB).

### **Daniella Silva dos Santos de Jesus**

Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS-BA). Participou, na condição de Bolsista de Iniciação Científica, do projeto “Garimpendo um Novo Ambiente: do Extrativismo à Conservação Ambiental”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Bacharela em Serviço Social pela Universidade Tiradentes (UNIT-SE). Foi pesquisadora do projeto “Serviço Social na Escola: as especificidades de Aracaju/Se”, vinculado ao Programa Voluntário de Iniciação Científica da Universidade Tiradentes (PROVIC/UNIT). Mestranda em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Tem trabalhos apresentados e publicados com ênfase em temas, como: garimpo, trabalho, literatura, coronelismo, gênero, idoso

e educação. Atuou como assistente social, no Centro de Referência da Assistência Social e atualmente lotada no Centro de Referência Especializado de Assistência Social, ambos no município de Andaraí (BA).

### **Danielle Lima Menezes Ananias**

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (2008), pós-graduanda em Planejamento e Gerenciamento de Projetos Sociais pela Universidade Tiradentes, Mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (2018). Atualmente é assistente social no Instituto Federal de São Paulo.

### **Lívia Roberta Silva Teles Costa**

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (2015) e Mestrado em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (2018). Foi bolsista do Programa de Educação Tutorial de Serviço Social (PET- Departamento de Serviço Social/UFS) no período de 2011 a 2015. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos, Formação em Serviço Social e Políticas Sociais (GEPSSO), certificado pelo CNPq.

### **Lucy Ketterer Romero**

Graduada em Serviço Social (1989) e Mestra em *Ciencias Sociales Aplicadas* (2004) pela *Universidad de la Frontera* (UFRO). Doutora em *Procesos Políticos y Sociales en América Latina, Mención Ciencias Políticas* (2012). É docente do *Departamento de Trabajo Social* da UFRO e Coordenadora Acadêmica do *Observatorio Regional de Equidad en Salud, segundo Género y Pueblo Mapuche (Región de la Araucanía)*. Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase em Metodologia de Comunidade. Atua nos temas formação profissional, direitos humanos, gênero e estudos feministas, com publicações em periódicos, livros e artigos em revistas especializadas. Exerceu a função de Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação da *Facultad de Educacion Ciencias Sociales y Humanidades* da UFRO (jan./2016-jan./2017). Fez estudos Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Sergipe (PPGEO/UFS). Integrante do *Centro de Derechos Humanos* da UFRO.

**Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves**

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (1972), Mestrado (1977) e Doutorado (1994) em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é Professor Associado IV da Universidade Federal de Sergipe. Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase em Fundamentos de Serviço Social, atuando principalmente nos seguintes temas: formação profissional, estágio, educação, políticas públicas. Publicações em periódicos, capítulos de livros, trabalhos completos em anais. Exerceu a função de Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe (PROSS/UFS) no período de agosto de 2011 a abril de 2015 e de Coordenadora Adjunta do PROSS/UFS, no período de 12 de abril de 2015 a 11 de abril de 2017. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos, Formação em Serviço Social e Políticas Sociais (GEPSSO), certificado pelo CNPq.

**Maria Lúcia Machado Aranha**

Possui graduação em Serviço Social (1981) e Especialização em Educação (1984) pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Tem Mestrado (1992) e Doutorado em Educação (1997) pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). É professora Titular da UFS, onde atua na Graduação e na Pós-Graduação em Serviço Social, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão. Trabalho, gênero, formação profissional, diretrizes curriculares e Serviço Social são as principais áreas/linhas de investigação. Atua, desde 2003, como avaliadora de cursos de graduação junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, do Ministério da Educação (INEP/MEC). De 2006 a 2008 respondeu pela Chefia do Departamento de Serviço Social. É Tutora do Grupo Programa de Educação Tutorial (PET) de Serviço Social da UFS. Foi Pró-Reitora de Assuntos Estudantis da UFS, no período 2012-2016.

**Noêmia Lima Silva**

Graduação em Serviço Social (1975) pela Universidade Federal de Sergipe. Doutorado em Educação (2012) pela Universidade da Madeira. Mestrado

em Serviço Social (1983) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Adjunto IV da Universidade Federal de Sergipe. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Terceira Idade da Universidade Federal de Sergipe. Membro de Grupos de Pesquisa do CNPq: Serviço Política Social e Movimentos Sociais; Educação Direitos Humanos e Envelhecimento; Serviço Social e Saúde. Membro do Conselho Municipal da Terceira Idade de Aracaju(SE). Vice-Presidente da Associação Brasileira de Universidades Abertas da Terceira Idade(2013-2014).Membro do Fórum Permanente de Debates sobre Direitos Humanos e Envelhecimento. Membro do Conselho Editorial da Revista Memorialidades da Universidade Estadual de Santa Cruz. Membro da Diretoria da Seção Sindical da Associação dos Docentes da UFS/Sergipe. Tem livros e capítulos sobre os temas: Educação, Educação na Velhice, Envelhecimento e Direitos Sociais, Política Social e Saúde.

### **Queila Patrícia Pereira de Jesus**

Possui graduação em Serviço Social (2015) pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), e Mestrado em Serviço Social (2018) pela Universidade Federal de Sergipe. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Marxistas da UFRB (GEPM/UFRB) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Fundamentos, Formação em Serviço Social e Políticas Sociais da UFS (GEPSSO/UFS). Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase na assistência social e na educação. Discute, especialmente, os seguintes temas: controle democrático nas políticas públicas, serviço social e condições de trabalho.

### **Renildes Santos Maciel**

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (1992), Pós-graduada em Serviço Social - Direitos Sociais e Competências Profissionais na Universidade de Brasília (2010), Pós-Graduada em Educação Inclusiva, pela Faculdade Pio Décimo (2007). Em 2018, concluiu o Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe. Assistente Social da Fundação São Lucas/Creche Dom Luís Mousinho desde 1995. Participou do Curso para Operadores do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), no ano de

2010. Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase em Serviço Social Aplicado, atuando principalmente nos seguintes temas: educação inclusiva, políticas sociais, gerenciamento de projetos, criança e adolescência e comunidade.

### **Vera Núbia Santos**

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Mestre e Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Docente da UFS na graduação e pós-graduação. Avaliadora *ad hoc* do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP). Desenvolve pesquisas sobre a profissão, com publicações em eventos científicos, periódicos e livros. É Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos, Formação em Serviço Social e Políticas Sociais (GEPSSO/UFS) e Vice-coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre Mulher e Relações de Gênero (NEPIMG/UFS). Foi Conselheira do Conselho Regional de Serviço Social de Sergipe (CRESS – SE) nos períodos de 2011-2014; 1996-1998; 1993-1996; e em Conselhos de Políticas e de Direitos de Aracaju: Conselho Municipal de Assistência Social nos seguintes lapsos de tempo: 1997-1998; 2010-2012; Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, no período de 2010-2012 e Conselho Municipal da Saúde, entre 2012 e 2014. Atualmente é conselheira do Conselho Municipal dos Direitos da Mulher de Aracaju, em segunda gestão (2016-2018; 2018-2020).

|                        |                            |
|------------------------|----------------------------|
| Formato                | 15cm x 21cm                |
| Tipografia             | Minion Pro                 |
| Software de editoração | Adobe InDesign             |
| Número de páginas      | 178                        |
| Tiragem                | 400 exemplares             |
| Impressão              | Gráfica e Editora JAndrade |

## AS AUTORAS

**Cristiana Mercuri**

**Daniella Silva dos Santos de Jesus**

**Danielle Lima Menezes Ananias**

**Lívia Roberta Silva Teles Costa**

**Lucy Ketterer Romero**

**Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves**

**Maria Lúcia Machado Aranha**

**Noêmia Lima Silva**

**Queila Patrícia Pereira de Jesus**

**Renildes Santos Maciel**

**Vera Núbia Santos**

