

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL**

**AS TENDÊNCIAS DA PERSPECTIVA CRÍTICA POSTAS PELOS(AS) DISCENTES  
NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL DA UFRN**

**PRISCILLA GRACIA N. DE BRITO**

**NATAL/RN  
2014**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL**

**PRISCILLA GRACIA N. DE BRITO**

**AS TENDÊNCIAS DA PERSPECTIVA CRÍTICA POSTAS PELOS(AS) DISCENTES  
NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL DA UFRN**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliana Andrade da Silva

**NATAL/RN**

**2014**

**PRISCILLA GRACIA N. DE BRITO**

**AS TENDÊNCIAS DA PERSPECTIVA CRÍTICA POSTAS PELOS(AS) DISCENTES  
NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL DA UFRN**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eliana Andrade da Silva  
Universidade Federal do Rio Grande Do Norte  
Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Célia Correia Nicolau  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Examinadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Regina de Ávila Moreira  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Examinadora

**NATAL/RN**

**2014**

Catálogo da Publicação na Fonte.

UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Brito, Priscilla Gracia Nascimento de.

As tendências da perspectiva crítica postas pelos(as) discentes na formação profissional em serviço social da UFRN / Priscilla Gracia Nascimento de Brito. - Natal, RN, 2014.

94f.

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Andrade da Silva.

Monografia (Graduação em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Serviço social.

1. Serviço social – Discentes – Monografia. 2. Formação profissional - Assistente social – Monografia. 3. Ensino superior – Monografia. I. Silva, Eliana Andrade da. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 364:378

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por estar presente em minha vida quando mais estive ausente. Como diz a canção, “é preciso fé pra poder pulsar”.

Agradeço a minha mãe, Patrícia Ronny, por suportar minha ausência física durante essa jornada acadêmica e por toda sua dedicação ao meu amadurecimento pessoal e profissional. A minha outra mãe, Maria das Graças (mãe-avó) e a meu Pai (“*avôhai*”, avô e pai), Rubens Ferreira, por suportarem meu estresse diário e por terem apostado no *saber* como uma ferramenta necessária para minha caminhada.

Agradeço aos meus pequenos: minha irmã e meu irmão, pelo abraço e sorriso que acalma e invade a alma.

Agradeço a toda minha família ao(as) meus(inhas) tios/tias, primos/primas, distantes e perto.

Agradeço aos(as) meus(minhas) professores(as) do ensino fundamental, do ensino médio, pelos incentivos e conhecimentos passados.

Agradeço a minha orientadora acadêmica Eliana Andrade, com quem aprendi muito sobre o Serviço Social; agradeço por todas as orientações e incentivo para meu amadurecimento intelectual e profissional, pela oportunidade de fazer parte do projeto de monitoria. E agradeço, essencialmente, pela “paciência histórica” frente a tantas imediatidades do cotidiano. Ainda estou tentando aprender a ter essa “paciência” e tranquilidade para resolver os problemas da vida.

Agradeço as professoras e queridas amigas da “sala 14”: Antoinette, Carla Montefusco e Eliana, por todas as orientações, por todas as risadas.

Agradeço a todos(as) os(as) professores(as) do Departamento de Serviço Social. Em especial a Regina, Andréa, Ilka, Célia, Rita, Fernando, Josi, Carla, Antoinette, Eliana, Mônica, Elizângela, Edla, Tássia, Silvana, Íris.

Agradeço ao Centro Acadêmico por ter participado de duas gestões. Por todos os debates e embates. Esse espaço me proporcionou o interesse pela temática da formação profissional.

Agradeço aos(as) amigos(as) de perto e de longe: Volnei, Aline, Francis, Juliana, Karol, Luiz, Rosângela.

Agradeço a minha turma, e especialmente a Clara, Marcia, Frances, Chris, Duda. Ao pessoal do mestrado: Taise, Jodeylson, Marta Simone, Tibério, Adeilza, Dani por todas as conversas, risos e debates nos corredores do Departamento.

E agradeço a todos(as) discentes que participaram e contribuíram com essa pesquisa, por todas as inquietações e questionamentos.

## RESUMO

Este trabalho tem como objeto de pesquisa as tendências, na formação profissional, da perspectiva crítica na particularidade do curso de serviço social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O serviço social que se apresenta na contemporaneidade é fruto de um longo processo histórico de recusa ao conservadorismo profissional. Assim, a categoria profissional hegemonicamente defende uma direção teórica que tem como baliza do processo formativo o respaldo a teoria social de Marx. Na contemporaneidade alguns desafios se colocam a formação profissional, dentre os quais se destacam a expansão do ensino superior e a ofensiva teórica e política neoconservadora, as quais trazem repercussões no processo formativo. Pretendemos identificar as tendências na formação profissional postas pelos discentes do curso de serviço social da UFRN e analisar as repercussões para o serviço social, especificamente para com a dimensão teórico-metodológica. Os procedimentos metodológicos utilizados no estudo foram a pesquisa de cunho bibliográfico e empírico com os estudantes do 6º, 7º e 8º período por meio de questionários, analisando os dados a partir da abordagem qualitativa. Os resultados da pesquisa revelaram uma fragilidade teórico-metodológica expressas na dificuldade de apreensão dos(as) discentes das concepções de teoria, método, pluralismo e hegemonia, colocando desafios na formação profissional.

**Palavras-chave:** *formação profissional; tendências da perspectiva crítica; Serviço Social.*

## ABSTRACT

This work has as a research subject the trends , on vocational training, in the critical perspective on the particularity of the social service course at the Federal University of Rio Grande do Norte. The social work which is presented in contemporary is the result of a long historical process of refusal to professional conservatism. Therefore, the professional category hegemonic advocates a theoretical direction which has as goal of the training process the trust of the social theory of Marx. In contemporary times there are some challenges facing the vocational training, including the expansion of higher education and the theoretical and political neoconservative offensive, which bring repercussions in the training process. We intend to identify trends in vocational training put by the students of the social work course in the UFRN and analyze the implications for social service, specifically with the theoretical and methodological dimension. The methodological procedures used in the study were the bibliographic and empirical research with students of the 6th, 7th and 8th period through questionnaires, analyzing the data from the qualitative approach. The survey results revealed a theoretical and methodological weakness expressed on the difficulty of apprehension by the students in theory concepts, method, and hegemony, presenting challenges in vocational training.

**Keywords:** *Vocational training; trends on the critical perspective; Social Work.*



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

ABESS – Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social

BH – Belo Horizonte

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CRESS – Conselho Regional de Serviço Social

EaD – Ensino à Distância

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ENESSO – Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social

FIES – Financiamento Público Indireto

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério

IES – Instituição de Ensino Superior

IF – Instituto Federal

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB),

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

LOS – Lei Orgânica da Saúde

MEC – Ministério da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

ProUni – Programa Universidade Para Todos

PT – Partido dos Trabalhadores

Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

UCMG – Universidade Católica de Minas Gerais

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

**LISTA DE GRÁFICOS**

<b>GRÁFICO 1 – Censo da Educação Superior, 2012. – .....</b>	<b>25</b>
<b>GRÁFICO 2 – Orçamento Geral da União (Executado em 2013). – .....</b>	<b>28</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I – CONJUNTURA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: perspectivas da Universidade brasileira contemporânea</b> .....	16
1.1 A educação como mercadoria: apontamentos sobre a educação superior no Brasil na contemporaneidade.....	17
1.2 A universidade contemporânea: quais perspectivas? .....	27
<b>CAPÍTULO II – O PROJETO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL: entre avanços e dilemas contemporâneos</b> .....	32
2.1 O processo de renovação do Serviço Social brasileiro: aspectos para pensar uma nova formação profissional.....	33
2.2 Serviço Social e a tradição marxista: aspectos de continuidades e rupturas da aproximação enviesada .....	39
2.3 Currículo Profissional do Serviço Social: elementos para o debate contemporâneo.....	48
2.4 O Projeto Político Pedagógico do Departamento de Serviço Social da UFRN: uma estratégia para a afirmação crítica .....	53
<b>CAPÍTULO III – DETERMINANTES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: a particularidade do curso de serviço social da UFRN</b> .....	57
3.1 Serviço Social e projeto ético político: as relações entre hegemonia e pluralismo .....	58
3.2 Pós-modernidade e neoconservadorismo: breves incursões .....	69
3.3 Serviço Social e Universidade: implicações da expansão dos cursos para o processo de formação .....	77
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	81
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	85
<b>APÊNDICE</b> .....	92

## INTRODUÇÃO

As motivações que nos levaram ao estudo deste tema partiram da aproximação durante o processo formativo com as inquietações e provocações acerca da formação profissional do Curso de Serviço Social. Durante a trajetória acadêmica, seja nos espaços e encontros estudantis, seja nos espaços de representação, como o Centro Acadêmico<sup>1</sup>, bem como a participação em atividade acadêmica no projeto de monitoria na disciplina de Fundamentos Históricos Teóricos Metodológicos do Serviço Social III, nos trouxeram a preocupação de debater questões pertinentes à formação profissional.

Vale ressaltar que este estudo advém do nosso compromisso com o projeto ético-político da profissão. Ora, a construção do projeto ético-político do serviço social foi possível, além de outros componentes, pela acumulação teórica bem como pela democracia política que possibilitou que os projetos societários e profissionais entrassem em cena. Dessa forma, foi fruto do processo de renovação do serviço social brasileiro no longo processo de recusa e crítica ao conservadorismo da profissão, ganhando legitimidade e tornando-se um projeto hegemônico.

Todavia, por mais que o projeto seja hegemônico, não significa dizer que todos os segmentos pensem conforme tal projeto, pois a profissão não é homogênea. Sendo assim, supomos que hegemonia tem como pressuposto a garantia do pluralismo, ou seja, partimos do pressuposto de que a apreensão da hegemonia com pluralismo enquanto princípio norteador fortalece o projeto ético-político. Entretanto, o enfrentamento dos projetos profissionais com o projeto societário hegemônico – o qual se insere o projeto ético-político do serviço social – tem limites na sociedade capitalista.

O contexto que se insere o objeto nos coloca limites que giram em torno da conjuntura do ensino superior na contemporaneidade, nos colocando na luta pela educação enquanto direito, por uma universidade democrática, de qualidade, pública, laica e gratuita. Luta necessária no tempo de ofensiva neoliberal, pois as repercussões do modo de produção capitalista adentram com sua lógica ao espaço acadêmico: a partir do produtivismo, da formação aligeirada, entre outros.

---

<sup>1</sup> Gestão 2012-2013: “é tempo de mudança, é tempo de troca é tempo de luta” e gestão 2013-2014: “faríamos tudo de novo se preciso fosse”.

Deste modo, temos como objeto de pesquisa as tendências, na formação profissional, da perspectiva crítica<sup>2</sup>. Assim, objetivamos identificar as tendências na realidade do curso de serviço social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Para análise recorremos à pesquisa bibliográfica, como Netto, Yamamoto, Montaño, Guerra que tratam em suas produções sobre o serviço social bem como a Pereira, Lima e Chauí, que trazem a questão da expansão da educação superior e elementos para pensar a universidade.

Ao mesmo tempo, partimos do método crítico dialético, pois permite a aproximação com a realidade a partir da análise da totalidade. Este método possibilita o movimento que parte do real (concreto), que é a síntese das múltiplas determinações para a abstração, para assim chegarmos ao concreto pensado, que é o caminho de volta que permite a reprodução do pensamento. Contudo, esse movimento não acontece de imediato, ele requer mediações.

Ter como tema a formação profissional do(a) assistente social nos exige o esforço e fidelidade teórico-metodológica por um lado, para as determinações e expressões que se apresentam na conjuntura do ensino superior e as tendências que se apresentam à universidade contemporânea, pois estas implicam na formação profissional do serviço social já que este está imerso neste cenário. Por outro lado, como o serviço social historicamente adotou o referencial marxiano como eixo na formação profissional, é necessário irmos além da visão fenomênica dos fatos indo à essência para identificarmos na formação as tendências da perspectiva crítica diante esta realidade complexa. Ademais, conforme Minayo (2013, p.12), a pesquisa se faz por aproximações, pois “qualquer conhecimento é aproximado, é construído”. E já adiantamos ao(a) leitor(ora) que haverá questões que não iremos dar conta.

Desenvolvemos na metodologia da análise a abordagem qualitativa utilizando como técnica, embora reconheçamos suas limitações, questionários para obtenção de dados. Neste sentido, estabelecemos como público os discentes do 6º, 7º e 8º período por terem passado e/ou estar passando pelo momento do estágio.

De tal forma foram analisados 57 questionários e é relevante frisar que o número de alunos ativos no período de 2014.2 é de 376<sup>3</sup> alunos(as).

O trabalho está estruturado em três capítulos: 1 – CONJUNTURA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: perspectivas da Universidade brasileira

---

<sup>2</sup> Queremos destacar que por “perspectiva crítica” neste trabalho estamos considerando o marxismo.

<sup>3</sup> Dados obtidos com a Coordenação do Curso de Serviço Social da UFRN.

contemporânea; 2 – O PROJETO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL: entre avanços e dilemas contemporâneos; e, 3 – DETERMINANTES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: a particularidade do curso de serviço social da UFRN.

No primeiro capítulo: CONJUNTURA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: perspectivas da Universidade brasileira contemporânea, realizamos uma análise de conjuntura do ensino superior apontando aspectos da universidade brasileira.

No segundo capítulo: O PROJETO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL: entre avanços e dilemas contemporâneos, fazemos um recorte histórico da renovação do serviço social brasileiro para inserir a formação profissional na contemporaneidade. Neste capítulo trazemos dados das pesquisas que apontam tendências da perspectiva crítica na formação profissional.

No terceiro capítulo: DETERMINANTES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: a particularidade do curso de serviço social da UFRN, recorremos a alguns elementos que se constituem determinantes no processo formativo, apontando repercussões no projeto ético político e outras tendências na formação profissional.

# CAPÍTULO I – CONJUNTURA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: perspectivas da Universidade brasileira contemporânea



*Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar. É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário. E agora não contente querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o pensamento, que só à humanidade pertence.*

*(Bertold Brecht)*



## **CAPÍTULO I – CONJUNTURA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: perspectivas da Universidade brasileira contemporânea**

O propósito deste capítulo é contextualizar a educação superior brasileira e trazer apontamentos sobre a universidade contemporânea, pois é dentro desse espaço em que se dá a formação profissional do(a) assistente social. Se quisermos tratar da formação é imprescindível que nos detenhamos às determinações e expressões que se apresentam na conjuntura do ensino superior e as tendências que se apresentam à universidade contemporânea. Que configurações a educação enquanto política pública se apresenta na sociedade? É uma educação para além do capital? Ou funcional ao capital?

### **1.1 A educação como mercadoria: apontamentos sobre a educação superior no Brasil na contemporaneidade**

Primeiramente, iremos estabelecer a relação da educação e trabalho por partimos dos seguintes pressupostos: de que é pelo trabalho que se explica as relações sociais e de que a partir do trabalho que explicamos a origem do ser social. O trabalho é a capacidade criadora, e este, como já afirmara Marx, mudou o mundo a partir da busca do homem em atender suas necessidades humanas. Deste modo, o trabalho explica a constituição das relações sociais, assim, às dimensões sociais: entre elas a educação, possui uma relação de “dependência” com o trabalho (TONET, s/a).

Ressaltamos, primeiramente, que a educação formal<sup>4</sup> está intrinsicamente relacionada ao modo de produção capitalista. Por um lado, através da produção de mão de obra e ao mesmo tempo (re)produção de trabalho intelectual e, por outro lado, já que a educação está na superestrutura da sociedade, a educação pode ser

---

<sup>4</sup> Conforme Gohn (2006, p.28), “a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende ‘no mundo da vida’, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas”.

um instrumento de reprodução da ideologia dominante, mas também pode ser um instrumento de desenvolvimento para uma contra hegemonia, (GRAMSCI, 1991).

Vejamos: primeiro, está articulada ao modo de produção capitalista na medida em que a educação (seja formal, informal) é elemento constitutivo para o mercado de trabalho, por fornecer saberes e habilidades para o homem utilizar no mercado a partir de sua força de trabalho. No entanto, tal processo não acompanha a oferta de vagas para o mercado de trabalho, fazendo com que gere um *exército industrial de reserva* e este é fundamental para manutenção do sistema capitalista.

Segundo, com a divisão social do trabalho, alguns trabalhos – manuais – ganham relevância para o conjunto da sociedade, já que estes são primordiais para a manutenção do sistema capitalista. Já o trabalho intelectual, por não valorizar diretamente o capital, não ganha tanto destaque, entretanto, ele também é primordial para tal manutenção.

Se partirmos da concepção de Marx (2004) sobre trabalho produtivo e improdutivo veremos que ainda assim, o trabalho improdutivo, “pode estar vinculado incidentalmente ao processo de produção” (p.113). Ora,

um mestre-escola que ensina outras pessoas não é um trabalhador produtivo. Porém, um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediante seu trabalho, o dinheiro do empresário da instituição que trafica conhecimento é um trabalhador produtivo (MARX, 2004, p.115).

O que queremos ressaltar é que precisamos fugir da concepção de trabalho material – transformação da natureza diretamente, como apenas produtivo e funcional à lógica capitalista. A educação, por exemplo, apesar de não gerar diretamente mais-valia, contribui para o processo de valorização do capital na medida em que espalha a lógica capitalista, seja formando mão de obra, seja através do corpo docente – enquanto intelectuais – que também difunde tal ideologia. Ora, a educação também é espaço da propagação da ideologia. Portanto,

o produto da produção capitalista não é só a mais-valia – fruto de um tempo de trabalho não pago, apropriado sem equivalente pelo proprietário dos

meios de produção – mas, é o próprio capital como relação social, que se produz e reproduz em nível ampliado (IAMAMOTO, 2011, p.66).

Um princípio e pressuposto da lógica do capital, específico do capitalismo, é a propriedade privada dos meios de produção e o trabalho assalariado. O capitalista compra do homem sua capacidade de trabalhar, ao mesmo tempo em que os destitui dos meios de produção e da riqueza socialmente produzida. Neste sentido, como a essência do capital vem do lucro acumulado privadamente, o capitalista extrai a mais-valia já no processo de produção. O que vemos é que o modo de organizar a produção não atende às necessidades da população, não atende a todos. Portanto, o modo de organizar a produção vai influenciar as outras dimensões constitutivas do ser social: política, social, a mente, etc. Destarte, as relações sociais de produção se alienam dos próprios homens na medida em que se desenvolve a produção capitalista (IAMAMOTO, 2011).

Esta lógica que perpassa o modo de produção se espalha para o contexto da educação fazendo desta uma mercadoria. E se intensifica quando o capitalismo entra em crise. Se no tempo de Marx este pensamento já se expressa, no capitalismo monopolista intensifica-se em exploração, submissão, subsunção formal e real.

Ora, na lógica do capitalismo monopolista, conforme Pereira (2009, p.269) “a política educacional acompanhou o movimento das políticas sociais em geral – de alargamento da cidadania – e desenvolveu diversos níveis de educação”. É nesse contexto que o Estado Restrito sai de cena e entre em cena o Estado Ampliado. Ainda assim, conforme a autora citada, o crescimento do aparelho escolar que já se delineia nos patamares do século XX, por um lado com o modelo da produção fordista-keynesiano em que o conjunto do aparelho escolar respondeu às exigências produtivas, para a qual a formação deveria formar um homem de acordo com o padrão de produção – produção em massa para consumo em massa, e por outro lado pela reivindicação da classe trabalhadora pela socialização do conhecimento.

Destarte, o que queremos reiterar é que tal aparelho educacional mantém uma intrínseca relação com o modo de produção na medida em que responde as demandas impostas pelo capital e do trabalho.

Entretanto, com a reestruturação produtiva, os detentores dos meios de produção sob a máxima de flexibilização da organização da produção e das relações de trabalho acarretaram na precarização das condições de trabalho bem como na perda de direitos sociais historicamente conquistados, objetivando um trabalhador habilitado para as transformações do mercado de trabalho.

Visto que o capitalismo entrou em crise devido ao modelo de produção anterior, o mesmo buscou a solução reestruturando o capital. De tal forma, encontrou no Toyotismo, modelo procedente do Japão, a forma de sair da crise e, neste sentido, conforme Harvey (1992, p.124) surgiu o novo modo de organizar a produção “com a incapacidade do capitalismo de regulamentar as condições essenciais de sua própria reprodução”. Em síntese, esse novo modelo de organizar a produção ocasionou na redução de custos com redução numérica da força de trabalho, e um “período de mundialização, transnacionalização e financeirização dos capitais que reconfigura o universo produtivo, industrial e de serviços” (ANTUNES, 2010, p.14).

Articulados a estas mudanças, o Estado se desresponsabiliza para com as políticas sociais; estas passam a serem neoliberais expressas nas privatizações, na desregulamentação dos direitos trabalhistas, redução dos custos da produção, maior exploração da força de trabalho, desenvolvimento de tecnologias e políticas de flexibilização. Tais medidas afetam a educação superior, e reiteramos que as dimensões da vida estão subordinadas à lógica mercantil.

Desta forma, a política de educação tem sua trajetória marcada por disputas de projetos societários. Se olharmos para o contexto contemporâneo de avanço da ofensiva neoliberal percebemos a mudança nas orientações às políticas públicas e sociais, estas

são privatizadas, transferidas ao mercado e/ou inseridas na sociedade civil; por sua vez, contra o princípio universalista e de direito de cidadania, são focalizadas, isto é, dirigidas exclusivamente aos setores portadores de necessidades pontuais, o que permite a precarização; finalmente, elas são também descentralizadas administrativamente, levando regiões pobres a ter que se contentar com a administração de recursos insuficientes para suas respostas sociais (MONTAÑO, 2006, p.143).

Portanto, a educação enquanto uma política pública não está imune às feições, orientações e configurações das políticas de cunho neoliberal. O capital tem buscado novas respostas à crise a partir do projeto neoliberal, que articula o combate às leis trabalhistas e as lutas da classe trabalhadora, realizando uma contrarreforma do Estado. Assim, podemos ver a crescente mercantilização, privatização e sucateamento da educação acompanhando as tendências gerais.

No Brasil, em seu contexto de *capitalismo tardio*, tais refrações se consolidam<sup>5</sup> nos anos 1990 sob o governo Fernando Affonso Collor de Melo (1990-1992), em seguida se intensifica com o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) quando se inicia intensamente o projeto de privatização. E tal projeto apresentou continuidades com o Governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e atualmente com a presidente Dilma Rousseff (2011-), ambos do Partido dos Trabalhadores (PT). Assim, o país vivenciou uma contrarreforma, a qual a burguesia deu direção, e para efetivar tal processo de contrarreforma foi necessário criar a base ideológica de “cultura da crise”<sup>6</sup>,

tal perspectiva aponta que a causa da crise é resultante de um gerenciamento do Estado – e não de um processo decorrente da crise de acumulação capitalista. O Estado é definido como ineficiente, burocrático, sendo urgente reformá-lo, o que implica coloca-lo como mero financiador e gerenciador de políticas, desresponsabilizando-o de uma série de funções e ‘filtrando’ a possibilidade de controle social por parte da sociedade civil (PEREIRA, 2009, p.271).

Este ideário de “cultura da crise” facilmente chegara às classes, pois ainda era recente a saída do contexto de ditadura militar, do cenário de repressão que invadiu as várias dimensões da vida social, entre elas a educação e, sendo assim, esta não pode ser tida neste contexto numa perspectiva transformadora e crítica pela maioria do conjunto dos cidadãos, além da formação social dependente e a constituição do direito à educação como um privilégio da elite. Estes elementos fizeram com que a sociedade civil, no plano do aparente, visualizasse o problema da acumulação capitalista como o problema de gestão, sendo necessário desta forma “reformular” (leia-se contrarreformular) o Estado.

<sup>5</sup> Queremos destacar que a abertura na educação à privatização se iniciou com os governos militares através de brechas na legislação para este projeto.

<sup>6</sup> Este termo “cultura da crise” é trabalhado por Mota (1995).

Assim, a contrarreforma do Estado se coloca em curso, e a educação neste processo é tomada e definida no plano estratégico apresentado ao Congresso como uma atividade não exclusiva do Estado e que suas atividades devem ficar sob responsabilidade das instituições privadas e/ou públicas e não estatais (PEREIRA, 2009).

Diante deste cenário de desresponsabilização do Estado para com as políticas sociais se abrem os caminhos para a privatização das dimensões da vida, entre elas a educação.

No governo Lula a perspectiva da expansão se dá pelo ideário (distorcido) de democratização do ensino superior. Para tal, conforme Pereira (2009) se utiliza dos seguintes meios:

- a) participação do setor privado presencial, através de ampla isenção fiscal, possibilitada pelo Programa Universidade Para Todos (ProUni);
- b) participação dos setores públicos e privado de ensino a distância (EaD);
- c) ampla reestruturação do sistema público de ensino, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni);
- d) reforço, na universidade pública, da lógica da mercantilização, através das parcerias público-privadas (p.272).

O que reiteramos é que tais medidas de expansão do ensino superior não acompanham o processo de qualidade do ensino por uma educação transformadora, e ao mesmo tempo não volta-se para a formação do intelectual crítico, mas sim um profissional compatível com o que demanda apenas do mercado de trabalho profissional. Vale ressaltar que tal formação voltada para o mercado também não acompanha o crescimento de empregos formais. O que implica por um lado no aumento do exército industrial de reserva e por outro no aumento de empregos informais, assim, com intensa precariedade. E tais implicações são fundamentais para a manutenção e acumulação do sistema capitalista.

Nestes termos, tal medida é contrária à concepção de educação que defendemos: pública e de qualidade uma vez que nos contornos da atual sociabilidade tem se apresentado como privada e mercantilizada.

Portanto, o projeto de Educação no Brasil não se exaure aos valores hegemônicos presentes na sociedade, pois sua trajetória é marcada por disputas: das demandas do capital e do trabalho. Ao mesmo tempo marcado pelo movimento

da realidade: dinâmica e crise do capital e seus protagonistas nesta trajetória de correlação de forças. As orientações dos organismos internacional e multilaterais são de suma importância para entender a forma e os contornos da política educacional.

De acordo com Amaral (2005) para o Banco Mundial (BM) e receituário do Fundo Monetário Internacional (FMI), a educação é um instrumento com capacidade de auxílio de desenvolvimento da economia e da competitividade mundial para atender as exigências da globalização. Assim, tais orientações não visam uma educação para além do capital e/ou uma educação transformadora. E os governos, ao se submeterem a estes receituários são completamente submissos a tais orientações, estas estão voltadas aos interesses de “liberalização, desregulamentação e privatização” (*Ibidem*, p.104). Assim,

o investimento do Banco, no Brasil, está condicionado a uma série de iniciativas que o governo tem de acatar e abarca um conjunto de políticas, inclusive educacionais, consideradas estratégicas no contexto do capitalismo contemporâneo. (AMARAL, 2005, p.108).

Tais orientações dos organismos multilaterais visam que o governo faça investimento de acordo com as orientações estabelecidas. O Estado brasileiro segue as diretrizes propostas pelos organismos, expandindo a educação através do setor privado e de serviços. Neste sentido,

O Plano Decenal de ‘Educação para Todos’, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEF) e a proposta governamental de Plano Nacional de Educação (PNE) expressam uma trajetória de acirradas disputas societárias, mas revelam, também, legislações que acabaram sendo elaboradas em consonância com as diretrizes dos organismos multilaterais e com as recomendações e deliberações oriundas de conferências promovidas pelos órgãos de cooperação técnica sobre temas centrais para a condução das políticas públicas (ALMEIDA, 2011, p.14).

Para tanto, conforme Lima (2013) a expansão da educação ocorre a partir de três necessidades do capital a) “a subordinação da ciência à lógica mercantil”, b) “a constituição de novos campos de lucratividade” e, c) “a construção de estratégias de obtenção de consenso em torno do projeto burguês de sociabilidade em tempos de neoliberalismo reformado” (p.1-2).

Vale ressaltar que o Estado tem lugar central nesta lógica, pois

[...] é o Estado que cria o arcabouço jurídico para operar esta política, autorizando e credenciando IES<sup>7</sup> privadas, bem como, legalizando a privatização interna das IES públicas e estimulando o produtivismo e o padrão mercantil da pesquisa e da produção de conhecimentos (LIMA, 2013, p.2).

Se levarmos em conta a lógica do capital e os dados apontados pelo Censo da Educação (2012), chegaremos ao que Lima (2013) caracteriza a expansão da educação no Governo Lula: o empresariamento da educação e a certificação em larga escala, ambas consideramos tendência predominante no ensino superior contemporâneo.

Os dados do Censo da Educação 2011-2012 indicam que de um total de 7.037.688 matrículas na graduação, a categoria privada equivale a 5.140.312 de matrículas nesta modalidade de ensino, o que comprova a assertiva da abertura da privatização da educação superior. E se olharmos, conforme gráfico 1, percebemos que a partir dos anos 1990 é que se expande para o setor privado.

**Gráfico 1 – Censo da Educação Superior, 2012.**

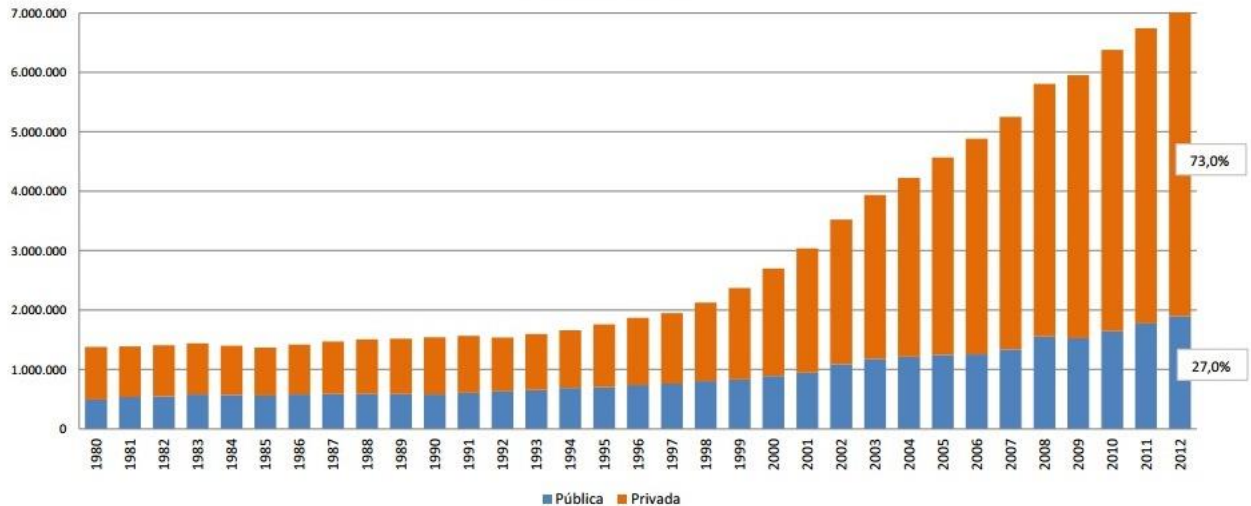
---

<sup>7</sup> Instituições de Ensino Superior.



## Resultados do Censo da Educação Superior 2012

Evolução da matrícula na educação superior de graduação por categoria administrativa  
Brasil 1980-2012



Fonte: MEC/Inep

Já no que diz a distribuição das instituições, conforme Censo da Educação (2012), de um total de 2.416 instituições de educação superior no Brasil, 193 são universidades, 139 são centros universitários, Institutos Federais (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) são 40 e faculdades constituem 2.044, totalizando 84%. Este dado é de suma relevância para análise, pois mostra a ampliação via privatização e mercantilização. Além disto, observamos que tais faculdades privadas desenvolvem apenas atividades de ensino, quebrando os princípios da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão.

Observamos, assim, um cenário de expansão da educação privatizada. Vale ressaltar que, conforme Amaral (2005), o aparato estatal vê a educação como possibilidade de inclusão. Neste sentido

Os impactos da expansão da educação superior podem ser observados a partir das características de escolaridade entre as gerações mais recentes no Brasil. Apesar de expressivos avanços entre gerações, considerando diferentes dimensões (renda, cor ou raça, sexo e região geográfica), *fica claro que as políticas de inclusão em curso precisam ser mantidas e ampliadas para garantir igualdade de oportunidades educacionais para todos os brasileiros*<sup>8</sup>. (MERCADANTE In: BRASIL. CENSO DA EDUCAÇÃO, 2012).

<sup>8</sup> Grifos nossos.

Na fala do Ministro da Educação, se comparada aos dados do Censo, fica claro a evidência e a abertura ao setor privado como forma de se garantir a igualdade de acesso. Para tanto, estas políticas de inclusão são o fetiche que dá funcionalidade ao capitalismo sob o ideário da defesa de igualdade formal e não real. Assim, a educação enquanto direito se (des)materializa constituindo, pois, como uma mercantilização em processo de compra e venda.

O acesso à educação, conforme Censo da Educação (2012), apresenta que as matrículas em curso de graduação presencial somam 5.923.838 (destes, 4.208.086 são matrículas em instituições privadas), já na modalidade de ensino a distância as matrículas chegam a 1.113.850. Dos concluintes da graduação presencial o número reduz para 876.091; o que nos faz refletir que as “políticas de inclusão” não acompanham as políticas de permanência e conclusão de tais estudantes, além de outros fatores. Ou seja, a preocupação e prioridade estão voltadas para expandir o ensino, sem levar em consideração a qualidade do ensino.

Conforme Lima (2013), o empresariamento da educação se expressa na privatização e mercantilização do ensino através do aumento de Instituições de Ensino Superior (IEs) privadas e do Financiamento Público Indireto – FIES, PROUNI; da privatização interna das IEs públicas via cursos pagos e do produtivismo que atravessa a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Já a certificação em larga escala se apresenta em ações de expansão do ensino a distância e o REUNI. Tais ações de produtivismo intensificam

[...] o trabalho docente reconfigurando o papel social das universidades públicas, particularmente, as federais, reduzidas, em parte, a instituição de ensino de graduação, deslocadas da pesquisa e da produção e socialização do conhecimento crítico e criativo. (LIMA, 2013, p.18).

O que ressaltamos é que no projeto neoliberal a concepção de democratização adquire conotações diferentes. Assume feições de redução de custos, de privatizações. Este projeto, na perspectiva de democratização do acesso, possui implicações práticas; um exemplo é que tal expansão do ensino superior aumenta o número de alunado. Entretanto, não se ampliam vagas docentes para

acompanhar a demanda posta. Neste sentido, a expansão não acompanha a expansão na perspectiva de qualidade.

Assim, temos os seguintes processos em curso no Brasil: alto índice de matrícula no ensino superior, com aumento de instituições privadas, com a propagação da ideologia neoliberal, com produtivismo acadêmico, a certificação em larga escala, com o empresariamento, entre outros, são tendências da educação superior contemporânea na particularidade brasileira.

Diante das configurações apresentadas ao ensino superior, no contexto da realidade brasileira, é que pretendemos situar a universidade neste cenário já que é o local onde se dá a formação profissional.

## **1.2 A universidade contemporânea: quais perspectivas?**

É no cenário de (des)configurações da educação pública, em especial do ensino superior, de constante disputa, que iremos abordar a universidade nesta conjuntura e, diante de tais perspectivas, quais os desafios postos para a sociedade.

Para tanto, compartilhamos das ideias já trabalhadas por Chauí (2001) sobre o que diz respeito à universidade. Se nós pretendemos abordar o processo de formação profissional do/a assistente social é prerrogativa analisarmos o contexto da educação superior e tais perspectivas da universidade brasileira.

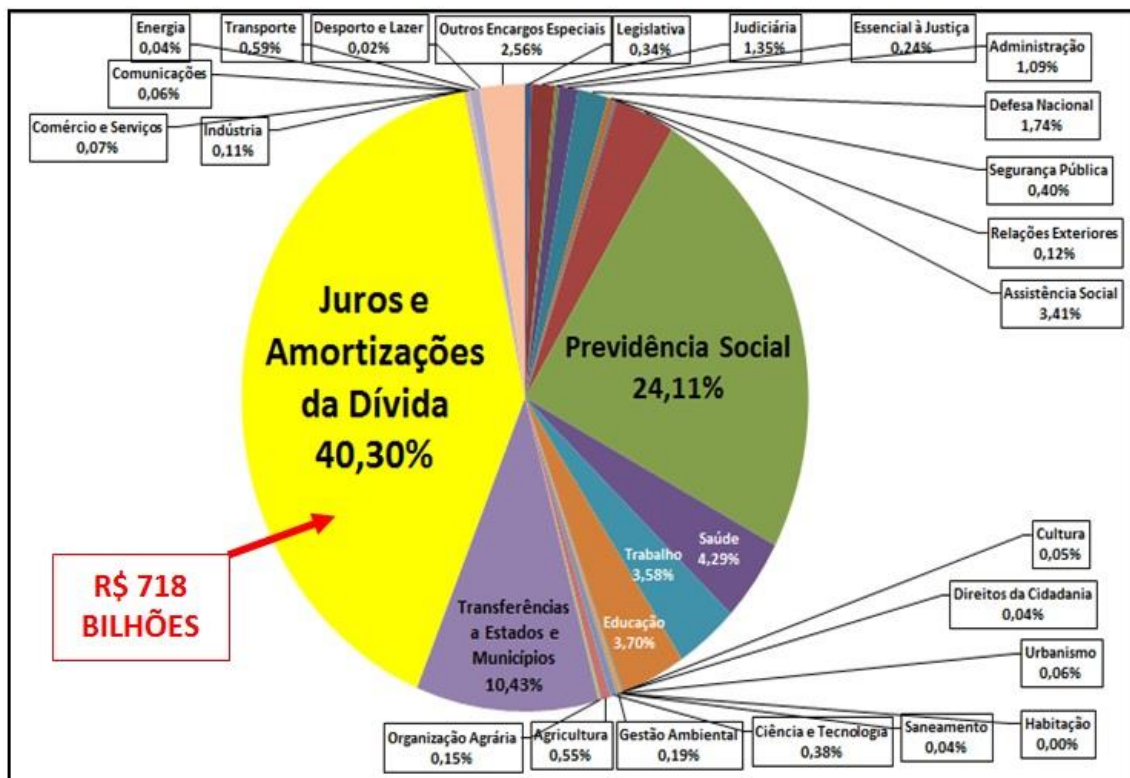
Como já apontado anteriormente, os traços através dos quais se delineia a educação superior no Brasil são de expansão para atender as necessidades do capital. Neste sentido, a universidade se apresenta como um campo ideológico de disputa que subjaz o confronto dos projetos societários e profissionais em voga na sociedade. De tal forma, os espaços educacionais – entre eles a universidade – expressam as contradições da relação capital/trabalho, uma vez que ela não é uma instituição suspensa do cotidiano, mas sim está vinculada diretamente à superestrutura da sociedade e que está atrelada aos determinantes da sociedade capitalista.

É importante destacar que, em termos históricos, a universidade no Brasil foi criada para atender os interesses da classe dominante. Vale enfatizar o caráter de país dependente, atrelado à sua formação econômico-social. Neste sentido que a

universidade passa por diversas (contra)reformas. É com a (contra)reforma do Estado que a universidade passa a ter caráter de serviço na medida em que se transforma em organização social, “que presta um serviço ao Estado e celebra com ele um contrato de gestão” (CHAUÍ, 2001, p.176). É esta a perspectiva neoliberal: o Estado sai de cena do setor de serviços públicos e dessa maneira há uma retração nos direitos sociais, vistos nesta perspectiva, como serviço ao cidadão (consumidor), de forma que sendo serviço pode ser terceirizado ou privatizado (*Ibidem*), descaracterizando a educação enquanto um direito.

Com isso queremos dizer que é neoliberal na medida em que os serviços são para alimentar a lógica do capital. Os dados do Orçamento da União (Gráfico 2) são exemplares desta situação, pois 40,30% é destinado a juros e amortizações da dívida, enquanto a Educação consta um percentual de 3,70%, por isso investimento insuficiente para a educação e demais políticas sociais.

**Gráfico 2. Orçamento Geral da União (Executado em 2013) – Total = R\$ 1,783 trilhão**



Fonte: Senado Federal – Sistema SIGA BRASIL – Elaboração: Auditoria Cidadã da Dívida. Nota: Inclui o “refinanciamento” da dívida, pois o governo contabiliza neste item grande parte dos juros pagos. Não inclui os restos a pagar de 2013, pagos em 2014.

Na universidade, esta descaracterização da educação sob a forma de serviço e sob a lógica neoliberal se expressa, conforme Chauí (2001) ao pensar o trabalho universitário no discurso de “qualidade universitária”, “avaliação universitária” e “flexibilização da universidade”; ainda conforme a autora supracitada, qualidade seria definida como competência e excelência avaliada pela produtividade medida pelo critério de quantidade, tempo e custo.

É relevante mencionar, concomitante com Chauí (2001), que no período da autocracia burguesa, a universidade procurou sua autonomia, na busca de ser regida por suas próprias normas e critérios acadêmicos. No entanto, na medida em que as implicações societárias se refretaram no espaço universitário, tal autonomia é metamorfoseada uma vez que por um lado a educação é direcionada as diretrizes dos organismos internacionais, como Banco Mundial e por outro lado, como coloca a autora citada, passa a ser uma *organização administrada*. Assim,

[...] a universidade perde a ideia e a prática da autonomia, pois esta, agora, se reduz à gestão de receitas e despesas, de acordo com o contrato de gestão pelo qual o Estado estabelece metas e indicadores de desempenho, que determinam a renovação ou não renovação do contrato. A autonomia significa, portanto, gerenciamento empresarial da instituição e prevê, para comprimir as metas e alcançar os indicadores impostos pelo contrato de gestão, a universidade tem ‘autonomia’ para ‘captar recursos’ de outras fontes, fazendo parceria com as empresas privadas. (CHAUÍ, 2001, p.183).

Acrescenta-se a isto que o ideário neoliberal em sua ofensiva de flexibilização reflete nas ações do Ministério da Educação (MEC), de acordo com a autora citada. Deste modo, apontamos que as tendências dessa flexibilização se apresentam pela perda do regime de trabalho pelo concurso público, fazendo com que exista um número considerável de professores em caráter temporário – o professor substituto; além das mudanças nos currículos<sup>9</sup>. Já no que diz respeito à avaliação, são avaliadas pelos critérios de produtividade de agências financiadoras de pesquisa, como a CAPES e CNPq, que estabelecem os parâmetros e hierarquiza os cursos e pesquisadores.

---

<sup>9</sup> No caso do Serviço Social, por exemplo, houve uma grande mudança no currículo proposto pela categoria ao ser avaliado pelo MEC. Iremos trazer a discussão no próximo capítulo.

Importante pontuar o que Chauí (2001) apresenta sob a nova feição que a universidade se apresenta *hoje* – antes (no início do seu surgimento na Europa no século XIII), perpassada pela ideia de universidade enquanto instituição social e hoje (com acirramento do capitalismo e ideologia neoliberal), vista como uma organização prestadora de serviços.

Para tanto, a autora supracitada coloca que tal transformação da universidade acompanhou o processo de transformação do capital e se deu por três etapas sucessivas: universidade funcional, universidade de resultados e universidade operacional. No Brasil, tais etapas se sucederam de acordo com os tempos históricos vivenciados pela conjuntura: milagre econômico nos anos 70, processo conservador de abertura política nos anos 80 e neoliberalismo nos anos 90. Nas palavras da autora,

A **universidade funcional (grifo nosso)**, dos anos 70, foi o prêmio de consolação que a ditadura ofereceu à sua base de sustentação político-ideológica, isto é, à classe média despojada de poder. [...] Essa universidade foi aquela voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho. Adaptando-se às exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho. A **universidade de resultados (grifo nosso)**, dos anos 80, foi aquela gestada pela etapa anterior, mas trazendo novidades. [...] a expansão para o ensino superior, [...] escolas privadas [...] ideia de parceria. [...] Eram os empregos e a utilidade imediata das pesquisas que garantiam à universidade sua apresentação pública como portadora de resultados. A **universidade operacional (grifo nosso)**, dos anos 90, [...] por ser uma organização, está voltada para si mesmo como uma estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. [...] está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos (CHAUÍ, 2001, p.189-190).

Na perspectiva da autora, a universidade se apresenta hoje como operacional. Concordamos com esta análise, no entanto, chamamos atenção para não cairmos numa perspectiva cronológica, simplista e sequencial, como se os acontecimentos acontecessem de forma linear; é necessário entender as contradições deste processo. Neste sentido, consideramos que a universidade se apresenta hoje com elementos de rupturas e continuidades que perpassam as três etapas apresentadas pela autora, que chamaremos de um mix de universidade funcional-resultados-operacional.

Ora, se analisarmos o contexto contemporâneo, percebemos que permanece a busca incessante da preparação de mão-de-obra pela universidade para atender as demandas do mercado de trabalho; ao mesmo tempo também que com estabelecimento de metas a universidade precisa apresentar resultados para poder beneficiar-se de recursos, ou seja, a lógica de mercado se expressa nas ações de atividades educacionais, além de se constituir como uma organização social. Portanto, estes elementos corroboram para a manutenção e reprodução do sistema capitalista e esvazia uma perspectiva de universidade enquanto formadora de profissionais críticos e propositivos e de educação como direito.

O que destacamos é que a formação profissional dentro do espaço desse mix de universidade funcional-resultados-operacional tem sérias implicações: na docência, pela precariedade do trabalho docente, seja do professor substituto, seja do professor efetivo, os quais possuem sobrecarga de trabalho e em relação à quantidade de alunos; precisam ministrar aula e ao mesmo tempo elaborar projetos de ensino-pesquisa-extensão. No entanto, sob condições de trabalho atuais, é um desafio.

Neste sentido de reconfiguração do ensino superior e das perspectivas da universidade contemporânea é que pretendemos contextualizar a formação profissional de Serviço Social, bem como as tendências da perspectiva crítica na formação profissional.

## CAPÍTULO II – O PROJETO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL: entre avanços e dilemas contemporâneos



*"[...] A chama em meu peito  
Ainda queima, saiba!  
Nada foi em vão  
[...]  
A fé no que virá  
E a alegria de poder  
Olhar prá trás [...]"  
(Gonzaguinha)*



## **CAPÍTULO II – O PROJETO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL: entre avanços e dilemas contemporâneos**

O Serviço Social, a partir do processo de renovação da profissão, consolida uma formação profissional delineada numa direção crítica, tendo o marxismo como eixo da formação.

Entretanto, as mudanças contemporâneas que ocorreram no ensino superior se expressam no projeto de formação do(a) assistente social historicamente construído, a exemplo da expansão dos cursos de serviço social. Neste sentido, essa realidade que perpassa a universidade brasileira assinala desafios para a consolidação de uma formação profissional balizada no projeto ético-político do serviço social.

Assim, o presente capítulo busca identificar rupturas e continuidades da formação a partir da Renovação do Serviço Social brasileiro bem como apontar tendências da formação.

### **2.1 O processo de renovação do Serviço Social brasileiro: aspectos para pensar uma nova formação profissional**

*“Começaria tudo outra vez se preciso fosse”  
(Gonzaguinha)*

O Serviço Social que hoje se apresenta é fruto do movimento da realidade objetiva e do legado do Movimento de Reconceituação. Vale ressaltar que o Movimento de Reconceituação do Serviço Social emerge em 1965 e se realizou ao nível de América Latina como resultado da necessidade de questionar as práticas profissionais consideradas tradicionais e/ou o “Serviço Social Tradicional”, uma vez que estas práticas não respondiam às necessidades objetivas da realidade, expressa no perfil profissional do(a) assistente social coerente com a realidade brasileira. O perfil profissional era importado, portanto, deslocado das configurações e particularidades da realidade brasileira. Neste sentido, a crítica ia de encontro

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 dado factual ineliminável (NETTO, 2005, p.6).

Deve-se lembrar de que a própria conjuntura de crise mundial favoreceu tal questionamento: conjuntura de crise do capital, de tensionamento de projetos societários, em que as classes subalternas e os movimentos sociais entram em cena. Além disso, conforme Netto (2005), alguns dos principais condutos para tais questionamentos foram a revisão nas ciências sociais, o deslocamento sociopolítico da Igreja e o Movimento Estudantil.

De acordo com Netto (2005), a questão principal que norteou o movimento de Reconceituação foi a necessidade de pensar qual seria a contribuição do Serviço Social para superar o subdesenvolvimento. Frente a tal conjuntura e necessidade de contribuir para superar o subdesenvolvimento do país, os/as assistentes sociais passaram a questionar o seu papel e os fundamentos da sua prática profissional.

No entanto, esse processo de proposição de mudanças e questionamentos não foi homogêneo. Netto (2005) coloca dois grandes segmentos: um que pretendia modernizar e outro de ruptura radical ao Serviço Social tradicional. Conforme o autor em questão, esses dois grandes segmentos constituíram em uma cisão entre reformistas e revolucionários, mas como ressalta o respectivo autor, esta divisão não se desenvolve no Brasil e em todo o Cone Sul devido ao cenário de ditadura na qual não haveria possibilidade de mudança – seja revolucionária ou reformista.

Embora durante a década de 1970, o Movimento de Reconceituação estivesse imobilizado diante do cenário e da conjuntura, Netto (2005) nos aponta conquistas de tal Movimento, como: a interlocução e articulação profissional com os demais países da América Latina sem as tutelas confessionais e imperialistas; a descoberta da dimensão política da profissão; a interlocução crítica com as ciências sociais; e, a inauguração do pluralismo profissional (p.11-12).

Em síntese, o Movimento de Reconceituação buscou a recusa profissional ao tradicionalismo da profissão. Já no Brasil, o Serviço Social tradicional e/ou tais práticas são observadas no processo de institucionalização que remonta a década

de 1930. Este “surge da iniciativa de grupos e frações de classes, que se manifestam, principalmente por intermédio da Igreja Católica” (IAMAMOTO, 2012, p.135). Desta forma, a intervenção profissional e o direcionamento teórico eram baseados pelo ideário humanismo-cristão, sob postulados neotomistas.

Conforme coloca lamamoto (2013), o Serviço Social cresceu, se expandiu e suas ações dirigiam-se aos interesses do bloco dominante, com uma estratégia que buscava um tipo de socialização do proletariado. Assim, o processo de formação dos profissionais, que remonta a década de 1930, era de caráter doutrinário, um tipo de *formação técnica especializada, uma formação moral para o lar (Ibidem)*.

Neste primeiro momento da institucionalização profissional as influências, importadas, eram franco-belgas, já no segundo momento (década 1940), sob influência do Serviço Social norte-americano com sua vertente empirista e a herança das ciências humanas e sociais, a ação permaneceu voltada para o pensamento focado no humanismo cristão com uma vertente empirista presente no fazer profissional. Em síntese, um Serviço Social que atuava com um cariz funcionalista (NICOLAU, 2005).

No entanto, a inserção do Serviço Social nos problemas advindos do proletariado como nas relações entre Estado, sociedade civil, bem como ao nível da América Latina de contestação da prática profissional tradicional com o Movimento de Reconceituação, fez com que o Serviço Social no Brasil passasse a questionar e buscar novas práticas.

No Brasil, conforme Netto (2005), o Movimento de Reconceituação apresentou-se inicialmente sob a feição desenvolvimentista-modernizante, o que no primeiro momento contribuiu para o Regime Autocrático vigente, uma vez que o sistema econômico, político e cultural estava sob dominação militar-burguesa.

O Movimento de Reconceituação ao nível de América Latina foi determinante para o Movimento de Renovação do Serviço Social brasileiro. O processo de Renovação do Serviço Social brasileiro é caracterizado por Netto (2011) por três vertentes: modernizadora, reatualização do conservadorismo e intenção de ruptura.

A vertente modernizadora tinha em seu arcabouço teórico a teoria positivista, em que os/as profissionais, a partir desta perspectiva teórica, atuavam sobre as disfunções/problemas individuais dos “usuários”. Já a vertente de reatualização do conservadorismo, teoricamente regida pela fenomenologia e com um método de abordagem individual, e uma apolitização da profissão, tinha como objeto de

trabalho as problemáticas individuais de aspectos psicológicos. Já a intenção de ruptura se propunha a romper a vertente Modernizadora e Reatualizadora da profissão bem como de contestação ao regime militar. Ademais, foi teoricamente sustentada pela teoria marxista, e buscava um novo perfil profissional diferente das outras vertentes, que contemplasse a defesa da participação e cidadania, com um método de atuação coletivo (analisando os múltiplos determinantes) no lugar da abordagem individual, ou seja, propunha a formação e a atuação um profissional politizado com uma prática transformadora.

É no contexto de Intenção de Ruptura que pretendemos abordar<sup>10</sup> rupturas e continuidades no processo de formação, pois foi nesta vertente que o Serviço Social modifica o seu perfil profissional, a formação e a prática profissional. É neste momento, também, que o Serviço Social incorpora a teoria marxista como base da fundamentação teórico-prática. No entanto,

[...] a ruptura não ocorre de imediato, mas tenta efetivar-se por um processo de construção, a partir de questionamentos e reflexões críticas acerca do conteúdo teórico-metodológico da prática profissional, ante as especificidades do contexto social no qual se inscreve (SILVA, 2009, p.85).

Importante frisar que a perspectiva renovadora da Intenção de Ruptura<sup>11</sup> emerge no quadro da estrutura universitária brasileira<sup>12</sup>, especificamente na metade dos anos 1970. Tal perspectiva propunha mudanças teórico-política e profissional. Teoricamente sustentada pela teoria marxista, colocava-se em oposição a autocracia burguesa; politicamente em defesa da participação, cidadania das classes subalternas e defesa da democracia e apontava um perfil profissional, diferente das outras vertentes da renovação, crítico, politizado e não neutro.

Entretanto, apesar do espaço universitário ter sido um espaço menos restrito e com mais liberdades para constituição de bases novas, este também era um espaço de fiscalização do regime autoritário.

<sup>10</sup> Abordaremos tal processo de continuidades e rupturas da Intenção de Ruptura ao longo do capítulo.

<sup>11</sup> Vale ressaltar, conforme Netto (2011), que as bases da Intenção de Ruptura já se delineava no pré-golpe, contemplando ideais com o desenvolvimento de comunidades, a participação. No entanto, estas referências foram abortadas pelo golpe de 1964.

<sup>12</sup> Importante destacar que estamos compartilhando dos estudos de Netto (2011).

No entanto, essa proposta de intenção de ruptura foi criticada por setores profissionais que atuavam nos diferentes espaços sócio ocupacionais, pois conforme colocou Netto (2011) esta foi considerada como uma proposta teoricista de professores<sup>13</sup>. Nesse contexto, os segmentos profissionais que defendiam a intenção de ruptura tomaram como estratégia a sua construção sob bases novas, na formação do alunado bem como na carreira docente, as quais foram vista como possibilidade para propor ideias de ruptura através das experiências pilotos de ações de extensão e estágios. Ora, quer na área estatal, quer na área privada, o terreno para inovações prático-profissionais na perspectiva de ruptura era demasiado estreito e seu custo extremamente alto (NETTO, 2011, p. 250).

Contudo, Netto (2011) classifica três momentos da Intenção de Ruptura: emersão<sup>14</sup>, consolidação acadêmica<sup>15</sup> e espraiamento<sup>16</sup>.

A emersão é caracterizada pela proposta do documento de Belo Horizonte (BH), em meados de 1970, especificamente em 1972, na Escola de Serviço social da Universidade Católica de Minas Gerais (UCMG). É assinalada por Netto (2011) como a *alternativa global ao tradicionalismo*. Este momento da intenção de ruptura foi fundamental no questionamento e na crítica as vertentes anteriores, já que se colocou contrária à autocracia burguesa bem como as perspectivas anteriores (modernizadora e reatualização do conservadorismo). Para além da crítica ao tradicionalismo, a proposta de BH se propunha diferente no que diz respeito ao objeto do serviço social e aos objetivos profissionais que se diferem do serviço social tradicional<sup>17</sup>. A intenção de ruptura no momento de emersão em BH tinha como objeto a ação social das classes oprimidas com o objetivo de transformar a realidade.

Com relação aos avanços e retrocessos deste momento, de acordo com Netto (2011), foi fundamental superar o objeto, sair da análise individual e partir para uma abordagem coletiva contemplando as múltiplas determinações, mas apesar dos avanços há questões problemáticas: o simplismo teórico, por exemplo. O autor em questão aponta este simplismo na categoria de classe, a qual BH considerava ser os

---

<sup>13</sup> Aqui já temos um elemento de continuidade que sustenta a dicotomia entre teoria e prática que abordaremos no segundo tópico deste capítulo.

<sup>14</sup> Caracterizado pela proposta de BH.

<sup>15</sup> Momento de amadurecimento intelectual.

<sup>16</sup> Quando a discussão extrapola os muros universitários e adentra o seio profissional, conforme Netto (2011).

<sup>17</sup> O objeto em Araxá e Teresópolis era a disfunção social do indivíduo com o objetivo de resolver o problema e ajustar e integrar o indivíduo. Já na reatualizadora o objeto era a carência (ajuda psicossocial) com objetivo de ajudar o indivíduo.

oprimidos/populares, sendo, pois insuficiente, para explicar a classe trabalhadora. Além do equívoco *megalômano* (crítica aos objetivos em BH), em restringir a uma profissão à tarefa de transformar a sociedade; bem como das influências teóricas, em que havia um marxismo sem Marx, pois os formuladores de BH estudavam Marx a partir de autores que o estudavam, por exemplo: Mao, Lênin, Althusser, Stalin. Ou seja, não recorre às fontes originais, entre outros equívocos (NETTO, 2011).

Nas análises de Netto (2011), revela que o perfil ideopolítico da profissão: politizado e transformador, e a politização crescente levou, também, a alguns equívocos como “partidarização”, “militantismo”, “messianismo”, confundido por vezes a profissão com a militância.

Quanto ao salto do tipo de intervenção que BH deu (mobilizar as pessoas, criar grupos, discussão, diagnóstico, levantamentos de dados, dramatização da realidade), houve o retrocesso em criar uma metodologia de trabalho (Araxá e Teresópolis também o fizeram). Assim, Netto (2011) postula um equívoco: a criação do metodologismo, pois uma práxis não cabe em nenhum método fechado.

Já na consolidação acadêmica há um salto ontológico no que diz respeito ao significado social da profissão a qual possui lugar na divisão social do trabalho; articulando o conhecimento da profissão com a totalidade da ordem burguesa e a formação social brasileira.

Assim, partindo dos estudos de Netto (2011), Marilda marcou a maioria intelectual da intenção de ruptura, passando a “pensar a própria instituição serviço social à luz da teoria social clássica e seus aportes” Netto (2011), estabelecendo diálogo com as ciências sociais e outras áreas do saber sem perder as referências profissionais; além da recorrência às fontes originais dos autores clássicos; resolvendo problemas da emergência quanto ao objeto, por exemplo, considerando não mais a prática social das classes populares (oprimidas), mas sim a relação social das classes e que tem por objetivo trabalhar na perspectiva de relações de classes, ou seja, trabalhar na mediação entre as classes. Em suas palavras, “as classes sociais fundamentais e suas personagens só existem em relação, pela mútua mediação entre elas, a atuação do assistente social é necessariamente polarizada pelos interesses de tais classes” (IAMAMOTO, 2012, p.80). Assim, o tipo de intervenção é a função mediadora em que atende a dois interesses distintos. Quanto ao perfil profissional, visto como politizado e crítico, superando a perspectiva militante, voluntarista e messiânica.

Já o espraiamento, favorecido pela conjuntura democrática, é marcado pela inserção marxista, bem como com o debate da categoria no âmbito da atuação e formação.

Reiteramos que este processo de ruptura ao serviço social tradicional, marcado pelos momentos caracterizados por Netto, trouxe avanços: revisão curricular, adoção do marxismo, o Código de Ética de 1993, a Lei que Regulamenta a Profissão, a construção do projeto ético-político da profissão. Mas também deixou retrocessos, respaldados em continuidades: seja de ranços do tradicionalismo sob novas roupagens, seja nas influências teóricas, seja na formação profissional. Tais continuidades, na perspectiva teórico-metodológica adotada, e no currículo profissional por estar intrinsecamente ligado à formação, serão temas dos eixos seguintes deste capítulo.

## **2.2 Serviço Social e a tradição marxista: aspectos de continuidades e rupturas da aproximação enviesada**

No intuito de identificar as tendências na formação profissional da perspectiva crítica no Serviço Social, trilhamos um caminho que requer a identificação e análise da relação entre o Serviço Social e a tradição marxista, pois partimos do pressuposto de que esta relação é um indicador das tendências da perspectiva crítica na formação.

Primeiramente, cabe ressaltar que Netto (1989), ao trazer a interlocução do serviço social e a tradição marxista, coloca que ambos possuem um substrato comum: “os quadros macroscópicos, inclusivos e abrangentes da sociedade burguesa”; ou em outras palavras, a chamada Questão Social que perpassa tanto a obra marxiana quanto ao serviço social, já que ambos são impensáveis fora da sociabilidade burguesa. No entanto, o autor aponta, por um lado, algumas diferenças neste momento considerado “denominador comum”, pois o próprio tempo histórico de Marx bem como a institucionalização da profissão de serviço social são de tempos históricos distintos<sup>18</sup>, assim como a forma de se lidar com a Questão Social,

---

<sup>18</sup> Marx confronta-se com a “Questão Social” no período do capitalismo concorrencial. E o serviço social é tomado como profissão no capitalismo monopolista.

a qual Marx visa a superação da Questão Social, ultrapassando, dessa forma, os marcos do capitalismo, e já o serviço social pretendeu enfrenta-la nos marcos do capitalismo.

Destarte, observa o autor, que é uma relação diversa com o mesmo substrato – questão social – entretanto, é pouco significativo se se comparar com o elemento que os distingue. Assim, o antagonismo está na vertente cultural a que se vincula a tradição marxista e o serviço social. A vertente revolucionária, a qual Marx defende; e a vertente conservadora, a qual o serviço social se inscreveu. Estas duas vertentes implicam no plano teórico no que o autor chama de *cenário de exclusão*.

Ora,

o pensamento de Marx funda uma *teoria social*: toda a sua pesquisa está centrada na análise radicalmente crítica da emergência, do desenvolvimento, da consolidação e dos vetores de crise da sociedade burguesa e do ordenamento capitalista. Nesta teoria social, o traço peculiar, mais pertinente e decisivo refere-se ao seu cariz *histórico-ontológico*. De um lado, a história aparece como o próprio constitutivo da reflexão teórica e a tensão entre razão e história se resolve no seu plano mesmo: a razão se historiciza e a história se torna racional. De outro, esta reflexão teórica não se propõe como matriz ideal, modelo intelectual ou paradigma de explicação do real; ela se instaura como re-produção ideal do movimento real do próprio ser social – instaura-se como re-construção, no nível da razão, do modo de ser do ser social. Antes de mais, esta teoria articula-se sobre a *perspectiva da totalidade*: a sociedade é apreendida como uma totalidade concreta, dinâmica e contraditória, que se constitui de processos que, eles mesmos, possuem uma estrutura de totalidade – de maior ou menor complexidade. A categoria de totalidade, nesta angulação, é simultaneamente a categoria central da realidade histórico-social e a categoria nuclear da sua re-produção teórica (NETTO, 1989, p.92-93).

Conforme destaca o autor, o serviço social é uma profissão e não uma teoria. No entanto, ela é regida por fundamentos teóricos-metodológicos, e, sobretudo, historicamente esteve sob o viés dos fundamentos conservadores. Esta vertente conservadora, conforme Netto (1989) fundou as chamadas ciências sociais, nestas

A totalidade é substituída por um simulacro, o 'todo', equacionado como integração funcional de 'partes' e capturável pela perspectiva da inter ou multidisciplinaridade. Estes saberes [...] são costurados pelo racionalismo



formal e incorporado pelo serviço social, numa operação em que este os refuncionaliza e rearranja conforme o seu objetivo profissional. (NETTO, 1989, p.93-94, grifos do autor).

Esta inscrição na vertente conservadora, na interlocução do serviço social, se apresentou no processo de renovação da profissão. Netto (1989) coloca três fenômenos para tais recorrências: a crise do serviço social tradicional, a pressão exercida pelos movimentos revolucionários e a rebelião do movimento estudantil.

Concordamos com Netto (1989) ao colocar a interlocução do serviço social como uma *aproximação enviesada*, e esta é singularizada por três traços:

Em primeiro lugar, tratou-se de uma aproximação que se realizou sob exigências teóricas reduzidas – as requisições que a comandavam foram de natureza sobretudo ídeo-política, donde um cariz fortemente instrumental nessa interlocução. Em segundo lugar, e decorrentemente, a referência à tradição marxista era muito seletiva e vinha determinada menos pela relevância de sua contribuição crítico-analítica do que pela sua vinculação a determinadas perspectivas prático-políticas e organizacional partidária. Enfim, a aproximação não se deu às fontes marxianas e/ou aos ‘clássicos’ da tradição marxista, mas especialmente a divulgadores e pela via de manuais de qualidade e níveis de vida (NETTO, 1989, p.97).

Netto (1989) coloca que a riqueza e complexidade de Marx raramente tocaram as cordas do serviço social. Vale ressaltar que o Movimento de Reconceitualização, que foi um período da história do Serviço Social que ficou marcado pela recusa ao tradicionalismo, buscando para além da crítica o rompimento com o mesmo e referenciando os suportes teórico-metodológicos na tradição marxista, foi marcado por equívocos de diversas ordens. Se analisarmos tais equívocos, remeteremos ao momento da emergência e consolidação acadêmica<sup>19</sup>.

Reconhecemos o amadurecimento intelectual da profissão no tempo presente, mas o que destacamos desse lapso histórico é que, embora observamos avanços, supomos a presença da tese do enviesamento teórico, se apresentando na contemporaneidade do serviço social. De tal forma, partiremos da tese de Netto (1989) do enviesamento e acrescentamos, também, que este se expressa na própria concepção de teoria.

---

<sup>19</sup> Estes já traçamos no tópico anterior deste capítulo.

Ora, a pesquisa por nós realizada se volta para a identificação na formação profissional das tendências da perspectiva crítica no serviço social, assim, temos como pressuposto, que orienta esta análise, a necessidade de refletir, na formação, sobre as concepções de teoria e prática.

Trazendo a realidade do curso de Serviço Social da UFRN observamos, de acordo com os questionários aplicados<sup>20</sup>, que o marxismo é estudado na maioria das disciplinas, como: Sociologia I e II; Serviço Social e Processos de Trabalho; Política Social I e II; Oficina Campos do Fazer Profissional e Instrumentalidade; Ética Profissional e Serviço Social; Fundamentos Históricos, Teóricos-Metodológicos do Serviço Social; Capitalismo e Questão Social; Teoria Política e Serviço Social; Fundamentos da Economia Política; Filosofia Aplicada a Serviço Social; Classes e Movimentos Sociais; Pesquisa em Serviço Social I e II; Universidade, Projeto de Curso e Projeto Ético Político da Profissão; Seminário de Estágio II.

Com exceção, de acordo com os questionários, das disciplinas de Oficina de Iniciação a Vida Acadêmica, Psicologia Aplicada ao Serviço Social, Direito e Legislação Social, Antropologia e o Estudo da Cultura, Prática de Leitura e Produção de Textos I e Administração e Planejamento em Serviço Social. Destas, é importante ressaltar, que apenas duas são ofertadas pelo Departamento de Serviço Social (Oficina de Iniciação a Vida Acadêmica e Administração e Planejamento em Serviço Social), as outras respectivas são ofertadas por outros departamentos.

Quando perguntado sobre o que entende por marxismo<sup>21</sup>, apontam como uma corrente teórica e/ou teoria social crítica, no entanto, não se esclarece a que crítica o marxismo se propõe. Alguns apresentam categorias como trabalho, dialética, práxis, capital, capitalismo, em que o marxismo busca fazer uma leitura e analisar a sociedade. Vale frisar que os que mais se aproximaram de uma conceituação do marxismo são discentes que fizeram parte de alguma entidade representativa.

Diante disto, retomamos o enviesamento teórico com algumas continuidades: percebemos que diferente do processo de renovação em que o enviesamento teórico e os equívocos se expressavam pela militância, por vezes confundindo a profissão com a partidarização fruto do marxismo-leninismo, na contemporaneidade, em específico na realidade do curso da UFRN, apresenta uma tendência ao marxismo acadêmico visto apenas nas disciplinas. A maioria dos estudantes não

---

<sup>20</sup> Vale ressaltar que 5 entrevistados deixaram em branco esta pergunta.

<sup>21</sup> Destes 5 deixaram em branco e 1 colocou "não saber".

participa das entidades representativas, seja movimento social, estudantil e até mesmo partidos políticos.

Quando questionados sobre se concordam com a adoção do marxismo pelo Serviço Social como eixo da formação profissional, os dados indicaram: 56% responderam “Sim”; 5% responderam “Não”; 1 discente marcou duas alternativas (não e em partes) e, 36,8% responderam “em partes”.

Dos que concordam com a adoção do marxismo, 6 deixaram em branco o motivo pelo qual concordam, os demais que responderam o motivo, reconhecem o marxismo como “base da profissão” (Questionário 3), “fundamenta o exercício” (Questionário 4), o qual permite uma concepção e/ou leitura crítica da realidade e dá um direcionamento crítico. Em suas palavras,

Por ser o direcionamento hegemônico na profissão, sem o qual não conseguiríamos apreender a realidade na sua totalidade. [...] nos oferece a possibilidade de compreender as contradições da sociedade capitalista, evitando a sua naturalização (Questionário 6);

Dá uma visão social diferenciada, mostra ao profissional uma forma de guiar o indivíduo, mas de respeitá-lo como um ser capaz de decidir por si mesmo. (Questionário 17);

Importante para entendermos em que condições se encontram aqueles que serão nossos usuários (Questionário 33);

Porque o marxismo propõe uma análise crítica da realidade capitalista fazendo com que possamos adentrar dentro da sociabilidade, com uma visão de mundo mais apurada e real, na busca por uma outra sociedade. (Questionário 40).

No entanto, embora reconheçamos que o marxismo é ministrado na maioria das disciplinas do Departamento de Serviço Social, e que parcela razoável (56%) concorde com a adoção do marxismo por reconhecerem como direcionamento historicamente construído pela profissão e como uma corrente teórica que permite uma leitura crítica da realidade, existe uma tendência de requerer a aplicabilidade do marxismo, que se reflete quando perguntando sobre o que é o marxismo e sobre o porquê concorda em partes com a adoção do marxismo como eixo da formação profissional.

Observamos, também, um paradoxo: há um consenso de que o marxismo aparece como ferramenta para obtenção do conhecimento e um dissenso que crítica o marxismo.

Dos que concordam em partes, um destes não respondeu o motivo. Analisando as respostas dos entrevistados, encontramos três tendências: ver o marxismo como teoria superada, e que não se pode aplicar na atual sociedade, não é a única maneira de enxergar o mundo, assim, a necessidade de ver outras teorias; e, uma certa repulsa discente ao modo como é apresentando o marxismo. Conforme expressa a fala dos próprios discentes na primeira tendência:

[...] o método crítico dialético da realidade desenvolvida por Marx no século XVIII não pode ser aplicado e receber os mesmos resultados no século XXI. A nossa realidade mudou. (Questionário 2);

Por que nem tudo na vida [...] se aplica o marxismo. (Questionário 27);

Porque acho que tem que ter essa perspectiva crítica que o marxismo têm e trás mas não em tudo no curso, porque quando vamos para o mercado de trabalho é muito difícil de aplicar. (Questionário 29).

Nesta tendência – “ver o marxismo como teoria superada, e que não se pode aplicar na atual sociedade” – os(as) discentes requerem do marxismo certa temporalidade, aplicabilidade. Aqui já encontramos equívocos; ora, uma característica de um paradigma é a sua abrangência (universal, particular, singular) para entender as várias faces do real. Contudo, observamos o requerimento do marxismo ao que ele não pode dar, quem oferece a aplicabilidade é a abordagem do positivismo em que a prática é vista como confirmação da teoria.

No que diz respeito à segunda tendência: “não é a única maneira de enxergar o mundo, assim, a necessidade de ver outras teorias”<sup>22</sup> aparece:

O fazer profissional deve estar fundamentado em várias vertentes (Questionário 46);

Uma única vertente teórica não dá conta de todas as faces da realidade. (Questionário 49);

---

<sup>22</sup> Estas falas, também, nos remetem a categorias como: pluralismo, ecletismo e hegemonia as quais iremos retomar no próximo capítulo.

Concordo mas poderíamos conhecer outras correntes teóricas. (Questionário 51);

[...] não concordo com o funilamento teórico causado pelo curso, pois minimiza a oportunidade dos estudantes de conhecerem a fundo as teorias das quais o curso tanto critica [...] criticamos, mas não sabemos o que estamos criticando. (Questionário 1);

Reconheço a importância do marxismo para o curso [...] entretanto julgo que seria importante que nos fossem apresentados outras vertentes, tendo em vista que vivemos em contexto diferente ao que viveu Karl Marx. (Questionário 20).

Nesta tendência, observamos que requerem novamente temporalidade, amplitude do marxismo, ao mesmo tempo em que questionam a hegemonia<sup>23</sup> marxista apontada nas falas que remetem sobre a necessidade de estudar outras teorias, assim como o funilamento teórico do curso, alegando ver só uma teoria. Entretanto, isto se configura um falso dilema uma vez que o curso apresenta outras teorias.

Já a tendência a “uma certa repulsa discente ao modo como é apresentando o marxismo” se expressa nas falas:

evocação demasiada do pensamento marxista [...] catequizações (Questionário 47);

Concordo pela criticidade dialética e leitura da realidade a partir da totalidade. [...] por outro lado, acredito que o marxismo não explica tudo levando em consideração a conjuntura em que as obras de Marx foram escritas. Para mim, o marxismo não explica as relações da essência do ser humano... (Questionário 52);

Reconheço a importância da teoria marxista para o curso de Serviço Social, todavia, por muitos docentes ele é pregado como verdade absoluta e superior as demais teorias, chegando a criar um certo estigma perante os profissionais (alunos) que salientam outras teorias. Então, deve-se, também, ser um eixo de formação, assim como outras teorias, de uma forma que permita aos alunos criticar e escolher a que melhor lhe forma, afinal o que é imposto pode ocasionar uma certa repulsa (Questionário 56);

Porque não responde a todas as questões que o serviço social explora (Questionário 30);

Cansativo focar em apenas um eixo em 4 anos (Questionário 44);

Nos capacita a entender melhor a sociedade mas o nosso curso fará nos conduzir a ver o marxismo como uma doutrina, os professores não querem que a gente leia outros autores. É como se a história tivesse terminado em

<sup>23</sup> Iremos retomar a questão da hegemonia no capítulo seguinte.

Marx. Creio que temos que ler e refletir outros autores, Marx é importante, mas não é o único (Questionário 45).

Aqui, novamente, aparecem elementos que apontamos nas tendências anteriores. Contudo, esta tendência coloca em evidência o que os(as) discentes entendem por hegemonia: a catequização, verdade absoluta, superior as demais teorias. Portanto, observamos um equívoco na concepção de hegemonia, e esta forma de entender a hegemonia cria a repulsa. Assim, eles(as) questionam a hegemonia do curso sem entender o significado de hegemonia enquanto direção intelectual e moral.

Tais elementos apresentados nas falas dos discentes nos levam a refletir inúmeras questões que se conjecturam nas continuidades da renovação e as novas roupagens destas na contemporaneidade como: a redução do entendimento do que é o marxismo, o ecletismo e a busca de aplicabilidade da teoria, e também a problemáticas já investigadas como o **praticismo**, o qual “tende a rejeitar a produção teórica na profissão se esta não ‘partir’ da ‘prática profissional” (MONTAÑO, 2011, p.161). Vale ressaltar, conforme pontua o autor, que esta foi uma bandeira da maioria dos profissionais do Movimento de Reconceituação. Ressaltamos que, por um lado, no processo de formação, o(a) discente sente a necessidade da prática, considerando o curso “teoricista demais”, por outro lado sente a necessidade de aplicar a teoria aprendida, no entanto, sem estabelecer as mediações necessárias, ora cai no fatalismo, ora cai no messianismo.

Contudo, o **praticismo** e as questões levantadas a partir das tendências apresentadas na pesquisa estão imbricadas a um ponto fulcral: a **dicotomia entre teoria e prática**. Este processo é comum em certo estágio da formação profissional; argumentar que “na prática a teoria é outra”, fenômeno que se apresenta na nossa pesquisa. Há a ressalva de que esta dicotomia é fruto de certo entendimento que concebe a teoria como conjunto de regras as quais devem ser aplicadas na prática. Assim, desqualifica a teoria que não dá respostas e/ou porque não se aplica.

Esta dicotomia da relação teoria e prática também não é nova, Guerra (2005) considera como um dos dilemas da formação profissional. Assim, percebemos que no contexto da UFRN esse dilema se apresenta, os(as) estudantes permanecem imersos(as) neste falso dilema de que na prática a teoria é outra.

Também vale ressaltar que na própria história do serviço social, o raço da aplicabilidade da teoria esteve presente quando estabelecíamos uma teoria para subsidiar nossa prática; foi assim com o positivismo, o funcionalismo e agora, também, com o marxismo.

No desenvolver da pesquisa, questionamos aos(as) entrevistados(as) sobre como veem a relação teoria e prática. A maioria considerou como uma relação indissociável e complementar. Só que contraditoriamente as respostas se expressam nas três tendências apontadas, o que nos faz refletir sobre que concepção de teoria e prática as quais se referem tais discentes.

Partimos do pressuposto de que, para uma sólida formação da dimensão teórico metodológica, é necessário trabalhar na formação as noções de teoria e de prática tanto na perspectiva dialética quanto na perspectiva instrumental.

Conforme Guerra (2005), a perspectiva instrumental de teoria é aquela concepção que visa dar respostas prático-empíricas imediatas à realidade a partir de modelo, regra e procedimentos aplicáveis à realidade. Assim, esta concepção de teoria é marcada pela característica da eficiência na busca de resultados, desconsiderando aquelas teorias que não respondam imediatamente à prática. Já a prática, conforme a autora citada é sinônimo de atividade, experiências e procedimentos, que “acaba por superestimar a experiência sustentando-se na assertiva de que ‘só se aprende a fazer fazendo’” (GUERRA, 2005, p. 5).

Diferentemente da tradição marxista, na concepção crítico dialética, a teoria é

o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ela é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa (NETTO, 2011b, p.20-21).

Nesta mesma perspectiva, a prática é essencialmente histórica, portanto, não se revela na sua imediatez. Ora, “se o critério de verdade está na prática, essa verdade só é descoberta numa relação teórica com a prática mesma” (IAMAMOTO, 2013, p.209). Assim, se partirmos desta concepção, deveríamos superar ou ao

menos entendermos que não podemos estabelecer a dicotomia de que na prática a teoria é outra<sup>24</sup>.

### **2.3 Currículo Profissional do Serviço Social: elementos para o debate contemporâneo**

Um dos legados da Reconceituação foi o direcionamento crítico adensado numa perspectiva teórico-metodológica que repercutiu no processo de formação acadêmica, o que implicou na modificação e revisão do currículo profissional.

Conforme Nicolau (2005), o currículo profissional “antigo” pós-64, que remonta ao início da renovação do serviço social brasileiro, era adensado pela conjuntura vivenciada na época – autocracia burguesa, de repressão política e crescimento econômico. Neste sentido, exigia-se do profissional de serviço social um perfil “profissional que deveria substituir, em seu fazer específico, traços de um desempenho com características tradicionais, pela racionalidade e a objetividade de procedimentos técnico-operativos bem definidos” (*Ibidem*, p.82). Assim, de acordo com a autora citada, era uma formação para modernização, em que o processo formativo era baseado pelo viés das ciências humanas e sociais sob a influência do positivismo e neopositivismo. Este perdurou durante a década de 1960 e início de 1970, e é visto a busca pelo aperfeiçoamento técnico-operativo expresso nos Seminários de Araxá e Teresópolis.

É somente na segunda metade da década de 1970 e início de 1980, com a abertura democrática e o protagonismo da sociedade civil frente ao acirramento da questão social, dos problemas sociais, da crise do capital e quando a renovação do serviço social brasileiro amadurece intelectualmente, que se processa a revisão curricular, resultando no currículo de 1982.

Assim, o currículo profissional também é um elemento em que podemos analisar avanços e retrocessos. A proposta de currículo de 1982 partiu de dois pressupostos para entender a formação profissional: a formação inserida na problemática universitária e sua relação com prática profissional. De tal modo,

---

<sup>24</sup> Na Reconceituação, no momento da Intenção de Ruptura, a noção de teoria e prática esteve voltada pelo empirismo de Mao Tse Tung.



buscava responder aos desafios da formação profissional, entendendo esta não reduzida a preparação para o emprego, mas sim de uma qualificação técnico-científica:

trata-se de preparar científica e tecnicamente profissionais capazes de atender não só às demandas vigentes no mercado de trabalho, mas de conquistar novas e potenciais alternativas de atuação, estabelecidas pelo próprio processo de desenvolvimento da sociedade, seja a nível das instituições públicas e privadas que atuam no campo de prestação de serviços sociais, implementando políticas sociais específicas, seja a nível dos movimentos e organizações das classes sociais subalternas. (CARVALHO, BONETTI E IAMAMOTO, 1984, p.108).

Vale ressaltar que esta revisão visou responder as exigências do momento histórico: momento de rearticulação da sociedade civil da crise pós-milagre econômico e da crise do Regime Autocrático, questionamento do significado político, tendo como norte a realidade social. Assim, o fazer do assistente social no currículo de 1982

[...] é uma prática profissional que tem uma relação mediata com o mundo da produção, sendo mediatizada via assistência social na ação educativa. É uma prática que, inscrita no campo político-ideológico, tem derivações na base econômica da sociedade. Portanto, o serviço social configura-se como uma atividade cujo significado econômico está subordinado ao seu caráter político dominante. É uma prática que tem uma função social via trabalho político-ideológico que, historicamente, tem se vinculado fundamentalmente ao projeto da classe dominante, mas que hoje começa a buscar uma reorientação dessa prática [...] (CARVALHO, BONETTI E IAMAMOTO, 1984, p.122).

No entanto, o currículo de 1982 apresentou algumas lacunas:

careceram de mediações entre a direção social da prática profissional e o projeto social vinculado às classes trabalhadoras. É possível assinalar que houve uma incorporação mecânica do método crítico-dialético na apreensão

da realidade social, ocultando o significado da profissão e as especificidades de um Código de Ética (ABESS<sup>25</sup>, 1996, p.146).

Estas lacunas são relevantes para nossa problemática, pois esta resultou em uma formação na qual teoria e prática foram separadas e onde os limites da militância e da profissão foram definidas (SILVA, 2009). Estas lacunas que foram apresentadas no currículo de 1982 se apresentam na pesquisa que realizamos.

Acrescentamos que o contexto no qual se processou a elaboração do referido currículo foi de renovação do Serviço Social no país. E tal assimilação mecânica do método repercutiu, também, na supervalorização da politização profissional. Assim, o currículo explicitou que um projeto de formação precisaria articular coletivamente: *formação acadêmica, exercício profissional e organização sindical dos assistentes sociais*. (CARVALHO, BONETTI E IAMAMOTO, 1984).

Destarte, várias gerações foram formadas nos anos 1980 e 1990. Nesta perspectiva e reproduzindo tais limites, de tal forma, e rearticulando com o contexto dos anos 1990, de reestruturação produtiva, de reforma do Estado bem como com a aprovação do código de ética de 1993, é elaborado um novo currículo (atual) de 1996.

Ademais, a Pesquisa da ABESS/PUC 1989 já havia mostrado que o currículo de 1982 expressava insuficiente *apreensão do método crítico-dialético*. Assim, as questões do método e do pluralismo, percorreu o debate da categoria durante os anos 1990<sup>26</sup>. Isto fez com que a profissão avançasse no debate sobre a profissão em específico do que expressa a profissão e a realidade social que está situada. Neste sentido, o currículo de 1996 vem na direção de avançar em relação ao de 1982 e se apropriar do método crítico dialético.

Assim, a Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS) (hoje – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS) propôs articulações com outras dimensões, não só a dimensão política da profissão, mas também a teórico-metodológica e técnico operativa; bem como trazer a tona a análise na proposta curricular sobre movimento da sociedade e suas implicações para o serviço social. Deste modo, a tese central do novo projeto de formação é o

---

<sup>25</sup> Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social.

<sup>26</sup> Oficina ABESS em 1991 colocou a questão da hegemonia e pluralismo; Oficinas realizadas em 1995 colocou a tona polêmica em torno do currículo e trouxe direcionamento em torno da história, teoria e método.

“significado sócio-histórico e ídeo-político do serviço social está inscrito no conjunto das práticas sociais que são acionadas pelas classes e mediadas pelo Estado, em face das sequelas da ‘questão social’” (ABESS, 1996, p.154). Abordando a questão social a partir da:

apreensão do processo social como totalidade, reproduzindo o movimento do real em suas manifestações universais, particulares e singulares, em seus componentes de objetividade, em suas dimensões econômicas, políticas, éticas, ideológicas e culturais, fundamentado em categorias que emanam da *teoria crítica* (ABESS, 1996, p.152).

Assim sendo, a questão social passa a ser o fundamento e substrato da atuação profissional e é central assumi-la, pois, implica assumir um determinado caminho teórico metodológico, pois, “quando consideramos a formação profissional e a tarefa da revisão curricular, temos à nossa frente a exigência de definição de um projeto teórico-metodológico e ético-político para a profissão” (CARDOSO, GRANERMANN, BEHRING E ALMEIDA, 1997, p.27). Assim, o documento ‘proposta básica para o projeto de formação’

recupera um compromisso com a trajetória de construção e reafirmação da direção social marxista no interior do serviço social. Esta perspectiva, que é hegemônica em nossa profissão, não pretende ser representativa de todas as tendências, mas se expressa com uma força vital e legítima nos diversos fóruns de deliberação do serviço social, nas entidades da categoria e na luta em torno da defesa e aprovação do código de ética, da lei de regulamentação da profissão e da LOAS<sup>27</sup>. (CARDOSO, GRANERMANN, BEHRING E ALMEIDA, 1997, p.43).

Este currículo é organizado em 3 núcleos de fundamentação, quais sejam: Núcleo de Fundamentação Teórico-Histórica das Configurações Socioeconômicas, Culturais e Políticas do Ser Social, Núcleo de Fundamentos da Particularidade da Formação Sócio Histórica da Sociedade Brasileira Inserida na Divisão Internacional do Trabalho e Núcleo de Fundamentação do Trabalho Profissional.

---

<sup>27</sup> Lei Orgânica da Assistência Social.

O currículo de 1982 sem dúvidas é um grande avanço para o serviço social e o de 1996 tem a pretensão de superar as lacunas do currículo anterior. No entanto, o currículo é também disputa, uma vez que se apresenta útil para a sociedade – de preparação para o mercado; para tanto também é resistência como se mostra a proposta básica para projeto de formação profissional (1996 e 1997) apontando para uma formação crítica – emancipador; no entanto, esta proposta é confrontada por um lado pelo MEC; se pegarmos a proposta da ABEPSS com a proposta do MEC veremos que apresenta mudanças.

Tais mudanças acarretadas pela proposta do MEC levam a retrocessos de equívocos de ordem teórico-prática, a exemplo da supervalorização da dimensão técnico operativo, pela proposta da ABEPSS elas não podem ser entendidas como uma superior a outra nem muito menos isolada. No entanto, já na proposta do MEC (2001, p.13) “a formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnicas operativos”.

Neste processo sobressai a dimensão interventiva da profissão, no entanto a dimensão investigativa é menosprezada. Ora, a pesquisa também se constitui como uma dimensão do serviço social e como complemento da prática profissional. E esta perspectiva restrita na resposta imediata ao exercício de atividades pode recair numa concepção instrumental de teoria e prática. Entre outras distorções.

Por outro lado, conforme pontuamos no capítulo anterior, as mudanças no ensino superior expressas pela expansão sem qualidade, pelo produtivismo acadêmico, pelo alijamento da formação e pela demanda de um profissional técnico e qualificado também é um elemento que fragiliza o direcionamento estabelecido pela ABEPSS.

Ademais, se analisarmos o contexto atual da formação profissional em âmbito da UFRN, percebemos que muitos desconhecem as diretrizes curriculares, da pesquisa realizada 50,8% afirmam conhecerem as diretrizes curriculares da ABEPSS e 45,6% afirmam que não conhecem e 3,6% não responderam, assim, partimos do pressuposto de que este dado é um tanto quanto problemático, pois revela um desconhecimento das diretrizes que o formam, e, neste sentido, a tendência a “certa repulsa discente ao modo como é apresentando o marxismo” parte por um lado do desconhecimento do currículo que o forma, pois lá está estabelecido o marxismo como eixo da formação.

Por conseguinte, o tópico seguinte traz para análise o projeto político pedagógico do Departamento de Serviço Social da UFRN por considerarmos uma estratégia frente aos acirramentos do que foi construído pela ABEPSS e do que foi estabelecido pelo MEC.

#### **2.4 O Projeto Político Pedagógico do Departamento de Serviço Social da UFRN: uma estratégia para a afirmação crítica**

*“Não é a aprovação de novas diretrizes curriculares ou as mudanças de currículo que, por si só, vão determinar mudanças qualitativas na formação” (Ana Célia Bahia Silva).*

Antes de falarmos sobre o projeto político pedagógico da UFRN, cabe alguns apontamentos: de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Departamento de Serviço Social da UFRN (2000), a primeira unidade de ensino superior data de 2 de junho de 1945, primeira Escola de Serviço Social de Natal. Esta foi agregada a UFRN em 1958, federalizou-se em 1969. E com a reforma universitária transformou-se em Departamento de Serviço Social em 1974.

É importante lembrar que a Escola de Serviço Social tinha sua orientação baseada na Igreja Católica até a reformulação do currículo em 1970. Durante 1960 e 1970, o currículo voltava-se para a exceção e repressão. Contudo, com o movimento de reconceituação em nível de América Latina e as incidências no Brasil, o Serviço Social passou a questionar suas práticas. No contexto da UFRN é formulado um novo currículo no final da década de 1970 (especificamente em 1985), e este projeto político pedagógico pretendeu superar as lacunas das estruturas curriculares anteriores e do currículo de 1982, tais quais:

a centralidade na discussão estrutural/conjuntura; amplos espaços para análise de questões gerais, secundarizando a compreensão dos processos sociais em nível do cotidiano e da sistematização de dados referentes à realidade da população; precária qualificação para enfrentamento das questões cotidianas vivenciadas pela população; fraca articulação entre o conjunto de disciplinas e a dimensão ético-política da profissão; fechamento ao diálogo com vertentes teóricas não identificadas com a tradição marxista; ferramentas de trabalho defasadas, face às exigências da sociedade global

(UFRN. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL, 2000, p.8)

Observamos que embora o atual PPP do curso de Serviço Social aponte para superação daquelas lacunas, na formação profissional, como bem indicamos na pesquisa apontam para novos dilemas e desafios, sendo assim, é necessário reavaliar o PPP.

Ademais, conforme Silva (1998), a expressão projeto pedagógico pode ser entendida como projeto de curso, projeto formal e burocrático e como projeto de formação. Na perspectiva formal teremos meras intenções de declarações com objetivos, anexos, organização, agrupamento de dados, entre outros, em que busca atender as exigências formais e burocráticas “cuja preocupação é demonstrar um projeto tecnicamente bem organizado e largamente amparado” (SILVA, 1998, p.20).

Já na perspectiva de projeto de formação, de acordo com a autora citada, “é o conjunto de diretrizes e estratégias que expressam a prática pedagógica de um curso, como seu núcleo catalisador, não se confundindo com o currículo, pois vai além dele [...]” (*Ibidem*).

Neste sentido, partimos do pressuposto de que o projeto político pedagógico é uma estratégia frente àquela disputa pelo que foi proposto pela ABEPSS e o que foi concretizado pelo MEC com relação ao currículo profissional, visando garantir uma determinada direção na formação que não atenda apenas as demandas do mercado de trabalho.

Ao mesmo tempo, para pensarmos mudanças qualitativas na formação é necessário discutir algumas questões já apontadas por Silva (1998), como “o que é uma formação universitária”, “para que e para quem serão formados”, trazendo a realidade do mercado de trabalho profissional, as demandas, como superar as ideias distorcidas de currículo, como se articula teoria e prática, entre outros. Neste sentido, ainda conforme a autora citada, é necessário rever os projetos pedagógicos em desenvolvimento.

Embora reconheçamos desafios, Silva (1998) coloca que para a construção de um projeto político pedagógico há obstáculos, tais como: o imobilismo institucional e a resistência à mudança, o choque de linhas teóricas e a descontinuidade administrativa, consideramos fundamental a participação dos sujeitos neste processo para superar tais obstáculos.

Podemos indicar que na realidade estes obstáculos existem. Em termos históricos, o projeto político pedagógico do curso de serviço social da UFRN remonta aos anos 2000 e segue sem nenhuma revisão estrutural, somente mudanças na estrutura curricular<sup>28</sup>.

Partindo da nossa pesquisa, descobrimos que a maioria dos/as alunos/as, 56,1%, desconhecem o projeto político pedagógico do departamento de Serviço Social; 40,3% afirmaram conhecer e 3,5% deixaram em branco. Este dado revela que aquela tendência a repulsa quanto ao marxismo tem fundamentos no próprio desconhecimento, por parte dos(as) discentes do processo que lhes formam, por um lado observamos nas diretrizes curriculares, por outro observamos no PPP do curso.

De acordo com o Projeto político pedagógico (2000), o objetivo do curso é “formar assistentes sociais numa perspectiva teórico-metodológica crítica, plural, ético-política e técnico-operativa, qualificando-os para”:

1. apreender o processo histórico-social como totalidade, reproduzindo o movimento real em suas manifestações universais, particulares e singulares;
2. desenvolver pesquisas acerca da formação histórica e dos processos sociais contemporâneos da sociedade brasileira, sobre o fazer profissional e as situações concretas em as quais trabalho o serviço social
3. apreender o significado social da profissão e das demandas consolidadas e emergente, postas ao serviço social via mercado de trabalho, desvelando as possibilidades de ação frente as manifestações da questão social;
4. formular respostas concretas para o fortalecimento da democracia, da cidadania ativa, equidade e justiça social e do interesse público. (UFRN. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL, 2000, p.10).

Neste sentido, reiteramos, até que ponto vem se efetivando os objetivos do curso de serviço social? O contexto da educação superior nos coloca novos desafios que requer tanto avaliação do processo formativo quanto estabelecimento de novos objetivos. Ora, nossa pesquisa mostrou alguns dilemas que se apresentam na formação profissional do curso de serviço social da UFRN.

Assim sendo, partimos do pressuposto de que o atual processo formativo passe por uma fragilidade que se relaciona na ausência da revisão do projeto político pedagógico uma vez que a realidade é dinâmica e contraditória é necessária atentarmos para as continuidades dos dilemas que fragilizam uma formação com qualidade na perspectiva do projeto ético político do serviço social. Ademais,

<sup>28</sup> Estar em curso o Núcleo Docente Estruturante para realizar revisão no PPP.

conforme Silva (1998), construir um projeto político pedagógico pressupõe superar a fragmentação da estrutura universitária, portanto, só a ação coletiva permitirá desatar os nós que perpassam a formação a exemplo das nossas três tendências apontadas neste capítulo.



# CAPÍTULO III – DETERMINANTES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: a particularidade do curso de serviço social da UFRN



*[...] Este é o tempo do desejo,  
da defesa dos direitos,  
de reafirmar atitudes críticas e combativas.  
É o tempo da sementeira de sonhos.  
Que este tempo que brota da nossa resistência  
adormeça a dor, a tristeza, o preconceito, o individualismo  
e que possa colorir o cinza das cidades concretadas cheias de medo,  
tão insensíveis às pessoas e à flor que reitera na calçada.  
Que este tempo possa renovar a alquimia  
de nossas conquistas de cada dia.  
E que o tempo que nós vivemos traga na sua outra face  
a sonoridade da liberdade, um verde mais vicejante de esperança.  
E que em todos os seus versos  
tenha a emergência da luta e da resistência,  
no tempo em que lutar  
é tão necessário quanto viver, respirar..."  
Tempo de luta e resistência...  
(Andréa Lima)*

### **CAPÍTULO III – DETERMINANTES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: A PARTICULARIDADE DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFRN**

*[...] Para garantir uma sintonia do Serviço Social com os tempos atuais, é necessário romper com uma visão endógena, focalista, uma visão “de dentro” do Serviço Social, prisioneira em seus muros internos.  
(Iamamoto, 2014, p.20).*

No capítulo anterior trouxemos continuidades e rupturas do processo de formação pós movimento de Reconceituação. Nesse capítulo, temos como objetivo apontar alguns determinantes que influenciam o processo de formação na contemporaneidade.

É sabido que o processo de renovação redimensionou o ensino em Serviço Social – reelaborando o projeto de formação profissional – e estabeleceu um novo perfil profissional, crítico e em consonância com o projeto ético-político do serviço social.

Entretanto, a conjuntura do ensino superior, as transformações societárias: como a crise dos paradigmas e a pós-modernidade nos indicam alguns dos desafios no âmbito da formação, expressos nas tendências apresentadas no capítulo anterior.

Assim, pretendemos com este capítulo estabelecer aproximações sucessivas aos determinantes que se revelam na contemporaneidade e que se apresentam na formação profissional do(a) assistente social.

#### **3.1 Serviço Social e projeto ético político: as relações entre hegemonia e pluralismo**

A construção do projeto ético-político do serviço social foi fruto do processo de renovação do serviço social brasileiro no longo movimento de recusa e crítica ao conservadorismo existente na profissão.

Ademais, a luta contra a ditadura e a conquista da democracia política no país possibilitou, dentro da categoria, a disputa de projetos societários, e isso não se deu somente pela condição política; outros componentes também foram fundamentais para tal processo, como a expansão da pós-graduação que operou uma acumulação teórica, compatível com a ruptura do conservadorismo, além da reforma curricular e a formulação do novo código de ética (NETTO, 1999).

Sendo assim, conforme Netto (1999), o projeto ético-político profissional passa a ser orientado pelos interesses da classe trabalhadora, tendo a liberdade como valor ético central, o compromisso com a expansão dos indivíduos sociais, e a construção de uma nova ordem social.

Estamos falando do projeto ético-político do serviço social, este que se constitui como um projeto profissional. Em conformidade com Netto (1999), existem projetos individuais e coletivos. Dentre os projetos coletivos podemos elencar os projetos societários e os projetos profissionais. Estes podem se relacionar com aqueles.

De acordo com o autor em questão, os projetos societários apresentam uma imagem de sociedade a ser construída, portanto, é um projeto coletivo, pois se constituem como projetos macroscópicos. Nessa sociedade eles se apresentam como projetos de classe, e, por sua vez, possuem uma dimensão política que envolve relações de poder. No entanto, é importante lembrar que só é possível o confronto de projetos societários em contexto de democracia política, pois em contexto de ditadura a vontade política de determinado projeto societário é imposto por meio da repressão e coerção. Contudo, em contexto de democracia política os projetos societários das classes trabalhadoras dispõem de condições menos favoráveis para enfrentar os projetos societários da classe dominante.

No que diz respeito aos projetos profissionais, eles também se inscrevem como projetos coletivos, e apresentam a auto-imagem da profissão, os valores que a legitimam, seus objetivos e funções para o exercício profissional, normas e comportamentos profissionais (NETTO, 1999). Assim, são construídos pela categoria através do processo organizativo. E no serviço social este movimento se dá através do conjunto Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), ABEPSS e Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), e também pelos(as) próprios(as) assistentes sociais. Ademais, é fundamental a organização da categoria para que o projeto profissional

se afirme e ganhe respeito frente ao conjunto da sociedade e das outras profissões (NETTO, 1999).

É válido destacar que os sujeitos que constroem o projeto profissional são diversos e possuem concepções de mundo diferente, o que equivale a dizer que possuem projetos individuais e societários diferentes. Contudo, para que um projeto profissional torne-se hegemônico é necessário o confronto de ideias, é necessário o espaço para o debate, e por mais que o projeto seja hegemônico não significa dizer que todos os segmentos pensem conforme tal projeto. Sendo assim, como premissa básica, deve se garantir o pluralismo na profissão e o respeito às diferentes posições.

A busca da hegemonia do projeto profissional pode estar em sintonia com o projeto societário hegemônico, e pode ocorrer que o projeto societário hegemônico seja contestado pelo projeto profissional hegemônico de determinada profissão. Conforme coloca Netto (1999), estas situações se agudizam no interior da categoria de profissionais. E estas divergências não podem ser resolvidas somente no corpo profissional, exige aliança com os movimentos sociais e articulação com outros profissionais que compartilhem dos mesmos princípios. Entretanto, o enfrentamento dos projetos profissionais com o projeto societários hegemônico tem limite na sociedade capitalista.

O projeto ético-político do serviço social situa-se como um projeto que é contrário ao projeto societário hegemônico, contrário aos valores burgueses, que desregulam os direitos socialmente conquistados e as políticas sociais, e privatizam as dimensões da vida social. Assim, pretende colocar-se no movimento da sociedade na busca de uma nova ordem e para isto é preciso estar atento ao movimento do real e formar alianças com os movimentos e segmentos profissionais que compartilham destes princípios<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Conforme Código de Ética, os princípios fundamentais são: **I.** Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais; **II.** Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo; **III.** Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras; **IV.** Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida; **V.** Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática; **VI.** Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças; **VII.** Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual; **VIII.** Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero; **IX.** Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos/as trabalhadores/as; **X.**

A prática profissional dos(as) assistentes sociais implica uma direção social balizada pelo projeto profissional que a norteia. Conforme Teixeira e Braz (2009), os projetos societários podem ser conservadores ou transformadores.

Consoante Teixeira e Braz (2009), os elementos constitutivos do projeto profissional e, também, do projeto ético-político do serviço social são: a imagem da profissão, os valores que a legitimam, sua função social e seus objetivos, conhecimentos teóricos, saberes interventivos, normas, práticas, entre outros, os quais estão relacionados diretamente com um projeto societário. Desta forma, estes componentes se materializam no processo sócio histórico da profissão na direção de quatro componentes, são eles: a dimensão teórico-metodológica a qual está ancorada; os valores éticos-políticos proclamados; a crítica à ordem da sociabilidade do capital uma vez que esta concentra a riqueza socialmente produzida e socializa a miséria; e, por último, se manifesta nas lutas e posicionamentos políticos.

Partindo destes elementos anteriormente citados, conforme os autores, ganharão visibilidade e se expressarão na realidade por meio dos componentes construídos socialmente pela categoria dos assistentes sociais, que se expressa na produção de conhecimentos no interior do serviço social em que se apresenta os processos reflexivos do fazer profissional e especulativos e prospectivos em relação a ele, e que está em sintonia com o pensamento teórico-crítico; presente, também, nas instâncias político-organizativas da profissão que envolve tanto os fóruns de deliberação quanto as entidades da profissão (o conjunto CFESS/CRESS, ABEPSS, ENESSO), onde se afirmam os compromissos e princípios; e ganham, também, visibilidade social, na dimensão jurídico-política da profissão em que se encontra o arcabouço legal e institucional da profissão, revelado no atual Código de Ética, na Lei de Regulamentação e nas Novas Diretrizes Curriculares, como também no aparato jurídico-político mais abrangente circunscrito no conjuntos de leis, ou seja, na legislação social, como LOAS, Lei Orgânica da Saúde (LOS), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), entre outros. Estes componentes permitem a efetivação dos quatro elementos anteriormente citados, e que por sua vez, materializam o projeto ético-político do serviço social.

---

Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional; **XI.** Exercício do Serviço Social sem ser discriminado/a, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física (BRASIL, 2012, p.23-24).

Portanto, estes componentes constituem uma projeção coletiva dos assistentes sociais que não significa dizer que se efetivam integralmente na realidade. Teixeira e Braz (2009) chamam atenção para duas reflexões: a primeira é que não há uma relação identitária entre consciência e ação. Conforme Marx, a história é feita pelos homens, mas em condições que estão predeterminadas a eles. Outra reflexão é a própria sociabilidade capitalista que impõe limites já que defendemos princípios que são contrários a essa forma de sociabilidade. Consideramos estas reflexões apontadas pelos autores como desafios que se colocam para concretizar este projeto.

Com o intuito de analisar na formação profissional as tendências da perspectiva crítica, buscamos na pesquisa articular estas ao debate do projeto-ético político do serviço social. No que se refere ao projeto ético político, a pesquisa mostrou algumas aproximações: pela maioria há o reconhecimento do projeto ético político enquanto direção e alguns apontam elementos que podem revelar qual direcionamento que está nos princípios fundamentais do Código de Ética. No entanto, a maioria não explicita qual o direcionamento ético, político e teórico ao qual faz referência. Outra repercussão é entendê-lo como um documento, que por vezes se confunde com o próprio código de ética. Parte dos entrevistados reconhece ser o projeto ético-político construído coletivamente pela categoria e um apresentou uma posição de questionamento ao projeto, argumentando que este necessita ser revisado. Estes aspectos se revelam através da fala dos(as) sujeitos(as):

É como se fosse o direcionamento político da profissão, a base para atuação. Permite a compreensão do que devemos ser. Além de explicitar o que deve-se defender. (Questionário 3);

O projeto ético político é responsável pelo direcionamento político da profissão; o projeto ético político está expresso na lei que regulamenta a profissão, diretrizes curriculares e código de ética. (Questionário 9);

Direcionamento político que tem o objetivo de levar a profissão para construir uma nova ordem societária. (Questionário 34).

Está voltado a uma direção em que a categoria defende. Envolvendo vários interesses sociais presente. Questões culturais, políticas e econômicas. (Questionário 18);

São os direcionamentos adotados pela profissão em suas três dimensões: técnico-operativa, teórico-metodologia e ético política. (Questionário 24).

O projeto ético político é o resultado da construção e desenvolvimento do Serviço Social ao longo da sua história. É o que baliza a atuação

profissional na dimensão ético-política da profissão e do profissional. Trata-se de um projeto hegemônico atualmente. (Questionário 51);

É um projeto construído coletivamente pela categoria, que tem o propositivo de direcionar e dá sentido à ação profissional. (Questionário 11);

Foi uma conquista da categoria no que diz respeito a afirmação da perspectiva teórica marxista durante o processo de formação e como orientação para atuação dos assistentes sociais por meio dos 3 documento que o compõe. (Questionário 25);

Projeto que envolve teoria, elementos éticos e metodológicos que a categoria dos assistentes sociais pegam para si para usar na sua pratica profissional. (Questionário 37);

É o projeto que norteia a profissão, que estabelece a postura a ser assumida [...] o norte para o exercício [...] direcionamento para os interesses da classe trabalhadora. (Questionário 38);

Instrumento que norteia as diretrizes do fazer profissional. (Questionário 46);

Defende a ação profissional baseada nos princípios marxismos (sic). (Questionário 29);

Projeto que norteia o fazer profissional da categoria. É composto por princípios/valores que enveredam numa perspectiva de valorização do ser social, do individuo visto como sujeito de direito. (Questionário 41);

É um projeto de profissão que está vinculado a um novo projeto de sociedade onde as pessoas são mais importantes que as coisas que a rodeia, é um projeto anticapitalista mas observo que este projeto tem que ser melhorado e construído pelos alunos e profissionais que atuam em diversos e não somente pela academia. (Questionário 45);

Um tipo de regimento que norteia a profissão. (Questionário 43);

É o eixo norteador para o nosso fazer profissional, onde é pautado normas e diretrizes para uma prestação de serviço qualificada. Segundo Netto é a autoimagem da profissão. (Questionário 13);

[...] vai de encontro com o projeto neoliberal (Questionário 57);

É o documento que direciona as ações do profissional seguindo a linha da direção social do curso, estabelecendo compromisso com classe trabalhadora além da pluralidade. (Questionário 1);

Entendo como um importante documento da nossa categoria profissional. (Questionário 6);

Documento que resguarda nossos direitos como assistente social. (Questionário 8);

Não é um documento físico, mas sim um direcionamento ético, político da profissão. É o conjunto de diretrizes, normas que guiam os profissionais de serviço social. (Questionário 26);

Conjunto de documento: lei de regulamentação, código de ética, NOB-RH/SUAS. (Questionário 14).

O que destacamos destas tendências apresentadas, antes de colocarmos as frases dos(as) próprios(as) discentes, é que elas apontam para uma questão central: a fragilidade, por parte dos discentes, de alguns elementos na apreensão teórico-metodológica que se revela por um lado nas distorções teórica em que os(as) discentes requerem a aplicabilidade ao marxismo e por outro, em menor grau, sobre o projeto ético-político, solicitando-o como um documento e até mesmo criando confusões da legislação específica do Serviço Social com as demais legislações sociais<sup>30</sup>.

Ou seja, estas repercussões ao marxismo e ao projeto ético-político de requerer aplicabilidade revela que na formação profissional há uma fragilidade na apreensão teórico-metodológica e que no contexto atual se apresenta como um desafio.

Ora, embora parcela significativa reconheça o projeto ético-político enquanto construção coletiva, ainda assim há superficialidade na apreensão: por um lado se expressa quando argumentam ser o direcionamento (das ações; político; ao serviço social; ético) que baliza a atuação, no entanto, este direcionamento ora não é claro, ora se apresenta nos princípios do código de ética. Assim, de uma noção de direcionamento político esvaziada, passa pela direção ética, confundido com o código de ética profissional. Vale enfatizar que esta tendência é relevante para pensar o desconhecimento do projeto ético-político na categoria<sup>31</sup>.

No que diz respeito a conceberem o projeto ético-político como documento, Braz (2001) já colocara a questão do termo “projeto” que pode dar a entender a existência de um documento físico. Nós também concordamos, mas isso não reflete o real processo pelo qual perpassa esta questão. Esse dilema envolve outros determinantes: como o alijramento na formação profissional e a questão da apreensão do método crítico dialético.

O que destacamos é que a suposta fragilidade no entendimento do que é o projeto ético-político pode nos colocar numa posição de inércia diante da conjuntura da ofensiva neoliberal. É preciso se apropriar do projeto ético-político como uma referência para criar estratégias profissionais.

---

<sup>30</sup> Queremos destacar que as legislações compõe o projeto ético-político e são importantes parâmetros para a atuação profissional, entretanto, não é a política que se apropria do nosso fazer, mas nós que nos apropriamos destas com base no que é a auto-imagem da profissão. Assim, as legislações sociais não podem ditar o que devemos fazer, mas nós a partir dos valores que legitimam a profissão que nos apropriamos dela para a intervenção.

<sup>31</sup> Sobre esta questão consultar Torres (2007).



Na literatura recente do serviço social, alguns autores como Netto (1999) e Braz (2007) irão argumentar que a hegemonia do projeto está em crise e/ou ameaçada devido à ofensiva neoliberal, a conjuntura do ensino superior, entre outros aspectos relevantes para a análise do movimento do real<sup>32</sup>. Entretanto, concordamos com Ramos (2009), ao defender que o projeto não está em crise, pois a hegemonia permanece nas entidades representativas.

Vale ressaltar, conforme Netto (1999, p.96), “mesmo que um projeto conquiste hegemonia, este nunca será exclusivo”. Neste sentido, partimos do pressuposto de que uma sólida apreensão do projeto ético-político necessita aprofundar a compreensão de hegemonia e de pluralismo. No entanto, a pesquisa revelou que no contexto do curso de Serviço Social da UFRN há distorções no conceito de pluralismo e hegemonia.

Outro ponto de nossa pesquisa foi o que os(as) discentes entendem por pluralismo, já que este é necessário para entender o projeto ético-político, bem como para manutenção da hegemonia. A pesquisa nos revelou<sup>33</sup> duas tendências gerais: a primeira é o desconhecimento do que seja pluralismo,

Não sei o que significa, pode ser eu acho semelhante ao ecletismo. (Questionário 3);

Não entendo o que seja. (Questionário 4);

Não me recordo. (Questionário 5);

Não sei responder ao certo, mas entendo como o envolvimento de varias correntes não desmerecendo o outro por seguir determinado posicionamento. (Questionário 8);

Não sei. (Questionário 31);

Não lembro. (Questionário 50);

Não sei responder. (Questionário 54).

E a segunda tendência se apresenta nas distorções<sup>34</sup> sobre o conceito, que ora se esbarra no ecletismo, e ora se apresenta como a liberdade de escolher as teorias, caindo no relativismo, bem como, também, o entendimento do respeito e

<sup>32</sup> Não iremos aprofundar a polêmica dentro do Serviço Social se o projeto ético-político da profissão está em crise.

<sup>33</sup> Destacamos que 8 discentes deixaram a resposta em branco.

<sup>34</sup> Vale ressaltar, que esta tendência já se apresentara no capítulo anterior. Neste sentido, configura o que chamamos da superficialidade na dimensão teórico-metodológica.

tolerância às teorias. No entanto, não se apresenta nas falas a colocação do debate e embate das ideias e o reconhecimento da disputa. Como expresso nas falas:

[...] pluralidade ao meu ver, significa o oposto de hegemonia: onde há hegemonia de qualquer pensamento sobre outros não há pluralidade. (Questionário 1);

O respeito as diversas correntes teóricas, bem como a liberdade em adotá-las. (Questionário 6);

[...] nós do Serviço Social defendemos o pluralismo, ou seja, profissionais que possuam direcionamentos diferentes dos nossos [...] (Questionário 12);

Liberdade de se aprofundar e fazer uso de várias teorias para obter uma fundamentação teórica [...] liberdade de atuar em vários campos e de várias formas [...] (Questionário 16);

Liberdade de fazer a escolha que quiser, quantas quiser, sem precisar seguir um padrão estabelecido. (Questionário 19);

É parte integrante de qualquer categoria profissional, onde uma pessoa pode optar em ter vários olhares sobre o ser social, a categoria trabalho, entre outros (Questionário 23);

Respeito aos diversos direcionamentos dentro de uma categoria. (Questionário 24);

Dentro da profissão é a aceitação das diversas correntes teóricas. (Questionário 26);

O respeito as diversidades tanto de pensamento como de opinião. Porém aqui no Serviço Social não se respeita o pluralismo de opiniões entre os alunos; acho que a teoria que se lança em sala serve mais para dividir as pessoas em grupos [...] (Questionário 27);

Um contexto de correntes, ideias aonde não há uma única verdade. O pluralismo adota várias correntes científicas. (Questionário 34);

A compreensão da existência das diversas teorias. O pluralismo se explica também pelo respeito as diversas teorias. (Questionário 38);

É você respeitar todas as formas de pensamento, de teorias, inclusive os “adoradores” do marxismo. (Questionário 47);

Capacidade de beber das fontes de várias correntes teóricas. (Questionário 51).

Primeiramente, iremos esclarecer o que é pluralismo. Coutinho (1995) define o pluralismo em duas dimensões: pluralismo enquanto fenômeno social e o pluralismo na construção do conhecimento. Conforme o autor, a questão do pluralismo é do mundo moderno, uma vez que no mundo antigo (Grécia, Roma,

Atenas), não se conhecia o pluralismo já que a ordem social e política era democrática para aqueles considerados cidadãos – mulheres eram excluídas de tal processo, por exemplo (p.6).

De acordo com o autor em questão, no mundo moderno a concepção do pluralismo está relacionada à visão de homem, visão liberal individualista. Há diversas ideias da tradição liberal acerca do pluralismo<sup>35</sup>.

No mundo moderno, o pluralismo também se apresenta como o pluralismo dos sujeitos coletivos. O desafio, conforme Coutinho (1995), é o predomínio da vontade geral com a conservação da multiplicidade de sujeitos, ou pluralismo de sujeitos.

Já a questão do pluralismo no conhecimento, conforme Coutinho (1995), não pode implicar no ecletismo ou no relativismo. É necessário para isso o debate das ideias, a discussão, fazendo com que se aproxime do real, ora, não existem duas verdades sobre o mesmo objeto. Portanto, o pluralismo,

No terreno da ciência natural ou social não é assim sinônimo de ecletismo. É sinônimo de abertura para o diferente, de respeito pela posição alheia, considerando que essa posição, ao nos advertir os nossos erros e limites, e ao fornecer sugestões, é necessária ao próprio desenvolvimento da nossa posição e, de modo geral, da ciência. (COUTINHO, 1995, p.14).

Assim, não é apenas tolerar, como mostra a pesquisa, o diferente, mas a abertura, como diria Coutinho. Ou seja, a abertura ao debate. Entretanto, vale frisar que “essa abertura para o diferente, no terreno da formação de valores, não implica aceitarmos qualquer coisa” (COUTINHO, 1995, p.16). É preciso irmos ao encontro do que o projeto ético-político defende, seus princípios e valores.

Outra questão que se apresentou é a questão de hegemonia, entendida como o predomínio: “*onde há hegemonia de qualquer pensamento sobre outros não há pluralidade* (Questionário 1)”. Reiteramos que partimos do pressuposto de que é necessário entendermos a hegemonia com pluralismo. Neste sentido é que é necessário esclarecer o que é hegemonia. Para isso recorreremos a Antônio Gramsci, que em suas primeiras formulações acerca do conceito de hegemonia remete-a como estratégia que levando em conta as diferentes formações econômicas e

---

<sup>35</sup> Conforme Coutinho no pensamento liberal surgem 4 valores pluralistas: a ideia da positividade do conflito; a ideia da tolerância; a ideia da necessária divisão dos poderes; e, a ideia do direito das minorias. (1995, p.6-7).

sociais do Ocidente e Oriente estabelece estratégias para que se possa chegar ao socialismo.

Gramsci com essa análise de hegemonia a partir das diferenciações das formações econômico-sociais vai de confronto aos marxistas (Stalin, por exemplo) que defendiam a ideia de que uma crise capitalista levaria a falência do mesmo, e nós vivenciamos que não foi e não é assim: quando o capitalismo entrou em crise nos anos 1970, ele buscou a saída dentro do próprio capitalismo, reestruturando o capital.

Assim, a partir de tais diferenciações das formações econômico-sociais estabeleceu estratégias: Oriente – através da conquista imediata do estado, frontal, que chamou de “guerra de movimento”. E no Ocidente o embate girava em torno da conquista da hegemonia. Portanto, “a guerra de posição supõe o consenso ativo, ou seja, organizado e participativo, implicando também unidade na diversidade, um movimento dialético e democrático” (SIMIONATTO, 2011, p.46).

Falar de hegemonia também é falar das relações que se dão em âmbito de infra e superestrutura, da correlação de forças dominantes e dominadas. Neste esclarecimento, revela os argumentos que nos faz não partilhar aos que defendem dentro da categoria de que há uma crise de hegemonia. Percebemos na pesquisa que há uma contestação a ideia de hegemonia. No entanto, nós observamos que este questionamento não tem fundamento, pois não há entendimento real sobre o conceito de hegemonia. A hegemonia, na pesquisa, aparece como predominância e “catequização” (doutrinação), conceito contrário ao conceito de hegemonia formulado por Gramsci de direção intelectual e moral.

Destarte, na dimensão teórica da profissão, a hegemonia é marxista e não encontramos na categoria uma tendência fazendo a contra hegemonia marxista de maneira clara. A crise de hegemonia “se caracteriza pelo enfraquecimento da direção política da classe no poder, ou pelo enfraquecimento do seu poder de direção política e perda do consenso” (SIMIONATTO, 2011, p.47). Não é o que vemos na contemporaneidade da profissão, nos eventos, nas produções<sup>36</sup> – a direção está na perspectiva historicamente construída pela profissão, do projeto ético-político. O que estamos vivenciando são desafios na formação profissional: na articulação das dimensões da prática e especialmente nas mediações entre elas e o

---

<sup>36</sup> Por produção nos remetemos aos periódicos da área, como a exemplo da Revista Serviço Social e Sociedade.

déficit na apreensão teórico-metodológica. Ao mesmo tempo, o contexto que vivenciamos acirra e cria resistência.

A Hegemonia também é entendida como direção intelectual e moral que acontece no campo das ideias e da cultura para formação de uma base social Simionatto (2011). Assim, pressupõe o domínio pela obtenção do consenso através da direção, do convencimento, da vontade coletiva. Neste sentido,

A hegemonia é isto: determinar os traços específicos de uma condição histórica, de um processo, torna-se protagonista das reivindicações de outros estratos sociais, da solução das mesmas, de modo a unir em torno de si esses estratos, realizando com eles uma aliança na luta contra o capitalismo e, desse modo, isolando o próprio capitalismo. (COUTINHO, 2003, p.68).

Assim sendo, a pesquisa mostra concepções de hegemonia e de pluralismo distorcidos, comprovando o que defendemos como reatualização do enviesamento teórico. Desse modo, quando não acontece a hegemonia com pluralismo, ora caímos no ecletismo, ora no autoritarismo, ora no relativismo. Assim, é necessário trabalhar na formação profissional o projeto ético-político articulando e esclarecendo a hegemonia com pluralismo para superar o enviesamento e o ecletismo.

Neste sentido, como nos diz a epígrafe que abre este capítulo, é preciso sairmos da perspectiva endógena à profissão. Assim é que no tópico seguinte traçaremos determinantes que acirram as tendências que estamos apresentando.

### **3.2 Pós-modernidade e neoconservadorismo: breves incursões**

A partir das tendências anteriormente apontadas do desconhecimento, na formação profissional, do conceito de pluralismo e de hegemonia bem como as suas distorções, não representam só uma questão endógena ao Serviço Social. Partimos do pressuposto de que o movimento da ciência e a crise dos paradigmas podem ser uma determinação para os equívocos teóricos que vem se apresentando. Além do mais, estes são determinados por macro determinações, como o conservadorismo presente na sociedade, o contexto da crise econômica, do predomínio do senso comum, entre outros.

Antes de adentrarmos ao debate da pós-modernidade, vale destacar que a razão moderna surge a partir da derrubada da interpretação da realidade do pensamento cristão, assim, surge o pensamento científico embasando a análise do real. Esse período é o que se chama de modernidade, em que conforme Simionatto (2009, p.88), “institui um novo modelo explicativo do real, fundado no primado da razão, ou seja, na capacidade do homem em formular teorias científicas a partir de leis objetivas”. É, pois, neste período em que se apresenta a razão fenomênica e a razão dialética.

Ao mesmo tempo, a constituição do Estado burguês e o surgimento do capitalismo foram elementos que mudaram a vida econômica, social, política e do saber a partir da modernização nas esferas da vida. Dentro desse processo de modernização é que se apresentam duas principais matrizes teóricas da razão moderna: o positivismo e a teoria social de Marx. O positivismo surge como teoria que sustenta a ordem burguesa, em que os homens devem se submeter à ordem natural das coisas. Dentro dessa matriz derivam outras, como funcionalismo, estruturalismo, ambas fundamentadas na racionalidade formal-abstrata (SIMIONATTO, 2009).

Vale ressaltar que a fundamentação dessa racionalidade formal-abstrata, de acordo com Guerra (2011), está baseada no funcionalismo de Durkheim e no positivismo de Comte. Em suma, na sociologia durkheimiana, o qual situa a sociedade como organização central que pode ser apreendida pelos fatos sociais; estes são vistos como “coisas”, que conforme Durkheim é todo objeto de conhecimento que não é compenetrável pela inteligência. Assim, exercem coerção externa aos indivíduos, pois são exteriores, anteriores e superiores aos indivíduos e por isso adquirem significado na confluência das individualidades, o que ocorre nos grupos sociais, via instituições, e cabe a estas estabelecer as normatizações das relações. Ou seja, essa linha teórica está fundamentada no estabelecimento de regras a fim de garantir a harmonia social. E para tanto, supõe que os fenômenos sociais obedecem à mesma lógica de constituição dos fenômenos naturais. Portanto, as mudanças e transformações acontecem de forma natural já que o caminho metodológico parte das formas objetivas dadas pelas estruturas políticas da sociedade, que por serem anteriores aos indivíduos, estabelecem formas de convivências entre os homens. Desse modo, concebe a realidade desistoricizada em que camufla o processo do real uma vez que naturaliza o processo histórico.

Já a teoria social de Marx<sup>37</sup> parte da crítica à economia política clássica, tendo como objeto a sociedade burguesa e os seus antagonismos de classe e busca a superação desta através da revolução presidida pela classe operária. Portanto, busca captar o real a partir do seu método de análise da realidade baseado no materialismo histórico dialético em que se faz uma análise a partir da perspectiva da totalidade captando as suas múltiplas determinações, buscando ir além da aparência dos fatos, desvendando a essência dos processos sociais. Este processo não é imediato, o que requer o estabelecimento de mediações para compreensão do real. Entretanto, Marx não pretendeu apenas entender o funcionamento da ordem burguesa, mas sim a sua superação, por isso a práxis social é uma categoria central para tal processo. Assim,

o método proposto por Marx [...] tem na realidade empírica seu ponto de partida, mas, ao desvendá-lo, possibilita uma crítica radical à sociedade capitalista, revestindo-se, assim, de grande força política na luta pela transformação social (SIMIONATTO, 2009, p.91).

Entretanto, ainda conforme a autora supracitada, as transformações societárias, que envolvem a reestruturação produtiva, provocaram mudanças nas esferas da vida social. Em especial na esfera do conhecimento; a crise do socialismo, a descrença nas metanarrativas e a crise dos paradigmas foram os grandes percussores para a descrença na modernidade.

Os fundamentos principais da crise dos paradigmas estão baseados tanto por críticas à teoria clássica do positivismo, que não reconhece que há especificidades entre ciências naturais e ciências sociais, e pela tradição marxista que o critica, com uma reflexão crítica, de apropriação da realidade, em que a relação sujeito/objeto envolve auto-implicação, e o positivismo desconsidera. No entanto, a crise não está relacionada apenas ao positivismo, também se relaciona a teoria crítica marxista. A crise fundamenta-se pelo fato das teorias clássicas não responderem aos novos fenômenos que se configuram na realidade devido aos acúmulos de problemas não resolvidos. A razão clássica perdeu a perspectiva universalista e foi corrompida pela ideologia burguesa. Assim, a autonomia e liberdade do projeto da modernidade não foram viabilizadas, pois a barbárie da sociedade capitalista colocou em dúvida o que

---

<sup>37</sup> No capítulo 2 trouxemos a interlocução da teoria social de Marx e o Serviço Social.

era idealizado por Marx, o qual acreditava no fim do capitalismo. No entanto, o que ocorreu foi a intensificação do capitalismo maduro que se fortaleceu com o Estado liberal e a descrença do socialismo. Assim sendo, há a falência das teorias macroestruturais e por consequência surgem novas teorias sociais que valorizam o fragmento e relativizam a realidade concreta (GUERRA, 2011).

Portanto, é neste cenário – de incerteza, dúvida e fragmentação da vida social – que o marxismo passou a ser falseado, e diríamos, invalidado diante a conjuntura. Assim, conforme Tonet (1995), busca-se novas formas para compreender a realidade. Em que a “busca de soluções para a crise das Ciências Sociais passaria pelo pluralismo metodológico” (p.35). Diante desta afirmativa, o respectivo autor defende a ideia, e nós concordamos, de que o pluralismo metodológico é um falso caminho.

O autor em questão nos mostra que o pluralismo metodológico é por vezes confundido com ecletismo, em que as ideias antagônicas e diversos paradigmas se unem em única análise caindo no relativismo que se apresenta na imparcialidade da verdade e do método. Vale ressaltar que esta característica é própria do pensamento pós-moderno.

Um argumento que leva a esse pluralismo metodológico – a necessidade de articular os diversos paradigmas – é a questão de que o pesquisador/cientista perderia a liberdade caso privilegiasse um único método para explicar a realidade (Tonet, 1995). Ora, “[...] privilegiar algum método é, de saída, interditar-se a possibilidade de escolher o que for mais adequado, e isso fere frontalmente a liberdade necessária para a produção do conhecimento” (TONET, 1995, p.39-40). Vale salientar que este caminho alguns(mas) entrevistados(as) reivindicam.

Como revelamos já no segundo capítulo, a tendência apontada na pesquisa como superação do marxismo e, por conseguinte, a necessidade de se ver outras teorias por parte dos discentes tem relações diretas com a crise dos paradigmas, especialmente a crítica ao marxismo, nas ciências sociais, revelando características do pluralismo metodológico.

E esta questão torna-se mais problemática na formação profissional em Serviço Social porque se transforma em uma questão básica: o ecletismo. Embora esse processo aconteça sem consciência dos sujeitos, demonstra sérias implicações no processo de formação. Este futuro profissional poderá atuar no mercado de trabalho e mesmo travar um debate em que inconscientemente resvale no



relativismo, o que é contrário ao que foi historicamente defendido pela profissão. Ao mesmo tempo pode cair na perspectiva empirista, o que revela o que chamaremos de retorno inconsciente ao positivismo: expresso no *praticismo* e busca da aplicabilidade da teoria. Ambas derivações tem relação íntima no conceito de teoria que é apreendido na formação bem como da fragilidade teórico-metodológica que perpassa a realidade que estudamos.

Destacamos que o pensamento pós-moderno na ciência tem gerado um discurso superficial, na leitura de realidade através de várias teorias que se contradizem, na desqualificação da teoria, e principalmente do marxismo enquanto uma metanarrativa. Destarte, o discurso do relativismo não está no vazio, está na discussão pós-moderna. Na pesquisa, observamos a tendência ao relativismo da teoria que se revela ao conceber o marxismo como dogmático e na “liberdade” de adotar várias teorias para ler o que quiser, como também a recusa ao marxismo por considerá-lo predominante<sup>38</sup>, também, se articula no relativismo.

Se por um lado esta tendência se insere neste contexto, por outro também, observamos a resistência a teoria social crítica por parte de alguns(mas) discentes. É necessário entendermos quem são os(as) discentes, de acordo com a pesquisa<sup>39</sup> da Profa. do Departamento de Serviço Social, Rita de Lourdes, 91% dos discentes se declaram deístas; dos que se declaram deístas, 248 no total que equivale a 60,3%, frequentam a igreja regularmente e 81, que equivale a 19,7%, declararam algumas vezes. O que revela que 300 estudantes, que equivale a 73% dos estudantes do curso, afirmaram professar uma religião. Dos quais, 59,9% são católicos, 32,1%, protestantes e 3% espíritas, e os demais 15,5% ou não responderam ou professam outra religião (CORTEZ E LIMA, 2014). Assim, já percebemos que a maioria desses(essas) discentes possuem religião: um elemento que historicamente resistiu ao marxismo.

Neste sentido, os valores que lhes são atribuídos antes de entrarem na universidade geram de certa forma um conflito quando se deparam com uma teoria que questiona a ordem natural das coisas, a ideologia dominante e a alienação.

Assim, a saída é de fato “unir” o que for útil à análise, independente dos antagonismos que se apresentam, mas de acordo com que lhes convém. E isto se

---

<sup>38</sup> Confusão teórica de que hegemonia é predominância.

<sup>39</sup> Pesquisa: “Os discentes do curso de Serviço Social: de onde vem, quem são, o que pensam e como vivem?” realizada com os discente do curso de Serviço Social da UFRN, no ano letivo de 2013.

revela na pesquisa quando confunde o pluralismo com a adoção de várias teorias, caindo, pois, no pluralismo metodológico, este

[...] na sua forma atual, representa o mais complexo extravio da razão, a forma mais refinada de impedir a correta interpretação do mundo (teoria) que funde a radical superação da sociabilidade regida pelo capital (prática) (TONET, 1995, p.56).

Concomitante ao risco do pluralismo metodológico, alia-se a pós-modernidade. Ora, as transformações sociais, culturais, políticas e econômicas trazem, conforme Simionato (2009), rebatimentos ao conjunto das profissões, como o serviço social, no campo teórico, prático e político-organizativo e social. Além de mudanças para o conjunto da sociedade, uma vez que a pós-modernidade fragmenta os indivíduos,

[...] a pós-modernidade está intimamente relacionada a um novo tipo de hegemonia ideológica nesse estágio do capital globalizado. Fundamentada nas teorias do fragmentário, do efêmero, do descontínuo, fortalece a alienação e a reificação do presente, fazendo-nos perder de vista os nexos ontológicos que compõem a realidade social e distanciando-nos cada vez mais da compreensão totalizante da vida social (SIMIONATTO, 2009, p.94).

Queremos destacar, também, que o serviço social esteve vinculado anteriormente à reconceituação à racionalidade formal-abstrata, e a pós-reconceituação à racionalidade crítico dialético a qual passou a fazer parte do universo cultural. Vale ressaltar que a análise não é linear e sim contraditória. E no tempo vigente, ambas as racionalidades podem estar presentes no fazer/pensar profissional.

Diante da incidência da pós-modernidade, e das tendências que revelaram na pesquisa, observamos que existe na formação profissional, na visão dos/as discentes, a tendência ao neoconservadorismo. Se por um lado o conservadorismo esteve presente na profissão com a racionalidade formal abstrata, por outro lado, o cenário contemporâneo favorece o retorno.

Para tal discussão partiremos da análise realizada por Barroco (2011), a autora faz uma análise da sociedade contemporânea e ressalta que as

transformações no capitalismo, a partir da reestruturação produtiva, resultaram no agravamento da desigualdade, na degradação da vida humana e da natureza, no aprofundamento da exploração do trabalho, entre outros. E que, portanto, “as formas de (re)produção social imprimem uma nova dinâmica ao conjunto das relações sociais” (p.206). Estas passam a percepção de que são efêmeras diante à sociedade capitalista que fragmenta a realidade em todas as esferas da vida social.

Sendo assim, a ideologia pós-moderna, que é subproduto da ideologia neoliberal, e, conseqüentemente, do capitalismo contemporâneo, dissemina a insegurança, a instabilidade e a fragmentação como componentes ontológicos da era pós-moderna. Esta ideologia declara o fracasso acerca dos projetos emancipatórios, dos valores universais, da razão moderna e da perspectiva de totalidade. Nessa perspectiva, apreende a realidade a partir das suas expressões, de forma fragmentada em que moraliza a questão social.

Dessa forma, conforme a autora, na dinâmica histórica das relações sociais, da luta de classes e da oposição entre projetos sociais, se processa um modo de ser dominante que é fortalecido pela base material de suas ideias. Assim, a propagação do consumismo e competição, por exemplo, se apoiam “no princípio da propriedade privada, incorporado pelos indivíduos como sinônimo da felicidade, de liberdade, de realização pessoa” (BARROCO, 2011, p.209), e estes valores são reforçados pela indústria cultural a fim da reprodução do modo de ser necessário à apologia do capital.

Além deste cenário, a autora afirma que estamos diante de uma cultura conservadora que “busca legitimação pela repressão dos trabalhadores ou pela criminalização dos movimentos sociais, da pobreza e da militarização da vida cotidiana” (p.209), e que embora parte da sociedade combata essa ideologia, a qual o serviço social engaja essa luta, não se pode ignorar que “o cenário histórico tem revelado uma crise de hegemonia das esquerdas e dos projetos socialistas” (p.210). Dessa maneira, o conservadorismo encontra espaço para se afirmar e se reatualizar, apoiando-se em mitos, em valores discriminatórios, em ideias hierarquizadas, em uma moral tradicional, da ordem e da autoridade.

O serviço social se insere na luta de resistência a partir do compromisso com seu projeto ético político. No entanto, a real efetivação deste projeto se vê com um grande desafio mediante, por um lado da limitação da própria sociabilidade e por outro das configurações assumidas na formação profissional.

Barroco (2011) assinala que a reatualização do conservadorismo é favorecida pela precarização das condições de trabalho e formação profissional, como falta de consciência crítica, e que a categoria não está imune aos processos dessa ideologia, assim, a viabilização do projeto ético político não depende apenas da intencionalidade dos profissionais, tendo em vista as suas determinações objetivas e nem se resolve individualmente. Para tanto, o enfrentamento teórico no conservadorismo supõe a desmistificação dos seus pressupostos e mitos que falseiam a história.

Se pegarmos o contexto da formação profissional do curso de Serviço Social veremos, como já demonstrado ao longo do segundo e terceiro capítulo, uma formação com fragilidades nos aspectos teóricos do marxismo que se revelam nas distorções, estas são presas fáceis às armadilhas do neoconservadorismo.

Apesar de que ainda não superamos o conservadorismo temos uma história de ruptura com ele, e cujos valores expressos nessa ruptura foram resgatados dos próprios movimentos revolucionários, das lutas democráticas, do marxismo, os quais foram incorporados no projeto ético-político da profissão, Barroco (2011). Sendo assim, conforme a autora, o marxismo, o ideário socialista da emancipação humana, o compromisso com as classes trabalhadoras, a realização de um Serviço Social crítico que atenda os seus reais interesses/necessidades e a ruptura com as formas de conservadorismo, constituem os pilares que sustentam o projeto ético-político.

Para tanto, além do que Mota (2003), a partir dos referenciais gramscianos, pressupunha de que *não tenhamos medo de ousar porque a firmeza nos princípios determina a flexibilidade das estratégias*, é necessário, essencialmente, que voltemos nossos olhares ao processo formativo, pois existem fragilidades e desafios que ainda não foram superados.

Contudo, o que reiteramos é que com o advento da pós-modernidade, influenciando as demais esferas da vida social, inclusive o campo do conhecimento, pode ocorrer uma tendência às prerrogativas que, sustentadas pela pós-modernidade e ao retorno do conservadorismo, poderá implicar, num futuro próximo, a uma fragilidade na hegemonia historicamente construída. Por isso que necessitamos buscar estratégias e saídas no fortalecimento do projeto ético-político frente aos desafios postos pela atual conjuntura. A pesquisa nos dá indicativos da fragilidade, na formação profissional, da dimensão teórico-metodológica dos fundamentos do marxismo. A saída agora é a construção coletiva, a partir do que foi

construído pela categoria: expresso no currículo, no código de ética. A defesa do serviço social é de “modernidade voltada à emancipação humana” (SIMIONATO, 2009, p.100).

Neste sentido é que o tópico seguinte tem como objetivo trazer a interlocução da expansão dos cursos do serviço social e as implicações teóricas e práticas no processo formativo, uma vez que consideramos, a partir dessas transformações societárias, que aparecem novas demandas na contemporaneidade e que o serviço social precisa responder. Assim, diante a imediaticidade do cotidiano, pretendemos analisar as implicações desta expansão para no processo de formação profissional.

### **3.3 Serviço Social e Universidade: implicações da expansão dos cursos para o processo de formação**

No Brasil, a expansão dos cursos de graduação é uma realidade observável. O portal e-MEC (2014) registra um número de 3567 instituições<sup>40</sup> de ensino superior em atividade que possuem o curso de graduação em Serviço Social, desse número apenas 753 são presenciais e 2814 são de ensino a distancia. No Rio Grande do Norte, temos 18 instituições, e destas 8 são de ensino a distância. Percebemos, pois, uma expansão dos cursos de serviço social tanto em nível nacional quanto local.

A expansão dos cursos de serviço social surge respondendo as exigências do mercado de trabalho, que requisita o trabalho do(a) assistente social, principalmente com a ampliação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). No entanto, esta expansão tem sido realizada: por um lado com o crescimento desenfreado de instituições de curso de graduação e, por outro lado, o que lamamoto (2009) chamou de “exercito assistencial de reserva”.

Neste sentido, temos um contexto do ensino superior voltado para “o empresariamento da educação” e a “certificação em larga escala” (LIMA, 2013). Ou seja, observamos que a educação passa por um processo de mercantilização e privatização.

---

<sup>40</sup> Número registrado no portal do e-MEC no dia 15/11/14.

No âmbito da formação, temos as exigências no currículo profissional, o MEC determina e representa o que o mercado de trabalho exige: dimensão técnico-operativa, conhecimentos de informática, entre outros, e o serviço social precisa ir além destas imposições, pois o serviço social tem uma história marcada por rupturas e de amadurecimento intelectual.

O que vivenciamos, e a pesquisa revelou no processo de formação, é uma fragilidade na dimensão teórico-metodológica, uma desvalorização da dimensão técnico-operativa, e uma fragilidade na dimensão política-organizativa, tendo em vista que dos 57 entrevistados(as) apenas 5 participam(ram) de movimento social e/ou estudantil. No entanto, não estamos defendendo a ideia de que uma dimensão sobreponha a outra, mas que aja a articulações entre ambas.

Ao mesmo tempo em que identificamos estas fragilidades, elas são apresentadas com contradição; se temos por parte dos discentes a célebre frase de que só verem uma teoria, ou se ver apenas teoria, este se torna um falso dilema na formação, pois a grade curricular do curso mostra a incursão a outras teorias. Ademais, se houvesse uma supervalorização teórica, supostamente deveríamos ter superado os equívocos e esvaziamentos que se apresentam na dimensão teórico-metodológica e que apresentamos no segundo e terceiro capítulo.

Por isso, ressaltamos e reiteramos a urgência de articular tais dimensões no processo de formação profissional do(a) assistente social.

Contudo, é preciso atentarmos que o cotidiano em sua imediatividade, heterogeneidade e superficialidade também atravessa o ambiente universitário, e no atual contexto de expansão do ensino superior o curso de serviço social sente as refrações das características deste cotidiano.

Se por um lado essa expansão acarreta repercussões no exercício profissional num exercito assistencial de reserva, trazendo repercussões nas relações de trabalho, por outro lado tal expansão nos coloca como preocupação na formação sobre o perfil profissional historicamente construído pela categoria e que se expressa nas novas diretrizes curriculares.

Ora, os cursos EaD, a formação aligeirada, o produtivismo acadêmico fazem parte desta dinâmica que de certa forma modifica o perfil profissional a que se pretende formar pelas diretrizes estabelecidas pela ABEPSS. E na nossa pesquisa, esse cenário expressa quando analisamos os entendimentos dos/as alunas/os sobre o projeto ético-político da profissão de serviço social, sobre o pluralismo, em que

percebemos as fragilidades e lacunas do processo de formação, uma vez que esta é aligeirada para atender a imediatividade; esta atual sociabilidade nos impõem.

A expansão não acompanha o número de docentes na IEs. Assim, no caso do curso de serviço social, os professores que ministram aula na pós-graduação também ministram na graduação. No entanto, para que o professor se mantenha no programa da pós-graduação é necessário atingir pontos estabelecidos pela CAPES. Dessa forma, observamos que estes elementos tendem a gerar uma sobrecarga de trabalho, hierarquia entre pesquisadores, adoecimento dos professores, entre outros.

Este cenário pelo qual passa o ensino superior gera implicações, fazendo a mediação com a realidade do curso de Serviço Social da UFRN, recorreremos à pesquisa “*Os discentes do curso de Serviço Social: de onde vem, quem são, o que pensam e como vivem?*” da professora Dra. do Departamento de Serviço Social, Rita de Lourdes.

Dos dados obtidos na pesquisa da referida professora, 52,8% dos alunos/as em serviço social tiveram dificuldade para entrar na universidade. Entre as causas, apontam para: terem vindo de escola pública e pela situação financeira. No entanto, tais dificuldades permaneceram ao entrar na universidade (68,4%) e as dificuldades passam a ser, em 1º lugar, a financeira, seguidas pela dificuldade em compreender as leituras dos textos (2º) e acompanhar a metodologia do curso (3º). Dessa forma, para permanecerem na universidade, procuraram emprego ou bolsa universitária. Entretanto, parcela considerável conseguiu resolver o problema através de bolsa de apoio técnico. Eis aqui um problema crítico na universidade: a falta de investimento em bolsa de pesquisa e extensão. Em segundo lugar, conseguiram resolver através de ajuda de familiares e amigos. Assim, 40 (37,4%) resolveram através das bolsas de apoio técnico; 19 (17,8%) das bolsas de extensão; e a maioria 95 (33,8%) com a ajuda de familiares e amigos. Contudo, 91 (32,4,1%) dos participantes não conseguiram, até o momento da aplicação do questionário, resolver seus problemas (CORTEZ E LIMA, 2014).

O que reiteramos é que apesar da expansão das vagas do ensino superior nas universidades públicas, a universidade *mix* não está voltada para a permanência dos estudantes, se analisarmos o curso de serviço social da UFRN.

Sendo assim, para uma formação com qualidade, é necessário que voltemos nosso olhar para a sociabilidade que nós vivemos bem como na busca da

construção coletiva para resistir aos desafios encontrados, pois “se quiserem destruir a Universidade Pública terão que fazer sem nosso consentimento, sem nossa omissão, terão que fazê-lo contra nós e isso não se dará sem luta” (Mauro lasi).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”.*  
(Eduardo Galeano)

Observamos que o objeto de pesquisa “tendências da perspectiva crítica na formação profissional” se insere no cenário em que se encontra a educação superior de expansão dos cursos, de uma formação aligeirada, de uma universidade mix funcional-resultados-operacional. A formação profissional do serviço social na particularidade do curso da UFRN encontra desafios no processo formativo que se expressa nas múltiplas tendências apresentadas na pesquisa.

Identificamos ao longo desta investigação elementos desafiadores para a perspectiva crítica que vão além do Serviço Social. Uma delas é encarar o marxismo como teoria superada; de questionarem que não é a única maneira de enxergar o mundo, assim, a necessidade de conhecer outras teorias; da repulsa discente ao modo como é apresentado o marxismo; do desconhecimento e distorções no conceito de pluralismo e hegemonia.

Tais tendências tem um ponto central: a fragilidade na apreensão de alguns elementos dos fundamentos da perspectiva crítica, os quais se revelam em distorções em concepções como teoria, prática, marxismo, hegemonia e pluralismo.

A tendência de verem o marxismo como teoria superada e de aplicabilidade do mesmo revela uma fragilidade teórica acerca do próprio marxismo, o que se relaciona à fragilidade no debate sobre as metanarrativas e as críticas ao marxismo e a emergência do pensamento pós-moderno.

A tendência de questionarem que o marxismo não é a única maneira de enxergar o mundo revela a requisição de instituir um pluralismo metodológico que nas palavras de Tonet é um falso caminho. Neste movimento, identificamos também a confusão entre pluralismo e ecletismo bem como a demanda por uma postura relativista. Contudo, o que identificamos é um questionamento da hegemonia marxista no curso de serviço social da UFRN.

A tendência da repulsa discente ao modo como é apresentado o marxismo, que se expressaram nas falas de tomá-lo como “catequização”, “doutrinação”, revela novamente nossa suposição de que há um questionamento à hegemonia marxista no curso. Ora, o marxismo é um eixo da formação e adentrou ao serviço social, seja nas produções teóricas, seja na dimensão organizativa da profissão, seja na dimensão formativa através das diretrizes curriculares da ABEPSS, através de um longo e árduo processo de renovação do serviço social de questionamento ao conservadorismo profissional. Assim, essa tendência também revelou que esta repulsa parte também do próprio desconhecimento do projeto de formação e do lugar da perspectiva crítica no projeto pedagógico.

A tendência do desconhecimento e das distorções no conceito de pluralismo e hegemonia é um ponto chave para entender as tendências anteriores. O não entendimento destes gera equívocos que podem resultar no ecletismo, no relativismo e na ideia de hegemonia enquanto algo que domina.

Desta forma, nosso estudo aponta para a continuidade da aproximação enviesada sob novas roupagens que se expressa na superficialidade teórica sobre os fundamentos da perspectiva crítica que informam o serviço social. De tal maneira, apresentando equívocos nas noções de paradigma, do marxismo, da concepção de teoria e de prática, de pluralismo e de hegemonia.

Ao mesmo tempo que identificamos estas tendências, não podemos desconectá-las das macrodeterminações: o contexto do ensino superior, a crise dos paradigmas, do avanço do neoconservadorismo, da entrada da pós-modernidade. Estes são determinantes que influenciam diretamente na formação profissional.

Portanto, o grande desafio que se coloca na formação profissional do curso de serviço social da UFRN é o aprofundamento da perspectiva teórico metodológica, especialmente das noções antes citadas, na perspectiva do projeto ético-político da profissão.

Neste sentido, como estratégia aos desafios colocados na formação profissional, não podemos cair numa perspectiva fatalista e messiânica, precisamos apostar na saída coletiva e estabelecendo as mediações necessárias para compreensão do real. Ora,

O método ontológico é aberto e crítico. Esse caráter essencial de abertura e crítica deriva do fato de que, sendo o objeto o pólo regente do

conhecimento e tendo ele (objeto) um caráter processual e complexo e ainda sendo a reprodução intelectual dele (objeto) sempre mais pobre que o próprio objeto, o sujeito terá que estar numa atitude permanente de abertura para a revisão dos resultados obtidos (TONET, 1995, 51).

Portanto, se partimos deste método e se temos o compromisso com uma formação de qualidade fundamentada no projeto ético-político do serviço social, é necessário estabelecermos estratégias.

Neste sentido, apontamos como uma estratégia inicial a revisão do PPP para questões teórico-metodológicas, de aprofundamentos das questões já apontadas no estudo e o esboço de estratégias. Acreditamos ser uma saída para as desconfigurações que o MEC trouxe às diretrizes propostas pela ABEPSS bem como para pensar a ação coletiva para no processo formativo aprofundar debates como hegemonia, pluralismo, teoria/prática.

Sabemos que este processo não é imediato, e é composto por contradições. Estamos imersos num cenário de crítica às metanarrativas, especialmente ao marxismo, um cenário de neoconservadorismo na ciência, de psicologização, de moralismo, de conservadorismo social, expressos na xenofobia, no fundamentalismo religioso. Estes determinantes rebatem na formação profissional, especialmente no serviço social que defende uma direção que está respaldada no projeto ético-político.

Reiteramos que nossa pesquisa apresentou que a formação profissional está imersa em um contexto desafiador onde uma ofensiva neoconservadora, onde a formação é aligeirada e onde há busca por modelos. E o marxismo não se objetiva no enquadramento, o método é “aberto e crítico”.

Por isso, a necessidade do Replanejamento do PPP com ênfase nas tendências apresentadas na busca de superar esta fragilidade. Assim, é preciso, também, aproximar aos(as) discentes no processo formativo, o exercício das mediações entre a formação e o mercado de trabalho do(as) assistentes sociais; aproximar formação e organização da categoria; tornar concreto e próximo dos(as) alunos(as) estratégias políticas e como a teoria crítica se constitui como ferramenta de análise e ação.

É claro que o replanejamento do PPP no contexto da UFRN é apenas uma estratégia, existem outras. Mas é preciso apostar como estratégia a luta cotidiana, e com segmentos que partilhem dos mesmos princípios, a esse contexto devastador,

a luta por uma universidade pública e de qualidade, e de uma nova sociabilidade para além da mercantilização da vida social. Para isso, que não nos falte utopia.

## REFERÊNCIAS

ABESS/CEDEPSS. Proposta básica para o projeto de formação profissional. *In: Serviço Social e Sociedade nº 50* – ANO XVII – abril, Cortez editora, 1996.

ALMEIDA, Nev Luiz Teixeira de. Apontamentos sobre a política de educação no Brasil hoje e a inserção dos assistentes sociais. *In: CFESS, (GT Educação) et. al. Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação.* s/ed. Brasília, 2011.

AMARAL, Angela Santana do. **Qualificação dos trabalhadores e estratégia de hegemonia: o embate de projetos classistas.** Tese de Doutorado apresentada a Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005 (mimeo).

ANTUNES, Ricardo. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. *In: O avesso do trabalho.* Ricardo Antunes e Maria Aparecida Morais Silva (orgs.). -2. ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BARROCO, Maria Lucia S. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. *In: Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 106, p.205-218, abr./jun., 2011.

BRASIL. **Código de ética do/a assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão.** - 10ª. ed. rev. e atual. - [Brasília]: Conselho Federal de Serviço Social, [2012].

BRASIL. MEC. **PARECER CNE/CES 492/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, 2001.

BRASIL/MEC/INEP. **Censo da educação Superior 2012.** [http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/1379598528tabelas\\_divulgacao\\_censo\\_2012.xls](http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/1379598528tabelas_divulgacao_censo_2012.xls). Acesso em 31 de agosto de 2014.

BRASIL/MEC/Sistema e-MEC. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados.** Relatório da Consulta Avançada 2014. Disponível em <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 15 de novembro de 2014.

BRAZ, Marcelo. A hegemonia em xeque. Projeto ético-político do Serviço Social e seus elementos constitutivos. *In: CFESS. Revista Inscrita* n.10, Ano VII. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Notas sobre o projeto ético-político do serviço social. *In: Assistente Social: ética e direitos. Coletânea de Leis e Resoluções.* 3ª ed. (atualizada), CRESS 7ª Região, Rio de Janeiro, 2001.

CARDOSO, Isabel C. da Costa; GRANERMANN, Sara; BEHRING, Elaine Rossetti; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. Proposta básica par o projeto de formação profissional – novos subsídios para o debate. *In: Cadernos ABESS n7*, Cortez Editora, 1997.

CARVALHO, Alba M. P. de; BONETTI, Dilséa A; IAMAMOTO, Marilda V. Projeto de investigação: a formação profissional do assistente social no Brasil: determinantes históricos e perspectivas. *In: Serviço Social e Sociedade*, nº 14 – ANO V – Abril, Cortez editora, 1984.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade.** – São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CORTEZ, Lilian da Silva. & LIMA, Rita de Lourdes de. **O Curso de Serviço Social e o impacto do marxismo na formação.** *In: Anais do XIX Seminário de Pesquisa do CCSA/UFRN: universidade, diversidade, cultura e educação*, 2014.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político.** – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. Pluralismo: dimensões teóricas e políticas. *In: Cadernos ABESS n.4 – Ensino em Serviço Social: pluralismo e formação profissional*, Cortez Editora, 1995.

GONH, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *In: Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p.27-38, jan./mar. 2006.

GRASMI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GUERRA, Yolanda. **A instrumentalidade do Serviço Social.** – 9.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **No que se sustenta a falácia de que “na prática a teoria é outra?”**  
*In: 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil – UNIOESTE*, 2005.  
 Disponível em: [http://cac-  
 php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/servico\\_social/mss20.pdf](http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/servico_social/mss20.pdf),  
 acessado dia 04/10/2014.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna.** São Paulo: Loyola, 1992.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. O significado sócio-histórico das transformações da sociedade contemporânea. *In: Serviço Social: Direitos e Competências Profissionais.* – Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

\_\_\_\_\_. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social.** – 6.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social. Ensaios críticos.** – 12.ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** – 25.ed. – São Paulo, Cortez 2014.

IAMAMOTO, Marilda Villela. & CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica.** – 36.ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Kátia. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: PEREIRA, Larissa Dahmer. & ALMEIDA, Nev Luiz Teixeira (Orgs.). **Serviço Social e Educação.** – Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

MARX, Karl. Capítulo VI: resultado do processo de produção imediata. *In: O capital.* São Paulo: Centauro, 2004.

MINAYO, Maria C. de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 33.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MONTAÑO, Carlos. **A natureza do serviço social: um ensaio sobre sua gênese, a “especificidade” e sua reprodução.** – 2.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Um projeto para o Serviço Social crítico: A crítica Social Work Project.** KATÁLYSIS v.9. n.2 jul./dez. 2006 Florianópolis SC 141-157.

MOTA, Ana Elizabeth. As dimensões da prática. *In: Presença ética.* Revista anual do Grupo de estudos e pesquisa sobre ética. PPGSS UFPE. Ano III- nº 3- Recife, dezembro 2003.



MOTA, Ana Elizabeth. **Cultura da crise e seguridade social:** um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90. São Paulo: Cortez, 1995.

NETTO, José Paulo. A construção do projeto ético-político do serviço social. In: As dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas no Serviço Social contemporâneo. **Serviço Social e saúde: formação e trabalho profissional.** Ana Elizabete Mota [et al], (orgs). São Paulo: OPS, OMS, Ministério da Saúde, 2008.

\_\_\_\_\_. A construção do projeto ético-político do serviço social frente a crise contemporânea. In: **Capacitação em Serviço Social e política social: Módulo 01: crise contemporânea, questão social e serviço social.** Brasília: CEAD, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64.** – 16.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao estudo do método de Marx.** – 1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011b.

\_\_\_\_\_. O movimento de reconceituação – 40 anos depois. In: **Revista Serviço Social e Sociedade.** São Paulo, n.84, p.5-20, nov.de 2005.

\_\_\_\_\_. O serviço social e a tradição marxista. In: **Serviço Social e Sociedade,** nº 30 – ANO X – maio/agosto, Cortez editora, 1989.

NICOLAU, Maria Célia Correia. **O aprender do fazer: serviço social, trabalho profissional e representações sociais.** – Natal [RN]: EDUFRN – Editora da UFRN, 2005.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social.** In: Rev. Katál. Florianópolis v.12 n.2 p.268-277 jul./dez., 2009.

RAMOS, Sâmia Rodrigues. Limites e possibilidades históricas do projeto ético-político. *In: Revista Inscrita*. CFESS. Brasília, n.12, p.41-48, 2009.

SILVA, Ana Celia Bahia. Das diretrizes curriculares à construção dos projetos pedagógicos em cada instituição. *In: Cadernos ABESS nº8*, SP: Cortez Editora, 1998.

SILVA. M.O.S. **O Serviço Social e o popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura**. 6 Ed. SP: Cortez, 2009.

SIMIONATTO, Ivete. Expressões ideoculturais da crise capitalista na atualidade e sua influência teórico-prática. *In: Serviço Social: Direitos e Competências Profissionais*. – Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

\_\_\_\_\_. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social**. – 4.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

TEIXEIRA, Joaquina Barata & BRAZ, Marcelo. O projeto ético-político do Serviço Social. *In: CFESS/ABEPSS. Serviço Social: direitos e competências profissionais*. Brasília, 2009.

TONET, Ivo. **A educação numa encruzilhada**, s/a. Disponível em: [http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/A\\_EDUCACAO\\_NUMA\\_ENCRUZILHADA.pdf](http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/A_EDUCACAO_NUMA_ENCRUZILHADA.pdf). Acessado em 31 de agosto de 2014.

TONET, Ivo. O pluralismo metodológico: um falso caminho. *In: Revista Serviço Social e Sociedade*, Ano XVI – nº 48 – agosto, 1995.

TORRES, Mabel Mascarenhas. Atribuições privativas presentes no exercício profissional do assistente social: uma contribuição para o debate. *In: Libertas*. Juiz de Fora, v.1, n.2, p.42 - 69, jun / 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto político pedagógico do curso de serviço social.** Natal, 2000.

## APÊNDICE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL**

**AS TENDÊNCIAS DA PERSPECTIVA CRÍTICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL:  
aspectos da dimensão teórico-metodológica**

### QUESTIONÁRIO

**1. Período que está cursando:**

- 6º
- 7º
- 8º
- Desnivelado

**2. Participa de alguma entidade representativa?**

- Sim, Qual(is)? \_\_\_\_\_
- Não

**3. Conhece o projeto político pedagógico do departamento de Serviço Social da UFRN?**

- Sim
- Não





( ) Outro,

---

---

**11. Quais autores/teorias você mais se identificou na formação?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**12. O que entende por pluralismo?**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---