

UFRJ
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL – ESS

JULIA COSTA RIEGER

A desarticulação do núcleo de fundamentos do trabalho profissional na formação acadêmico-profissional na Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro como efeito da Pandemia do Covid-19

Rio de Janeiro
Dezembro de 2024

JULIA COSTA RIEGER

A desarticulação do núcleo de fundamentos do trabalho profissional na formação acadêmico-profissional na Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro como efeito da Pandemia do Covid-19

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de bacharel em Serviço Social, sob a orientação da professora Dra. Leile Silvia Candido Teixeira.

Rio de Janeiro
Dezembro de 2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH
Escola de Serviço Social - ESS

ATA- BANCA EXAMINADORA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Estudante (NOME COMPLETO):	**DRE:**
JULIA COSTA RIEGER	120096420

Título do TCC:
A desarticulação do núcleo de fundamentos do trabalho profissional na formação acadêmico-profissional na Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro como efeito da Pandemia do Covid-19

Composição da banca

Presidente da banca/orientador(a): Dra. Leile Silvia Candido Teixeira

Assinatura: Documento assinado digitalmente gov.br LEILE SILVIA CANDIDO TEIXEIRA Data: 19/12/2024 21:37:55-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

Membro da banca: Dr. Rodrigo José Teixeira

Documento assinado digitalmente gov.br RODRIGO JOSE TEIXEIRA Data: 20/12/2024 13:54:17-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

Assinatura:

Membro da banca: Dr. Gustavo Repetti

Documento assinado digitalmente gov.br GUSTAVO JAVIER REPETTI Data: 20/12/2024 14:55:36-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

Assinatura:

Parecer:

X	APROVADO*		APROVAÇÃO CONDICIONADA**		REPROVADO***

Data de realização da banca | 19 | 12 | 24 |

* RECOMENDA PUBLICAÇÃO NA BASE PANTHEON REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFRJ?
(X) SIM ( ) NÃO

** Em caso de "aprovação condicionada", pontue as indicações da banca para o TCC, em parecer.

*** Em caso de "reprovação" pontue as indicações da banca para o TCC e indique uma nova data para a realização de nova banca, em parecer.

OBSERVAÇÕES

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha mãe, uma rocha para nós e o coração da nossa família. Esse trabalho é resultado do chão que você fez para eu pisar.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus, por ser meu amigo, me sustentar em cada lágrima e se alegrar com cada sorriso, pois sem Ele eu não conseguiria ser nem metade de quem eu sou, ou me tornar quem preciso ser.

Gostaria de agradecer também ao corpo docente e aos servidores da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Acredito e sou grata por todo o trabalho e resistência que vocês representam em um contexto de desmonte e fragmentação do ensino público e de qualidade, principalmente durante a Pandemia. Obrigada pelo afeto, palavras e recepção, sem as quais seria muito difícil a permanência na UFRJ.

Agradeço a minha mãe, Jeane, minha melhor amiga e meu amor, pois só nós duas sabemos o que significa esse trabalho e todo o caminho que fizemos até aqui, porque fomos nós quem construímos. Obrigada pelo colo e por secar minhas lágrimas quando era difícil demais. Resgato, para te agradecer, os escritos de Conceição Evaristo, quando ela diz sobre sua mãe que " anterior a qualquer névoa, a qualquer chuva havia sempre o sorriso, a graça, o canto da brincadeira com as suas meninas-filhas. Foi daquele tempo meu amalgamado ao dela que me nasceu a sensação de que cada mulher comporta em si a calma e o desespero". Obrigada por, antes de me tornar uma estudante dedicada, me tornar um pouco artista também.

Ao meu pai, Henrique, e minha madrasta, Jaqueline, agradeço antes de tudo pelo apoio, mesmo quando não podiam. Espero que esses frutos que estamos colhendo sejam aqueles que sonhamos juntos há muito tempo. Obrigada pelo presente da paciência e gentileza, pelo suporte e amor.

Um grande agradecimento aos meus irmãos, de sangue e coração, que me fizeram ser antes de qualquer coisa, uma irmã mais velha, sem precisar de garantias de diplomas ou treinamentos: Rodrigo, Juliane, Daniella, Maria Esther, Laura, Matheus, Gabriel, Davi e Kaian. Nem sempre faço tudo da melhor forma, mas para vocês, sempre, com tudo o que eu sou e tenho, dedico o melhor de quem sou e o que eu posso fazer.

Agradeço a minha família: minha avó, apoiadora constante, a mulher que sonhou e suportou tudo antes de todas nós, para chegarmos onde estamos hoje e criar uma família de mulheres. As minhas tias, Alline e Dione, por acreditarem fielmente que eu sou tão sensata e inteligente, e ainda assim, me tratar apenas como uma garotinha; aos meus tios, tias e primos/as por todos os almoços e sorrisos, conversas e silêncios, por escolher ser família.

Um muito obrigada a Amanda Marinho e Júlia Folena, um presente que somente Deus poderia saber que eu iria precisar, que superou os muros da Universidade, limites da vida cotidiana e telas de computadores. Conhecer vocês é parte do motivo de eu continuar aqui e escrever esse trabalho, porque nossa história como é merece ser contada. Saber que nenhuma fronteira até aqui impediu a gente de se encontrar nesse mundo, e mesmo com destinos tão diferentes, reconheço que estou ansiosa só de saber que nossa história não termina aqui, só muda. Amo vocês.

Agradeço as mais queridas: Anna Clara, Jessica, Kelly, Raquel, Rossana, Laís e Mariana, por me amarem quando eu tinha 14 anos e dez anos depois continuarem aqui para ver o que aconteceu. Obrigada por acreditarem em mim e nas minhas palavras antes mesmo de eu fazer.

À Leile Teixeira, minha orientadora querida, agradeço por nunca ter duvidado que eu conseguiria escrever esse trabalho, mesmo quando eu achei que não seria capaz de organizar minhas palavras. Obrigada por seu profissionalismo, sinceridade e paciência, e reforço aqui a minha admiração por você enquanto educadora e assistente social.

Agradeço à banca deste trabalho, Gustavo Repetti e Rodrigo Teixeira, por serem gentis com esse trabalho breve de um assunto que vocês foram profundos e que arranha apenas a superfície de problemas mais profundos que eu conseguiria abordar. Todos os comentários e considerações que fizeram foram de suma importância. Obrigada!

Ao Laboratório de Questão Agrária em Debate da Escola de Serviço Social, no qual fui extensionista bolsista por um ano e meio, por ter me dado a oportunidade de viver presencialmente a experiência da extensão universitária e conhecer pessoas maravilhosas. Um agradecimento aos coordenadores, professores e aos outros extensionistas pelo trabalho incrível e proporcionar um lugar ao qual pertencer.

Agradeço, por fim, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, que antes de ser uma realidade em minha vida, não era nem uma possibilidade nos cantos dos meus pensamentos, distante da minha realidade social. Mas, então, aqui estamos! Eu agradeço por essa oportunidade de realizar algo que vai além de um sonho, sabendo que todo trabalho intelectual é, antes de tudo, uma colcha de retalhos, costurada de experiências na universidade que vão além de seus muros, sempre coletivamente criadas.

“Lembra-se dos espaços — eles grudam em sua mente mesmo quando são expansivos e cheios de árvores e rochas. Uma vez, ela fechou os olhos e ficou girando para provar a si mesma que saberia escolher a direção correta ao abri-los de novo, e só errou por pouco, e um pouco errado ainda é bastante certo.”

Erin Morgenstern

RESUMO

RIEGER, JULIA COSTA.

Este estudo tem como tema a desassociação do núcleo de fundamento do trabalho profissional com a formação acadêmico-profissional na Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro como efeito da Pandemia do Covid-19. Como objetivo geral apreender os fundamentos do Serviço Social e a organização do Projeto Político Pedagógico da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro em sua relação com as Diretrizes Curriculares da Abepss 1996. Como metodologia, foi utilizado estudo bibliográfico e documental, com obras de referência sobre fundamentos do Serviço Social, sobre a nova lógica curricular presente nas Diretrizes Curriculares e documentos referentes ao processo histórico da construção do projeto de formação do Serviço Social, do Projeto Político Pedagógico da ESS-UFRJ e referências sobre o que aconteceu na formação durante a pandemia da SARS Cov-19. Como resultado, concluímos que os efeitos do tempo de estudo na modalidade de Ensino Remoto Emergencial na ESS-UFRJ, diante dos processos de alteração curricular que a Escola viveu nos anos de 2019 e 2022 e a pandemia, causaram um impacto na assimilação dos núcleos de fundamentos, escolhendo para a análise de impacto o núcleo de fundamentos do trabalho profissional e a relação teoria-prática, afetando a compreensão do projeto de profissão e formação construído a partir de processos históricos coletivos e críticos.

Palavras-Chave:.
Serviço Social; Núcleo de Fundamentos; Formação Profissional; Pandemia; Ensino Remoto Emergencial.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABESS	Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social
ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
BH	Belo Horizonte
CBCISS	Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSUNI	Conselho Universitário
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
EAD	Ensino à Distância
ENESSO	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ESS	Escola de Serviço Social
MEC	Ministério da Educação
PLE	Período Letivo Excepcional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UCMG	Universidade Católica de Minas Gerais
UES	Unidades de Ensino Superior

UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **12**

1. *Os pés se libertam e vão estrada conhecer*: Aproximações sobre os Fundamentos do Serviço Social……..……..22

1.1. Considerações sobre a relação da Questão Social e Serviço Social…….. 23

1.2. Elementos do Serviço Social inserido na e como parte das Relações Sociais……...29

2. ***É aí que nasce força para ser*: O processo histórico de construção do projeto de formação…….. 37**

2.1. Alguns elementos do processo histórico até se aproximar das Diretrizes Curriculares de 1996……..……....38

2.1.1. Considerações sobre a Proposta Curricular da Universidade Federal do Maranhão…..42

2.1.2. Observações sobre Projeto de Revisão Curricular da Faculdade de Serviço Social - PUC-SP…….46

3. *Retire algo de tudo e construa uma bandeira*: As Diretrizes Curriculares de 1996 e a nova lógica curricular…….51

3.1. Resgate histórico das Diretrizes Curriculares de 1996 e apresentação nova lógica curricular……... 51

3.1.1. Componentes curriculares, suas relações e o núcleo de fundamentos do trabalho profissional……56

4. *Madrugada tem seu fim*: Projeto Político Pedagógico da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro e sua assimilação na pandemia do Covid-19……...66

4.1. O Projeto Político-Pedagógico da ESS/UFRJ……66

4.2. Experiência das disciplinas cursadas durante a Pandemia e o retorno ao Ensino Presencial……..…70

4.3. Interação teoria-prática na formação na Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro……...74

CONSIDERAÇÕES FINAIS……. 79

REFERÊNCIAS……..81

INTRODUÇÃO

.

É aí que nasce força para ser
É assim que a fé cega dor, vem ver
Lágrima que cai no chão rega o viver
Os pés se libertam e vão estrada conhecer (estrada conhecer)
Vambora'

Anda aí
Madrugada tem seu fim
Diga adeus à ilusão (Deus ouviu)
Mas não ao mundo, mas não à vida
A dor e nos tirou daqui
Retire algo de tudo e construa uma bandeira
(*Primeiro Aqui*, Coletivo Candiero, 2023)

A música criada pelo Coletivo Candiero, presente em seu reconhecido álbum "Colcha de Retalhos", foi escolhida para iniciar este trabalho por ouvi-la, talvez, um pouco tarde em minha vida, mas ainda assim no momento certo para me encher de esperança. De fato, o grupo musical resgata o que tem de mais original e essencial sobre a cultura brasileira, porém mais importante que isso, ouvir essa letra e trazer ela para compor esse trabalho fala sobre recomeços e tentativas, a resistência de continuar tentando mesmo quando tudo parece nos forçar a querer desistir e parar. Nomear os capítulos com essas duas estrofes foi trazer um pouco da esperança da reconstrução que os últimos anos me fez compartilhar. Diante disso, cabe fazer uma breve introdução de como o tema de estudo do trabalho foi escolhido para ser elaborado neste fim de curso no contexto da minha formação.

Para apresentar este trabalho de conclusão de curso, é interessante primeiramente retomar alguns elementos de minha graduação na Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que começou no ano de 2020, quase concomitante ao início da pandemia e crise do Covid-19. A Pandemia, crise sanitária mundial que aconteceu entre os anos de 2020 e 2023 devido ao vírus Coronavírus SARS-Cov-2 , tomou proporções mundiais pois sua transmissão acontece por vias orais, pela boca ou pelo nariz, em uma curta distância, causando infecções respiratórias.

A partir de Maio de 2020, diversos estados pelo Brasil decretaram o "Lockdown", para que as pessoas permanecessem em casa em isolamento social, caracterizando a quarentena, processo de isolamento social para que não houvesse contaminação pelo contato próximo, sendo esta uma das formas que o vírus era repassado. A contaminação acaba

causando a morte de mais de 700.000 pessoas no Brasil, contabilizadas de 2020 a 2024 (Ministério da Saúde, COVID NO BRASIL, 2024). .

Uma semana antes de decretarem o lock-down e as universidades federais adiarem as matrículas para o primeiro semestre de 2020, passei para a UFRJ em Serviço Social como cotista de renda e escola pública. Esperava, entretanto, que o isolamento durasse no máximo algumas semanas. Sei hoje o que, em minha inocente ignorância, era difícil de assimilar: demorou cerca de dois anos para retornar ao ensino presencial, com tempos dolorosos e conturbados.

Nesse contexto, a experiência de aprendizado que obtive encontrou obstáculos não só de uma crise sanitária mundial, mas também de pessoas que nunca tiveram a experiência de aprender e ensinar virtualmente, precisaram, no segundo semestre de 2020, se adaptar a uma dinâmica de desafios postos naquela nova realidade social. As questões que atravessavam não ajudaram: não só a internet às vezes apresentava instabilidades, mas os/as/es alunos/as/es e professores também não estavam fundamentados em um lugar firme e conhecido; o que antes era a sala de aula, agora era substituída por links do Google Meets e salas no Zoom. Para os cursos de graduação, no caso da minha que começa quase concomitantemente com o espraiamento do vírus no contexto nacional e mundial, isso significou o adiamento do início do ano letivo; adoção do Ensino Remoto Emergencial; aulas online sem condições físicas, sociais e psicológicas de serem realizadas; e universidades, que historicamente nunca tiveram a prática do ensino à distância, tentaram adaptar toda sua estrutura pessoal acostumada ao ensino presencial, ao ensino remoto, sem treinamento, material ou capacidade de absorção.

O resultado da soma de todos esses cruzamentos e provocações sem precedentes ainda está esperando para ser desvelado, contabilizado – não sabemos ainda quais são os impactos a longo prazo do contexto a que todos fomos expostos, entretanto, as cicatrizes começam a aparecer atualmente. Com uma rotina composta de incertezas sobre a saúde física e mental; sobre quais escolhas pedagógicas adotar; como explicar as relações teoria-prática em um curso que necessita intrinsecamente de articulação com a realidade social; rotinas diárias contrárias ao que se estava adaptado e esperando pelo pior todos os dias, com um resquício de esperança sobrevivendo com auxílio de aparelhos.

Entre as escolhas possíveis, tive a facilidade de meu primeiro período virtual ter sido pensado com apenas três disciplinas para começar a ser introduzida no curso; matérias introdutórias para um primeiro contato com a profissão e sua dimensão de ensino, essas foram: Teoria Sociológica, Introdução ao Serviço Social e Universidade e Sociedade. A escolha condizente com o Projeto Pedagógico e a perspectiva de formação profissional, para

iniciar o ensino em um momento até então desconhecido, que necessitaria de articulação constante para fazer com que não só o primeiro período fosse conciso, mas também coerente.

Porém, a expectativa era que no próximo período houvesse uma certa "continuidade" deste método de ensino introdutório, cursando as três disciplinas que faltavam do primeiro período. Entretanto, fiquei surpreendida com uma nova proposta: ideia vetada, eu e os outros calouros/as/es caóticos e desesperados, levamos um grande choque quando a Coordenação de Graduação — a qual também estava um tanto sem jeito e com opções limitadas em nossa situação única — revelou que deveríamos pegar todas as disciplinas do 2° período em conjunto com as que restaram do 1° período, totalizando 9 disciplinas. Não havia certeza se haveria vagas para todos nestas disciplinas nos próximos períodos ou até mesmo turmas extras. O contexto era incerto e as decisões acadêmicas eram inseguras; era perceptível que todos estavam fazendo o possível dentro do que a situação permitia, mas nem sempre as opções eram boas em nos atender como a Coordenação de Graduação, corpo discente e docente gostariam.

Um debate sobre autonomia profissional e escolhas disponíveis dentro de uma instituição que contém um conflito de interesses era possível diante da demanda dos discentes de não cursar 9 disciplinas. Porém, isso realmente seria viável de articular coletivamente quando nem mesmo conseguimos ir ao mercado, farmácia, arrumar a casa, encontrar nossas famílias, ter contato com nossos amigos?

Uma turma de calouros pensou que poderia dar conta, sem nem mesmo ter ideia de como se conectar coletivamente dentro da universidade ou quais eram as verdadeiras opções para nós, ou até mesmo se haviam outras opções – nada disso realmente importava naquele momento, e mesmo que não fosse a melhor, a escolha já havia sido feita.

Indignação nestes momentos é um sentimento inevitável, e mesmo que depois do furacão perceba que todos estavam de fato tentando, querer procurar um culpado pelo constante sentimento de insatisfação, de que "não deveria ser desse jeito". Mesmo que o exercício máximo de empatia estivesse sendo testado, não havia como eu fazer 9 disciplinas em um momento que estava tendo rotina tão diferentes do que costumava ter, e na maior parte do tempo não sabia o que fazer, ou se fazia direito; a palavra do ano era *tentar*.

Isso sem levar em consideração as tentativas de calendários acadêmicos alucinados que colocavam em xeque os momentos que fomos criados para viver como descanso: férias de julho acontecendo em setembro; meio de períodos em dezembro; entregas de trabalhos em meados de janeiro. Atravessamentos esses que até o hoje, com as tentativas (por vezes falhas)

de superação desse contexto e ajustes de calendários, a UFRJ tenta ainda superar por ter os momentos sabáticos considerados “flexíveis” no pós-pandemia.

Não é muito surpreendente quando digo que foi muito difícil suportar uma carga grande de disciplinas, mesmo que eu tivesse puxado 7 das 9 em 2020.2, restando regar gentilmente as esperanças e expectativas para o ensino presencial: o que ficaria para trás em disciplinas se transformaria, então, em combustível para um futuro confiável em sala de aula. Apesar disso, a promessa do que ainda viria não mudaria o impacto na formação em Serviço Social, sem ser pelos motivos e dificuldades clássicos de que cercam os universitários.

É preciso entender que neste momento, com as dificuldades já citadas e os estresses advindos da Pandemia do Covid-19, como aluna, senti falta não apenas do ensino presencial, mas de toda dinâmica e experiência universitária, que estava antes ao alcance das pontas de nossos dedos, mas agora não podia sequer encostar em pessoas sem me cobrir de uma camada de álcool ou estar perto sem ser de máscaras.

Restou-me muito pouco a fazer a não ser tentar continuar; minha próxima opção seria trancar o curso, porém me agrada a hipótese de que aqueles que continuaram, como eu, mesmo diante dos momentos inóspitos e desconhecidos, conseguiram encontrar afetos, risadas e momentos roubados de reuniões em telas que durarão em nossas memórias carinhosas, diante do eclipse que os dias mais difíceis tentaram fazer. É importante ressaltar, entretanto, que aqueles que reconheceram a incapacidade de prosseguir na formação naquele contexto não são mais fracos ou frágeis, mas sim que apenas nós (e quem esteve perto como família, seja encontrada ou biológica) sabemos cada pedra que tropeçamos em tempos tão difíceis, sendo corajosos e fortes o suficiente para assumir que naquele momento, não havia como continuar.

Há certa graça em escolher você, mesmo quando o modo de produção capitalista quer forçar sua mão na imediaticidade das coisas – no fim do dia, você ainda se pertence. Isso porque o sentimento de atraso iminente dos planos e de vida, enquanto de todos os lados pressionam a construir uma carreira, família nos padrões patriarcais, ter grandes feitos e conquistas dentro de sua interpretação de progresso. Tanta pressão faz com que a ideia de desistir, por muitas vezes, seja quase inconcebível por gerar um sentimento de perda, de ser menor. Saber que isso na verdade é apenas uma construção social feita pelo atual modo de produção para forçar nossa mão e desistir de nós mesmos.

Ao não fazer o que demandava, considerando o contexto mundial tão insípido quanto o da época, era um exercício de resiliência. Ainda assim, reconheço que as pessoas que escolheram pausar a graduação, ao fazê-lo, resistiram não somente a uma possível morte de

uma parte de si, mas também trouxeram a leveza de saber que não cederam essa parte para atender a imediaticidade de se apropriar da nossa individualidade que o capitalismo tem.

Dando um salto no tempo, finalizo o último período online em 2021.2 cursando cinco disciplinas e entre elas estavam Ética e Prática Profissional, disciplinas que tiveram uma significativa correlação com a dimensão técnico-operativa do Serviço Social de forma mais aprofundada, relacionando de maneira eficiente todos os núcleos de formação profissional. Necessário dizer que estando no 4° período da graduação o sentimento era principalmente de insegurança, pois a partir do 5° período poderia, e era fortemente incentivada a iniciar o estágio supervisionado.

A insegurança advinda de ter pisado na faculdade apenas para fazer a matrícula, um sentimento de incapacidade, me fazia questionar se realmente conseguiria lidar com as demandas do estágio obrigatório quando a sensação majoritária era de inexperiência em relação ao Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional.

Em 2022 tive meu primeiro período presencial; porém repare que metade da graduação – prevista para ser concluída em 4 anos – foi realizada virtualmente, com contato limitadíssimo com as experiências práticas profissionais, acesso limitado ao trabalho do Serviço Social e experiências pontuais de depoimentos de profissionais. Era apenas se uma professora fizesse um esforço significativo para correlacionar a teoria ensinada com a prática – como deveria ser essencialmente realizado – que se poderia ter uma boa visualização. Dessa forma, houve uma *lacuna em minha formação* gerada pelo contexto que vivíamos que trouxe inquietações como: "*mas o que o Serviço Social, de fato, faz?"* e *"como vou poder usar isso no estágio?"*.

Mesmo sabendo que "a formação profissional deve assegurar que as/os assistentes sociais tenham capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa." (Teixeira, 2019, p. 76), era como tentar enxergar por trás das cortinas de um palco que iria entrar para o próximo ato, mas sem nunca ter ido para nenhum ensaio, com a insegurança de não ter uma associação ampla nas disciplinas que mais abordaram a dimensão técnico-operativa da profissão. As limitações do ensino virtual trouxeram não só os desafios pedagógicos já enunciados para os professores, mas desafios de absorção dos núcleos de fundamentação das Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Abepss), causando uma falta imensa, já que este

> permite a análise do significado social da profissão; das refrações da questão social nas particularidades sócio históricas da sociedade brasileira; das transformações históricas da profissão; e permite ao assistente social desenvolver seu trabalho profissional com competência teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. (Teixeira, 2019, p. 76)

Como falado anteriormente, as somas de adversidades enfrentadas durante o período pandêmico ainda estão sendo somatizadas, porém alguns de seus resultados já estão se anunciando: em relação às dimensões ético-política e teórico-metodológica, o sentimento era de que apesar das lacunas do ensino remoto, consegui absorver grande parte do conteúdo; em contrapartida, a ausência da articulação da dimensão técnico-operativa deixa uma lacuna, deixando um sentimento de vulnerabilidade relacionado ao o quê o Serviço Social faz. A expectativa era de em 2022 – com todas as questões de uma volta às aulas em uma conjuntura ainda de crise mundial devido ao Covid-19 e suas variantes – suprir esta lacuna e o sentimento de estar mais próximo da prática profissional do Serviço Social, de compreender associação do núcleo de fundamentos do trabalho profissional mais próximo da formação.

Com o início do estágio e as adaptações do ensino presencial feitas, a impressão que se teve era que a relação entre os núcleos de fundamentos foi feita com mais facilidade em comparação com os anos anteriores; diferença gritante ao ser colocada ao lado da experiência com o ensino remoto. É interessante destacar que isso implica em uma não-compreensão das disciplinas de política social, planejamento, administração, trabalho e questão social também, indicadores sociais em Serviço Social e Ética como fundamentos do trabalho profissional – mas elas são. Os *fundamentos do trabalho profissional*, abarcam o complexo dos elementos constitutivos do Serviço Social enquanto uma especialização do trabalho na sociedade, que tem como matéria fundamental as múltiplas expressões da questão social e as formas históricas acionadas para seu enfrentamento por parte do Estado e da sociedade civil, onde se destacam as políticas sociais.

Aqueles elementos constitutivos abrangem as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, nas relações e condições de trabalho, e considerando a trajetória histórica da profissão na sociedade. Envolvem, ainda, a pesquisa, a política social, a administração e o planejamento no âmbito do Serviço Social, muito além do estágio supervisionado e do Trabalho de Conclusão de Curso. Trata-se de sintetizar os conhecimentos citados na interpretação da profissão e de seu exercício na cena contemporânea.

Meu primeiro e segundo nível de estágio foram realizados na ONG Banco da Providência, junto com a assistente social que trabalhava na sede do curso de profissionalização em Vila Kennedy. A ONG era voltada para ofertar cursos de beleza e culinária para mulheres que estavam na linha da pobreza ou extrema-pobreza em comunidades do Rio de Janeiro, visando a geração de renda para essas famílias, em sua maior parte cadastradas no CadÚnico. Foi certamente uma experiência muito enriquecedora, já que o ambiente estava funcionando de outra forma, pois eram as primeiras turmas a serem

realizadas presencialmente após a Pandemia. Entretanto, após aquele primeiro ano com os dois níveis de estágio realizados, minha supervisora de campo encerrou seu vínculo empregatício com a instituição e toda equipe de Vila Kennedy seguiu seu mesmo caminho.

Dessa forma, no começo do período de 2023.1, em meu 7° período, consegui uma vaga para estágio na Coordenação de Estágio da Escola de Serviço Social da UFRJ, a qual foi uma experiência excelente, apesar de mais interna, não somente por estar mais próxima dos alunos, mas também para aprender na prática a importância da ética profissional como assistente social, observando a relação dos alunos com o estágio e com o corpo administrativo da Escola. Será nesse momento do estágio dentro da graduação que "a formação implica, compulsoriamente, a articulação entre atividades de análise teórico-metodológica, de pesquisa e de preparação para o fazer profissional" (Escola de Serviço Social/UFRJ, 2019, p. 10).

Estar fazendo estágio dentro da ESS-UFRJ proporcionou uma experiência de acesso à dinâmica universitária de um outro ponto de vista, ampliando a assimilação das complexidades que cercam a concretização do projeto de formação no cotidiano. Isso se deu também com o contato, com documentos orientadores da formação profissional, tais como a lei de estágio, política nacional de estágio da Abepss e a política de estágio da Escola de Serviço Social da UFRJ, contribuindo diretamente para escolher o tema do presente trabalho e a percepção do ensino profissional.

Gostaria de destacar como as minhas experiências como bolsista de iniciação científica pelo Departamento de Pesquisa em História das Ciências e da Saúde (DEPES), da Casa de Oswaldo Cruz (COC)/FIOCRUZ, como tema do projeto principal: "Programas Sociais brasileiros: Pobreza, fome e desenvolvimento social (2016-2021)", orientada por Denise De Sordi; monitoria do Programa de Atividades Extracurriculares de Apoio aos Laboratórios de Informática de Graduação (PAEALIG), atuando junto a Coordenação e ao Laboratório de Informática da Escola de Serviço Social da UFRJ com o intuito de democratizar e facilitar o acesso a informações referentes ao funcionamento da Universidade e da Escola através das redes sociais; e bolsista PROFAEX no Projeto "Poder Popular e Campesinato na América Latina: Memória, Arte e Resistência", coordenado por Leile Silvia Candido Teixeira, também contribuíram para a escolha do objeto de estudo desta monografia.

Essas experiências serviram como oportunidades para entender a articulação entre o tripé ensino, pesquisa e extensão dentro da universidade, e como o projeto de formação tem essas experiências como parte essencial da graduação para a formação de assistentes sociais que consigam entender a importância da dimensão investigativa da profissão em contato com o cotidiano, além da necessidade de uma contínua formação.

Todo o fluxograma e organização do currículo atual é pensado no perfil profissional que se quer formar para a categoria. A partir das Diretrizes de Ensino da Abepss (1996), adotadas com um cuidado criterioso pela Escola de Serviço Social/UFRJ e na qual também participou da estruturação, para a formulação de um Projeto Político Pedagógico coerente com assistentes sociais críticos, interventivos e a favor de uma nova sociabilidade, o PPP da Escola de Serviço Social/UFRJ

> revela-se como não se esgotando nas dimensões cognitivas que permitem a análise e a intervenção na realidade, mas sim parte integrante dela que, juntamente com a dimensão interventiva e a partir de um vetor ético-político, garantirão uma prática profissional em consonância com a base da profissão, quais sejam o Código de Ética, as Diretrizes Curriculares e a Lei de Regulamentação da profissão. (Escola de Serviço Social/UFRJ, 2019, p. 11)

Dessa forma, é interessante pensar que o compromisso é com uma formação que não só conseguisse compor um profissional capacitado na intervenção na questão social de forma crítica, sabendo que esta é fundante do trabalho profissional, com suas expressões sendo alvo de sua intervenção e como estão instauradas as relações de classe devido às desigualdades por essa causadas; mas também que fosse capacitado seguramente na direção social que a categoria seguia conscientemente, e conhecedor de seus instrumentos de trabalho disponíveis, comprometidos com o Projeto Ético Político profissional. Somado a isso, "a necessidade de um rigor na perspectiva marxista, na apreensão das particularidades da sociedade brasileira e suas transformações na reestruturação produtiva é fundamental para a apreensão do significado social da profissão" (Teixeira, 2019, p. 74).

As Escolas de Serviço Social assimilam em seus currículos, a partir das Diretrizes Curriculares da Abepss de 1996, a nova lógica curricular articulando os núcleos de fundamentação estabelecidos pela entidade como essenciais na formação: Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira; Núcleo de fundamentos do trabalho profissional (ABEPSS/Cedepss, 1996). Na UFRJ, o currículo atual comporta todos os núcleos e ementas com a percepção de uma formação capacitadora crítica e aliançada com as demandas da classe trabalhadora.

Como já foi posto, a articulação dos núcleos durante as disciplinas acontece durante a ministração das aulas, trazendo para a realidade profissional com embasamento teórico, consolidando o perfil profissional que se pretende formar. Entretanto, uma das principais dificuldades que observei durante a graduação foi como, primeiro durante a Pandemia e depois durante o ensino presencial, era difícil a conexão das matérias com componentes do núcleo de fundamentos do trabalho profissional, sendo percebidas muitas vezes apenas como

uma retomada histórica, ao invés de ser responsável por apresentar a realidade profissional hoje.

O desafio da Pandemia se apresentou não somente nas dificuldades já supracitadas, mas em minha perspectiva, um dos maiores obstáculos que foram impostos para nós é a não efetivação completa do Projeto Político Pedagógico (PPP). Isso não significa que os desafios que o PPP enfrenta para a sua materialização no cotidiano da Escola sejam exclusivos das dificuldades que ocorreram na Pandemia, mas sim que iremos destacar quais foram as tensões que esse momento trouxe ao PPP.

Como Teixeira (2019, p. 70) expõe que esse Projeto Pedagógico deve ser ancorado na lei de regulamentação profissional e no Código de Ética Profissional, ambos de 1993, e uma formação que garantiria o conjunto de conhecimentos expressos nos núcleos de fundamentação, formando assistentes sociais comprometidos com a direção social hegemônica da profissão. Uma má compreensão dos Fundamentos do Serviço Social e sua articulação dos núcleos de fundamentação postos nas Diretrizes Curriculares de 1996 causa uma reação em cadeia que reflete na insegurança com estágio profissional e na sua compreensão como componente curricular, e após isso, uma insatisfação pessoal com o currículo.

Partimos dos elementos que nos chamaram a atenção durante a experiência da graduação, para definir um objeto de estudo e traçar, ainda que de forma introdutória, uma aproximação aos fundamentos do Serviço Social, para isso tomamos a edificação das diretrizes curriculares até o atual momento. Os núcleos de fundamentos expressam essa caminhada histórica traçada pela profissão, com seus rompimentos e atualizações diante do perfil profissional que se almeja formar, expresso pelo projeto profissional hegemônico, tendo "a afirmação da indissociável relação teoria-prática e da relação ensino-pesquisa-extensão tornaram-se referências que nos instrumentalizam para os processos de resistência, como o nosso combustível" (Abepss/CFESS, 2021, p.7).

Portanto, após essa retomada e retrospectiva dos desafios postos na minha formação e percalços passados, o tema que me proponho a estudar no meu trabalho de conclusão de curso é a desarticulação do núcleo de fundamentos do trabalho profissional na formação acadêmico-profissional na Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro como efeito da Pandemia do Covid-19.

O objetivo geral do trabalho é apreender a organização do Projeto Político Pedagógico da Escola de Serviço Social da UFRJ na relação com as diretrizes curriculares da Abepss 1996. Entre os objetivos específicos, estão: a) apreender a relação entre ensino dos

fundamentos do Serviço Social no currículo da Escola de Serviço Social/UFRJ e a relação teoria-prática; b) apreender a assimilação do núcleo de fundamentos do trabalho profissional durante a Pandemia do Covid-19 e seu impacto na minha graduação.

Já em relação a metodologia que foi utilizada, usamos estudo bibliográfico e documental. O estudo bibliográfico teve como insumo o debate expresso nas revistas Abess, especialmente o número 7, que publicou o processo de construção das diretrizes curriculares, com ênfase nos textos sobre as diretrizes curriculares; as revistas Temporalis n° 3 e n° 42, que contém o debate sobre a questão social como fundante do trabalho profissional e suas expressões; o livro "Relações Sociais e Serviço Social" (1982), principalmente o capítulo II da Parte I, de Marilda Iamamoto e Raul de Carvalho; a tese de doutorado de Rodrigo Teixeira, que aborda "Fundamentos do Serviço Social: uma análise a partir da unidade dos Núcleos de Fundamentação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS" (2019). Entre os documentos utilizados estão: as Proposta Curricular do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Maranhão e o Projeto de Revisão Curricular da Faculdade de Serviço Social — PUC-SP, presente na revista Serviço Social & Sociedade n° 14; as Diretrizes Curriculares da Abepss de 1996; e o projeto político pedagógico da Escola de Serviço Social da UFRJ.

Diante disso, o trabalho está estruturado em 4 capítulos: 1) visa fazer aproximações sobre os Fundamentos do Serviço Social; 2) faz considerações acerca do processo histórico de construção de formação; 3) aborda brevemente as Diretrizes Curriculares de 1996 e a nova lógica curricular que visa implantar, com os núcleos de fundamentação; 4) trata do Projeto Político Pedagógico da ESS/UFRJ e a sua assimilação na pandemia do Covid-19.

Capítulo I

Os pés se libertam e vão estrada conhecer: Aproximações sobre os Fundamentos do Serviço Social.

Para iniciar o primeiro capítulo do presente estudo, reconhecemos a necessidade de fazer algumas aproximações breves com os fundamentos do Serviço Social. Para isso, buscaremos pensar em um primeiro momento sobre a dialética entre o fundamento da questão social e suas expressões. Isso se dará para que possamos perceber como as Diretrizes Curriculares de 1996 surgem a partir do acúmulo realizado historicamente pela categoria profissional ao adotar a perspectiva de análise crítica dialética, para o entendimento do quê é a profissão e como essa está inserida nas relações de produção e reprodução do capitalismo. A intencionalidade é poder visualizar como esses fatores se expressam na relação trabalho-formação, a partir de uma construção coletiva e direcionada pelos valores e princípios adquiridos pela profissão no processo de elaboração dos currículos plenos.

Para isso, no primeiro momento, de forma breve e reconhecendo as limitações do presente trabalho, buscaremos entender o que é a questão social, como esta se apresenta considerando as especificidades da formação social e o surgimento do modo de produção capitalista no Brasil. Dessa forma, iremos utilizar os escritos de Marilda Iamamoto e José Paulo Netto presentes na revista Temporalis 3 (2001), de suma importância para a apropriação das expressões da questão social como objeto de intervenção e existência da profissão. Com relação aos fundamentos da questão social, destacamos o que Castelo e Souza & Telles escrevem em seus artigos sobre a relação do surgimento da questão social, formação social e trabalho no Brasil, presentes na Revista Temporalis 42 (2021).

Para compor essa breve análise, no segundo momento iremos discorrer sobre as elaborações de Marilda Iamamoto no texto: “O Serviço Social no processo de reprodução das relações sociais” (1982). A perspectiva, mesmo que sintética, do Serviço Social dentro das relações sociais é essencial para o entendimento da relação trabalho-formação.

As considerações sobre a questão social como cerne de existência profissional que será o eixo da formação e o livro de Iamamoto, que serviriam de acúmulo para os processos de debates e elaborações até se chegar nas Diretrizes Curriculares da Abepss de 1996, foram de suma importância para a construção do foco que a profissão irá adotar durante a graduação, que tem como ponto de partida a requisição social para o trabalho profissional inserida no processo de reprodução do capital, que determinará a formação, serão fatores tratados no

capítulo.

1.1. Considerações sobre a relação da Questão Social e Serviço Social

A frase "A questão social é constitutiva do desenvolvimento do capitalismo", presente no ensaio "Cinco Notas a Propósito da Questão Social' (2001) escrito pelo professor José Paulo Netto, remete a historicidade do termo questão social. Netto trata da análise da questão social, tanto em sua interpretação laica, quanto confessional[1], e sua naturalização em favor da restauração, manutenção e defesa da ordem burguesa. Essa naturalização aconteceu em ambas vertentes, e as medidas interventivas nas expressões da questão social eram realizadas de forma a não tocar nos fundamentos da ordem burguesa.

A questão social se configura durante a Revolução Industrial, na primeira onda de industrialização na Inglaterra do século XIX. Com o fenômeno do pauperismo, a questão social fica latente diante do que estava acontecendo: com o desenvolvimento industrial, a pobreza estava aumentando na mesma proporção que a produção de riqueza. A concepção crítica explica que a especificidade desta em relação aos fenômenos da pobreza material histórica anterior está no fato de que essa pobreza relativa da classe trabalhadora no capitalismo não encontrava origem em uma eventual elevação da escassez de bens, mas, ao contrário, crescia com o aumento da abundância produzida por uma constante elevação da produtividade do trabalho.

Segundo Behring e Boschetti (2006), os pensadores liberais irão negar a existência da questão social e de suas expressões enquanto algo intrínseco e inseparável ao capitalismo. O liberalismo, enquanto fundamento político e ideológico do capitalismo irá alegar, então, que ela é algo natural, inevitável e/ou fruto da vontade divina, fazendo uso de explicações individualizadoras, meritocráticas e religiosas para isso. Por exemplo, Adam Smith (1996), precursor da corrente liberal, afirmou que a pobreza é resultado de escolhas individuais, visto que para ele a livre concorrência aumentaria as ofertas de emprego e, juntamente com a

[1] Fazemos menção, diante da interpretação confessional da questão social e a relação do Serviço Social com a Igreja Católica que, segundo Yazbek, "terá particular importância, na estruturação do perfil da emergente profissão no país, a Igreja Católica, responsável pelo ideário, pelos conteúdos e pelo processo de formação dos primeiros assistentes sociais brasileiros". Com a criação do Centro de Estudos e Ação Social (CEAS), em 1932, essa seria a "entidade que seria fundadora e mantenedora da primeira Escola de Serviço Social do país", o qual seria "mantido com mensalidades das sócias e tinha como objetivos: difundir a doutrina e a ação social da Igreja". Diante disso, é importante destacar que a educação da Igreja, "como força social, mobiliza o laicato a partir das diretrizes da Rerum Novarum (1891) e do Quadragésimo Anno (1931) encíclicas papais que assumiam um posicionamento antiliberal e antissocialista". (Yazbek, 2009, p. 6-7)

parcimônia, a pobreza chegaria ao fim. Já com pensamento neoliberal, Hayek (1976) defende que as desigualdades não são frutos das estruturas sociais, mas sim da desigualdade de competência entre os indivíduos. Dessa forma, as medidas de "enfrentamento" da questão social para a perspectiva liberal serão sempre visando a manutenção da ordem burguesa, assumindo um caráter assistencialista e temporário, para assim manter o funcionamento do livre mercado.

Já a perspectiva crítica, totalmente oposta à liberal, defende que a questão social é produto do modo de produção capitalista, sendo insuperável sem a supressão da ordem burguesa do capital. Marx e Engels, principais referências dessa corrente, mostram em "O Capital" os efeitos da Lei Geral da Acumulação Capitalista, ou seja, como a acumulação de capital é o núcleo da questão social, uma vez que a pobreza da classe trabalhadora, ao invés de ser suprimida pelo alto nível de produção de bens, passa a crescer em razão direta a ela. O autor também diferencia a questão social dos fenômenos de pobreza material histórica: a pobreza que ocorre no capitalismo não vem de uma escassez de bens, pelo contrário, crescia proporcionalmente ao aumento da produção material, a qual tinha capacidade de suprimi-la, mas que não sendo socializada, é apropriada por apenas aqueles chamados de burguesia, classe dominante, capitalistas, etc. que detém os meios de produção. Netto vai destacar que

> Se, nas formas de sociedade precedentes à sociedade burguesa, a pobreza estava ligada a um quadro geral de escassez (quadro em larguíssima medida determinado pelo baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas materiais e sociais), agora ela se mostrava conectada a um quadro geral tendente a reduzir com força a situação de escassez. (Netto, 2013, p. 21)

O autor vai usar o termo "unívoca" ao definir que a questão social não admite apenas uma interpretação, um único significado. Em seu decorrer, o texto nos apresenta em suas cinco notas o que deve-se levar em conta para especificar o termo: explica que a questão social está intrinsecamente ligada ao capitalismo, que estes dois crescem proporcionalmente; as diferentes maneiras de desenvolvimento e apropriação capitalista gera diferentes manifestações da questão social (alguns exemplos sendo: forte desigualdade, fome, desemprego, surtos de doença, desamparo, etc.). É difícil, senão impossível, considerar a existência de uma explicação simplista para a sua definição quando há diferentes maneiras dessa ser expressa histórica e socialmente. Netto (2001) argumenta ainda que não existe uma "nova questão social", mas sim novas expressões da questão social, que surgem além da existência de antigas manifestações da mesma, sendo insuprimíveis sem a completa eversão da ordem burguesa e do capital. Em relação às novas expressões da questão social, Iamamoto fomenta que

> encontra-se aí uma provocação, no nível da formação profissional, no sentido de re-pensar o trabalho de mobilização e educação popular, o que não se confunde com uma inócua ressurreição de um passado perdido. Exige uma *releitura crítica* da tradição profissional do Serviço Social, reapropriando as conquistas e habilitações perdidas no tempo e, ao mesmo tempo, superando-as, de modo a adequar a condução do trabalho profissional aos novos desafios do presente. (Iamamoto, 2001, p. 23)

Com a adoção da perspectiva de análise crítica para explicar os fundamentos de existência do Serviço Social, o processo formativo profissional tem como eixo a intervenção nas expressões da questão social para seu redimensionamento. Isso nos remete à necessidade de destacar que existe uma relação entre questão social e a emergência do Serviço Social como profissão o fato de que o Estado é convocado para regular essa relação entre capitalistas e trabalhadores – há assim, uma mediação do Estado e não uma intervenção direta do Serviço Social na questão social. Com essa aproximação, entendemos a importância dessa percepção para a formação e trabalho, considerando que nos processos históricos que atravessamos, seria difícil alcançar uma categoria que explicasse a requisição do capital ao trabalho profissional e suas determinações, e como isso implicaria na formação e existência do Serviço Social.

Iamamoto (2001, p. 10) também retoma, no começo de seu texto para a Temporalis 3, que o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares de 1996 e dos currículos plenos contaram com a consideração do "aprofundamento do debate e o rigor no trato da questão social — em suas múltiplas expressões e formas a serem enfrentadas —, na defesa dos direitos sociais universais e da esfera pública, re-criando a sociedade e, nela, a profissão", processo que já acontecia em debates e considerações desde o currículo de 1979 pela Abess.

Com isso, a autora aponta como, em um cenário mundial pós crise e com a assimilação de políticas e iniciativas neoliberais pelo Estado, o que era tido como "velha questão social" sofre mudanças consideráveis, assumindo o que pode ser considerado novos moldes. Esse processo destaca a "imensa fratura entre o desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social e as relações sociais que o sustentam" (Iamamoto, 2001, p. 21). Nesse contexto,

> Crescem as desigualdades e afirmam-se as lutas no dia a dia contra as mesmas - na sua maioria silenciadas pelos meios de comunicação - no âmbito do trabalho, do acesso a direitos e serviços, no atendimento às necessidades básicas dos cidadãos, das diferenças étnico-raciais, religiosas, de gênero, etc. A globalização do capital globaliza também a questão social, atingindo não apenas os países pobres que lideram o ranking mundial das desigualdades, mas espraiando-se aos recantos mais sagrados do capitalismo mundial, sob formas particulares e distintas segundo as características nacionais. (Iamamoto, 2001, p. 21)

Diante das particularidades da questão social e suas distintas expressões nacionais, resgatamos como Castelo defende em seu trabalho para a Temporalis 42 (2021) o surgimento

da questão social no Brasil em uma perspectiva histórica anterior ao que se tinha no início da Era Vargas ou período colonial, propondo que essa surge no país no início do segundo reinado.

O autor desenvolve seu raciocínio a partir da percepção, em um primeiro momento, da economia e da política como categorias articuladas no capitalismo. Ele explica que o entendimento dessas em esferas separadas "é próprio de uma sociedade assentada em relações sociais de produção e reprodução fetichizadas, na qual a unidade contraditória da sociedade se apresenta como uma realidade fraturada em múltiplas esferas". A visão dessas esferas como independentes colabora para a apreensão de um Estado à parte da dinâmica do capital, com a política em ponto oposto à economia. Nessa linha, "a intervenção sistemática do Estado na acumulação capitalista teria início efetivo somente na era do imperialismo; quando muito, fala-se na intervenção mercantilista nos primórdios da era do capital" (Castelo, 2021, p. 96). Entretanto, o que o autor propõe vai no caminho inverso, ao fundamentar que

> defendemos que o Estado tem uma atuação constante ao longo de todas as fases do modo de produção capitalista, desde a sua gênese até a fase neoliberal do imperialismo; sendo que esta atuação precisa ser historicizada a partir das suas contradições e estar sempre balizada pela correlação de forças entre as classes sociais em disputa. (Castelo, 2021, p. 96-97)

A sua defesa não é infundada: a violência do capitalismo em sua expropriação, opressão e dominação é apoiada pelo Estado, o qual fomenta e intervém sempre em prol da manutenção do poder nas mãos da classe dominante. O que Castelo afirma, ao resumir que

> a atuação histórica do Estado liberal transcende o mito do Estado mínimo e opera um conjunto de medidas necessárias à gênese do modo de produção capitalista: roubo, espoliação e pilhagem de terras e bens naturais, destruição ambiental, genocídios étnico-raciais e escravização de povos nas margens do mercado mundial, dívida pública e sistemas tributários regressivos como formas de expropriação via políticas econômicas etc. (Castelo, 2021, p.99)

A formação do Brasil enquanto país e inserido na dinâmica do capital, conta com o capitalismo dependente e a economia política de um Estado violento para o surgimento da questão social no país. A economia política e o liberalismo presentes no solo brasileiro iriam se unir "com a autocracia das classes dominantes formando um bloco ideológico envolto em inúmeras tensões internas, mas que saberia achar seus pontos convergentes para operar os métodos da violência como potência econômica" (Castelo, 2001, p. 101-102).

Porém, Castelo não busca abordar o surgimento da questão social no país a partir desses autores que justificariam as opressões e violência da burguesia agrocafeeira em união com o Estado, mas a partir de autores como Florestan, Ianni, Marini e Bambirra, que "utilizaram princípios metodológicos e um novo e rico arsenal categorial para captar

determinações centrais da nossa particularidade histórica e leis próprias do modo de produção capitalista em formações econômico-sociais dependentes" (Castelo, 2001, p. 101-102). As teorias desses autores irão convergir em diversos pontos sobre a formação social latino-americana e brasileira, sendo importante destacar determinados pontos:

> (1) a dependência é um fenômeno externo típico do capitalismo e que se internaliza a partir da era imperialista;
> (2) a economia brasileira opera como uma plataforma de transferência de valor para os países centrais, que se apropriam desta riqueza sob diversos mecanismos comerciais, produtivos, financeiros e tecnológicos com apoio de fenômenos políticos e culturais;
> (3) a superexploração da força de trabalho é típica de economias dependentes para compensar as apropriações das riquezas nacionais por parte das classes dominantes internas e externas;
> (4) o bloco social dominante é composto por antigas e novas classes dominantes internas, com participação das burguesias internacionais;
> (5) o Estado nacional atua ativamente na soldagem dos interesses das classes dominantes internas e externas e de forma decisiva na consolidação do capitalismo dependente e nas transições de fases do modo de produção capitalista, dentre outros pontos. (Castelo, 2021, p. 102, cortes nossos)

Esses pontos somados com o que Souza e Telles (2021) trazem para a mesa sobre o surgimento e especificidades da questão social no solo brasileiro, afirma a necessidade do entendimento do Estado e a luta de classe como duas categorias que coabitam, auxiliando na percepção da questão social para além dos horizontes de como sempre foi compreendida, na sua faceta de pauperização, de acordo com Netto (2012). Isso é essencial para caminhar no sentido em que

> é crucial que se coloque, no campo de análise, a dinâmica da luta de classes, pois ela se manifesta na disputa pela direção societária, pela apropriação da mais valia, na qual a reivindicação, em qualquer nível, por parte daqueles que vivem do trabalho, é vista como ameaça às classes dominantes e, portanto, é enfrentada por meio do controle e da repressão, típico da sociedade capitalista e que implica na eliminação das ameaças à reprodução do capital: despossuídos e desempregados, sem terras, sem teto, sem direitos. (Souza e Telles, 2021, p. 55)

De fato, não se pode desconsiderar o surgimento da questão social fora da construção histórica e social do país, entendendo seus contornos econômicos e políticos como dinâmicos e indissociáveis, considerando com extrema atenção nosso contexto específico do desenvolvimento no capitalismo mundial, que ocorre de maneira desigual e combinada, dependente e marginalizado. A assimilação do Brasil como um país que estruturou-se a partir apropriação, roubo e destruição da terra, genocídio e escravização planejada de corpos negros e indígenas, e a dominação do corpo e subjetividades femininas é um dos pontos de partida da completa assimilação de quais são os alvos mais afetados pelas expressões da questão social. Para Souza e Telles, no contexto brasileiro de capitalismo dependente

> torna-se preponderante tanto a subordinação ao movimento do capital, dinamizado externamente, quanto a instituição dos sustentáculos internos desse processo: a propriedade privada monopolista da terra; a superexploração da força de trabalho; a consolidação do racismo como os mecanismos de dominação ideológica mais duradouro da nossa sociedade. Neste ínterim, a questão agrária e a questão racial se tornam latentes e insuperáveis do bojo das relações sociais estabelecidas. A partir dessas configurações, dinamiza-se o capitalismo dependente, constituindo-se mediações particulares à luta de classes. Portanto, a definição da forma e do conteúdo dos antagonismos, apresentam-se como questão social neste território. (Souza e Telles, 2021, p.51)

Nesse sentido, a categoria questão social para o Serviço Social será utilizada para caracterizar, inserida na divisão sociotécnica do trabalho, o objeto de trabalho e simultaneamente a ser seu objeto de trabalho (Iamamoto, 2001). Com isso,

> ao entendermos o caráter geral da sociedade regida pelo capital e pelos elementos fundantes da sua constituição histórica particular, no Brasil, abrimos a possibilidade da construção de mediações que permitam a desmistificação do concreto imediato, superando a forma refratária com que se apresenta. Este processo teórico-político é o pressuposto para uma práxis profissional que possa confrontar o status quo, acenando para a necessidade de transformação e de construção política e coletiva da emancipação humana. (Souza e Telles, 2021, p. 53)

Para Souza e Telles, a demanda de confrontar o status quo que a práxis profissional adquire é expressa na elaboração das Diretrizes Curriculares. Com a adoção da perspectiva de análise crítica para explicar os fundamentos de existência do Serviço Social, o processo formativo profissional se ancora na intervenção sobre a questão social. Iamamoto retoma o processo de construção das diretrizes como resultado de uma elaboração coletiva que trouxe um debate diversificado e rico sobre a temática da questão social, com o fomento de pesquisas criadoras e aprofundando questões acadêmico-profissionais que cercaram a profissão há tempos. Esse acúmulo ressalta como as Diretrizes Curriculares encaram alguns desafios, sendo "*as relações entre questão social, trabalho e Serviço Social* são um desses desafios centrais, que perpassam centralmente o projeto acadêmico-profissional" (Iamamoto, 2001, p. 27).

Não só isso, mas inserido no processo de reprodução do capital e força de trabalho, o Serviço Social, inserido na divisão social e técnica do trabalho, precisou absorver no seu currículo pleno o significado social da profissão no processo de reprodução das relações sociais. A profissão adquire, assim, um caráter contraditório, proveniente do mesmo caráter das relações sociais, as quais acontecem como relações de classes que estão presentes na sociedade capitalista.

Ao situar a profissão "como atividade auxiliar e subsidiária na reprodução da força de trabalho", Iamamoto destaca como os/es/as assistentes sociais participam do "controle social e da ideologia, parte do processo de disputa pela hegemonia, recriando necessariamente as

contradições entre as classes, suas desigualdades e as lutas entre os sujeitos sociais nessa sociedade" (Iamamoto, 2001, p. 28). Podemos, então, perceber como

> as diretrizes curriculares *situam o exercício profissional no centro da formação*, no esforço de ultrapassar o tratamento residual que sem sido atribuído ao "ensino da prática", geralmente relegado a um papel secundário nos currículos plenos, como se fosse destituído de dignidade acadêmica ante às disciplinas tidas como de maior fôlego teórico. E um dos caminhos propostos para essa reversão é a centralidade que as diretrizes curriculares atribuem ao debate sobre trabalho e sociabilidade e a análise do Serviço Social inscrito em processos de trabalho apresentam na formação conectada às radicais mudanças que se processam na atualidade na esfera do trabalho e nos sujeitos que o realizam, entre os quais os assistentes sociais enquanto trabalhadores assalariados. (Iamamoto, 2001, p. 29-30)

A formação profissional, como já foi estabelecido, incorpora em suas bases, em seus ossos, a questão social como o ponto de partida para existência da profissão e suas expressões como objeto de sua intervenção. Porém, sem assimilá-las dentro da dinâmica social, ou melhor, relações sociais, em que o Serviço Social está inserido, não é possível sua completa compreensão, pois é no cotidiano das relações sociais de produção e reprodução do capital, na qual a prática profissional acontece, que suas expressões são manifestadas. É com esse acúmulo, por mais que breve, que podemos caminhar para o próximo ponto.

1.2. Elementos do Serviço Social inserido na e como parte das Relações Sociais

Diante do que já foi posto referente a questão social que tem suas expressões como objeto de intervenção da profissão e seu protagonismo dentro da formação profissional, reconhecendo também o alcance inicial desse estudo, iremos focar em destacar elementos do Capítulo II da Parte I do livro "Relações Sociais e Serviço Social" (1982), de maneira que possamos perceber como entende-se a profissão inserida nas relações sociais da qual faz parte e é atravessada.

O livro "Relações Sociais e Serviço Social" de Marilda Iamamoto e Raul de Carvalho, lançado em 1982, estabelece uma marca para o Serviço Social por assumir uma perspectiva de análise crítica do movimento da sociedade e a inserção da profissão nesta de modo inovador, diante do acúmulo advindo do contexto histórico conturbado, dado pelo movimento de Reconceituação e renovação do Serviço Social que acontece durante o período da Ditadura Empresarial-Militar brasileira, que vai de 1965 a 1985.

O momento vivido demandava o que Netto (2005, p. 123) estabelece como a

exigência de “um assistente social ele mesmo “moderno” – com um desempenho nos quais traços “tradicionais” são deslocados e substituídos por procedimentos “racionais”’. Durante este período de processo de intenção de ruptura com o conservadorismo que marcava a profissão e a adoção da perspectiva crítica e interventiva diante na questão social, é visível a importância do avanço na produção teórica e acadêmica de obras que apontaram para a profissão a direção para alcançar um caráter crítico, emancipatório e interventivo, enquanto paralelamente a autocracia burguesa exigia um perfil profissional subserviente a suas demandas.

A obra de Iamamoto é de imensa importância não apenas por fornecer os fundamentos do que comporiam a apreensão da profissão somente com palavras, porém, a partir de uma perspectiva marxista de análise do quê é o Serviço Social para aqueles que se questionam e necessitam de definições pragmáticas. Indo além, o livro adota uma perspectiva de análise que pretende compreender a profissão dentro do movimento das relações sociais e reprodução social que acontecem na sociabilidade burguesa pertencente ao capitalismo, que hoje tem seu caráter fetichizado e financeirizado.

No primeiro momento do capítulo, no qual a autora busca estabelecer a análise que está voltada para a reconstrução do objeto de seu estudo: a profissão do Serviço Social, buscando “captar o *significado social dessa profissão na sociedade capitalista,* situando-a como um dos elementos que participa da reprodução das relações de classes e do relacionamento contraditório entre elas”. O movimento que é feito, então, irá tratar “de compreender a profissão historicamente situada, configurada como um tipo de especialização do trabalho coletivo dentro da divisão social do trabalho peculiar à sociedade industrial” (Iamamoto, 1982).

A intencionalidade é responder à indagação de “*como o serviço social se situa na reprodução das relações sociais?”*. A perspectiva de análise guia-se no sentido de entender quais são as implicações sociais que conformam as condições do exercício profissional na sociedade naquele período, e se prolonga até o momento atual. Assumindo um nível introdutório, Iamamoto irá afirmar que seu ensaio se restringe a estabelecer hipóteses diretrizes de trabalho, que partem da análise histórica de determinados aspectos do surgimento e desenvolvimento do Serviço Social brasileiro, que irão ser abordadas em seu livro. A partir destas hipóteses, buscará estabelecer conexões que possam auxiliar na caracterização da “participação do Serviço Social no processo de reprodução das relações sociais, na perspectiva do capital e do trabalho” (Iamamoto*,* 1982, p.72).

É importante destacar que o processo de reprodução das relações sociais não é um

movimento restrito do processo de reprodução da força viva de trabalho e objetos que envolvem a produção, porém vai além, podendo engloba-los, mas não limitando-se a eles, já que, segundo Iamamoto (1982, p.72*)* não é apenas uma questão de reprodução material em uma concepção abrangente, a qual engloba a produção, consumo, distribuição e troca das mercadorias. Ela vai pontuar que:

> Quando se fala da reprodução das forças produtivas e das relações de produção, refere-se na sua globalidade, envolvendo, também, a reprodução da produção espiritual, isto é, das formas de consciência social: jurídicas, religiosas, artísticas ou filosóficas, através das quais se toma consciência das mudanças ocorridas nas condições materiais de produção. Nesse processo são gestadas e recriadas as lutas sociais entre os agentes sociais envolvidos na produção, que expressam a luta pelo poder, pela hegemonia das diferentes classes sociais sobre o conjunto da sociedade. (Iamamoto, 1982, p. 72)

Nesse sentido, a reprodução das relações sociais vai ser entendida como "*a reprodução da totalidade do processo social, a reprodução de determinado modo de vida* que envolve o cotidiano da vida em sociedade: o modo de viver e de trabalhar, de forma socialmente determinada, dos indivíduos em sociedade." (Iamamoto, 1982, p.72), de maneira que envolve a reprodução do modo de produção. Compreendida desta forma, assimilando e articulando-se no trabalho, lazer, educação, família, poder e na *profissão,* a reprodução das relações sociais irá conectar e alcançar totalmente a vida que acontece no cotidiano.

A partir disso se supõe, tendo como diretriz de trabalho, perceber o Serviço Social a partir de dois ângulos indissociáveis, sendo expressões de um mesmo fenômeno:

> Como realidade vivida e representada na e pela consciência de seus agentes profissionais expressa pelo discurso teórico-ideológico sobre o exercício profissional; a atuação profissional como atividade socialmente determinada pelas circunstâncias sociais objetivas que conferem uma diferença social à prática profissional, o que condiciona e mesmo ultrapassa a vontade e/ou consciência de seus agentes individuais. (Iamamoto*,* 1982, p. 73)

Entende-se que a unicidade entre as dimensões é bastante contraditória, de forma que pode haver um descompasso entre quais são as intenções que compõem o discurso que reforça o fazer e o próprio exercício desse fazer, com o foco em apreender como o Serviço Social é incluído dentro do processo social. Contudo, é importante e evidente destacar que a perspectiva que é adotada pela autora de relações sociais não tem conexão com o modo de produção estrutural funcionalista, apesar de esta ser uma das perspectivas que cerceou o Serviço Social no período de renovação da profissão, mas que não se expressa nesse entendimento das relações sociais que Iamamoto propõe.

Iamamoto (1982*,* p. 74) afirma que a reflexão teórica que está fazendo sobre o Serviço Social no movimento de reprodução da sociedade não se identifica com uma defesa de tese unilateral que acentua o caráter "conservador" da profissão como esforço e apoio ao poder

vigente. Entretanto, também não significa que está assumindo uma posição oposta, que havia sido propagada pelo movimento de Reconceituação e ainda marca o Serviço Social na atualidade, a qual sustenta uma posição "transformadora ou revolucionária" da prática profissional.

O Serviço Social não assume um lado ou outro em relação de reflexões teóricas: não pode se apegar ao caráter conservador que está apoiando a ordem e fazendo manutenção do poder vigente; bem como não pode assumir uma dimensão "transformadora ou revolucionária", pois não é uma profissão que conseguiria transformar todo o sistema capitalista, quando isso acontecerá apenas por uma revolução social de proporções, rompimento e movimentos mundiais, tendo os trabalhadores como protagonistas. Sobre as duas perspectivas, a autora irá estabelecer que:

> Ambas as posições acentuam, apenas e de modo exclusivo, um pólo do movimento contraditório do concreto, sendo nesse sentido unilaterais. Não se esgota a análise da profissão na afirmativa mecanicista que, sustentando ser o Serviço Social um dos instrumentos a serviço do poder monolítico, conclui estar a profissão necessariamente fadada a construir-se num esforço exclusivo do mesmo. Por outro lado, o voluntarismo que se impregna a posição oposta, ao considerar o Assistente Social como "o agente de transformação", não reconhece, nem elucida, o verdadeiro caráter dessa prática na sociedade atual. Ao superestimar a eficácia da política da atividade profissional, subestima o lugar das organizações políticas das classes sociais no processo de transformações da sociedade, enquanto sujeitos da história; por outro lado, parece desconhecer a realidade do mercado de trabalho. (Iamamoto, 1982, p.74)

Não se busca uma posição intermediária ou conciliatória diante dessas tendências contraditórias e opostas, mas recuperar a partir da análise realizada, na expressão da prática social, como o movimento histórico assume um caráter diversificado. É o movimento que o capital faz para sua própria reprodução, o qual permite refazer as estruturas básicas que dão prosseguimento de organização da sociedade — com a criação e apropriação do trabalho excedente, sendo este a mais-valia — que vai recriar em uma escala maior os antagonismos que compõem os interesses objetivos naturais das relações sociais, pois é por meio delas que a produção é efetivada (Iamamoto, 1982, p. 74).

Diante disso, serão reproduzidas as condições de exploração e suas contradições, de tal forma que a reprodução da riqueza pelo trabalhador é apropriada como riqueza alheia, juntamente "às relações sociais que sustentam o trabalho alienado com seus antagonismos e o mascaramento ideológico que encobre e revela sua verdadeira natureza" (Iamamoto, 1982, p. 74-75). O Serviço Social, requisitado pelo modo de produção capitalista, estando inserido na sociedade e atuando nela, tem a atuação de assistentes sociais acontecendo dentro da realidade social em uma constante correlação entre os interesses de classes, os quais são polarizados e distintos, e que tendem, na atuação profissional, a ser cooptados pela classe dominante.

Assim, segundo o ponto de partida da análise de Iamamoto, a profissão como instituição,

> Reproduz também, pela *mesma atividade, interesses contrapostos que convivem em tensão. Responde tanto a demandas do capital como do trabalho e só pode fortalecer um ao outro pólo pela mediação do seu oposto. Participa tanto dos mecanismos de dominação e exploração como, ao mesmo tempo, e pela mesma atividade, da resposta às de sobrevivência da classe trabalhadora e da reprodução de antagonismo nesses interesses sociais, reforçando as contradições que constituem o móvel básico da história.* A partir dessa compreensão é que se pode estabelecer uma *estratégia profissional e política, para fortalecer as metas do capital ou do trabalho,* mas não se pode excluí-las do contexto da prática profissional, visto que as classes só existem inter-relacionadas. É isto, inclusive, que viabiliza a possibilidade de o profissional colocar-se no horizonte dos interesses das classes trabalhadoras."[2] (Iamamoto, 1982, p.75)

É necessário, diante da natureza do presente estudo, dar ênfase em como a formação em Serviço Social, tendo em seu trabalho uma dimensão contraditória, na qual podemos fazer escolhas, assume um protagonismo no processo de entendimento da profissão inserida em uma realidade também contraditória, no lugar de fazer conciliação de interesses opostos e divergentes, no qual avançamos em defesa da classe trabalhadora. É no processo formativo — o qual deve assumir um caráter crítico, criativo, coletivo e emancipatório — que se absorve a perspectiva hegemônica que a profissão permeou durante sua construção na história. Não é possível abrir mão de uma análise das relações sociais que seja crítica e entendendo o Serviço Social como parte do processo de reprodução do capital e das relações que o permeiam. Ao tratar do processo de reprodução destas relações de forma frágil e superficial, se exclui também as condições que particularizam a ação profissional e seu papel político, a favor do projeto do poder dominante ou da classe trabalhadora.

O Caderno Abess n° 7 traz em seu conteúdo as Diretrizes Curriculares de 1996 e será melhor trabalhado mais adiante no estudo, irá contar em seu conteúdo com a análise que Iamamoto trabalha na sua obra de 1982, dizendo que

> são as relações sociais que fundam a sociedade do capital que também são as geradoras da "questão social", porquanto presididas por desigualdades nas esferas de produção e distribuição dos meios de vida e trabalho, apropriados privadamente. Conformam interesses sociais — isto é, de classes — distintos e antagônicos da vida social, assentados na desigual apropriação dos frutos do trabalho social, do poder político e das conquistas da ciência e da cultura, demarcando amplos níveis de exclusão para segmentos majoritários da população, tais como verificados hoje na sociedade brasileira. (Abess, 1996, p. 17)

O ponto de partida da análise que a autora assume é visando demonstrar e pensar, no desenvolvimento teórico e empírico, qual é a força dominante na trajetória da prática do Serviço Social no Brasil: atender, prioritariamente uma demanda do capital ou do trabalho, tendo por suposto que estas forças contraditórias não se excluem do contexto profissional.

---

[2] Destaques do texto original da autora.

Para assimilar a profissão na lógica de classes, não basta interpretar os personagens sociais envolvidos na prática profissional em suas individualidades. Devem ser "consideradas, simultaneamente, enquanto seres sociais e particulares e em cujo modo de ser, de atuar e de ver o mundo estão contidas as determinações sociais derivadas da posição que ocupam no processo de produção e jogo de poder" (Iamamoto, 1982, p.75-76).

Posiciona-se contra uma perspectiva e visão a-histórica dos indivíduos na sociedade, a qual limita a existência das pessoas a uma relação simplória com a circulação de mercadorias, sua liberdade relacionada à necessidade de troca de mercadorias e permanecer viva em toda a economia burguesa, sendo esta uma visão que permeia o Serviço Social na literatura profissional, percebendo o indivíduo de maneira focalizada, segmentado na sociedade.

Essa percepção concebe o indivíduo abstrata e artificialmente dentro da sociedade, sendo preciso romper com essa interpretação já que "não se nega a singularidade dos indivíduos, numa visão determinista da história, mas essa individualidade é tida como expressão e manifestação de seu ser social de sua vida em sociedade". A individualidade é a forma que a vida em sociedade se manifesta, tornando-se impraticável ter a percepção a-histórica dos indivíduos inseridos dentro da dinâmica social. Em conclusão sobre esse primeiro momento, Iamamoto irá assumir que entre os que são "contratantes" do trabalho profissional — capitalistas e seus representantes dentro do Estado — e os "clientes", ou melhor, usuários atendidos pelo Assistente Social — os trabalhadores assalariados a quem os serviços se dirigem prioritariamente — são tidos enquanto representações dos interesses divergentes de classes, personificando as categorias econômicas (Iamamoto, 1982, p.76).

Diante disso, é "à medida que avança o desenvolvimento das forças produtivas, da divisão do trabalho e a sua consequente potencialização, modificam-se as formas e o grau de exploração da força de trabalho", alterando-se também como as frações da classe dominante e sua ação diante da questão social, frente aos interesses econômicos destes grupos e a luta por poder que acontece em seu interior. Isso reflete nas respostas à questão social, as quais "sofrem alterações mais significativas nas conjunturas de crise econômica e de crise de hegemonia no bloco do poder" (Iamamoto, 1982, p. 78). Na concepção da autora,

> A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão. (Iamamoto, 1982, p.84)

Cabe, então, ressaltar que as mudanças históricas, que incluem a passagem da caridade tradicional, a qual é realizada com ações pontuais e pulverizadas pela classe dominante, na

forma de atividades filantrópicas, e caminha para tornar-se atividade assistencial e prestação de serviços sociais pelo Estado, quando se ampliam as legislações, regulamentações trabalhistas e políticas públicas no enfrentamento das expressões da questão social.

Concordamos com Iamamoto (1982, p. 103) quando a autora estabelece que esses serviços têm como fundamento histórico a desigualdade estrutural que vai permear toda a sociedade de classes, encontrando limites dados pelo regime de produção que a ela pertence, que por sua natureza, irá permitir, em seu auge, uma mínima redução da exploração e expropriação, nunca a sua eliminação.

> Assim, as políticas "assistenciais", de "promoção social" ou de "bem-estar social", como se queira rotular, embora dirigidas à classe trabalhadora, interpretam os interesses dessa classe segundo a visão dos grupos que controlam o Estado. Orientam-se no sentido de *integrar à sociedade a população trabalhadora "assistida"*, o que, em outros termos, *significa integrá-la à ordem estabelecida pelo capital: é a integração ao sistema de dominação na sua condição de dominada*. Um dos resultados que se obtêm, através de muitos desses serviços, *é a institucionalização, pelo Estado, da pobreza*, transformando o que era "um problema social" em uma questão sob controle.[3] (Iamamoto, 1982, p.103)

Levando em consideração o posicionamento que o Estado assume diante das manifestações das desigualdades e contradições causadas pelo modo de produção, se destaca também que esta é sua forma de "lidar" com a dupla natureza histórica que a questão social assume: 1) a situação objetiva da classe trabalhadora, diante das transformações históricas que ocorrem no ato de produção e apropriação do excedente econômico, tendo em vista à capacidade de luta dos trabalhadores, na defesa de seus direitos; 2) expressa por diferentes formas de interpretação e ação sobre a questão social, que é proposta por diversas frentes da classe dominante, as quais são apoiadas no e pelo Estado.

Em relação aos elementos sobre o Serviço Social brasileiro, um ponto importante que a autora propõe é que não se pode pensar a profissão longe das organizações institucionais que a empregam, entendendo a prática profissional de forma autoexplicativa, encerrando-se em si mesma. Na realidade, por ser inserida dentro das instituições e aparatos públicos, os quais contém o poder, sendo uma das categorias profissionais envolvida e relacionada diretamente no processo de implementação e criação de políticas sociais, o significado social da profissão só pode ser compreendido ao se considerar às estruturas de poder que ela está inserida e a determina. Isso destaca que

> o assistente social passa a receber um mandato diretamente das classes dominantes para atuar junto à classe trabalhadora. A demanda de sua atuação não deriva daqueles que são o alvo de seus serviços profissionais – os trabalhadores – mas do patronato, que é quem diretamente o remunera, para atuar, segundo metas estabelecidas por estes, junto aos setores dominados. (Iamamoto, 1982, p. 90)

---

[3] Grifos da autora.

A prática da profissão se localiza inscrita no contexto de referência à situação de vida pertencente à classe trabalhadora, presente, assim, na dinâmica de criação de condições indispensáveis de produção e reprodução da força de trabalho e extração de mais-valia.

Considerando que é central da sociedade capitalista a contradição inevitável e inegável seu discurso de igualdade e produção constante de desigualdade, apenas é reforçado essa ilusão uma vez que, por um lado é afirmado que se tem liberdade individual, enquanto por outro há uma intensa exploração, expropriação, miséria e expropriação dos direitos. O valor produzido pela classe trabalhadora, que é apropriada pelo Estado e pela classe dominante, é redistribuído para a população na forma de serviços assistenciais, saúde, previdenciários, habitacionais, etc. Estes serviços sociais são a expressão das conquistas de lutas e confrontos históricos da classe trabalhadora, sendo sistematizados na condição de legislações e políticas sociais específicas. Entretanto, isso não impede a violência do capital, de maneira que

> o que é direito do trabalhador, reconhecido pelo próprio capital, é manipulado de tal forma que se torna um meio de reforço da visão paternalista do Estado, que recupera, nesse processo, o coronelismo presente na história política brasileira, agora instaurado no próprio aparelho do Estado. (Iamamoto, 1982, p. 100).

Sendo assim, tem-se como característica do trabalho de assistentes sociais a sua inserção como profissão assalariada, dentro do circuito de compra e venda de mercadorias, ou seja, sua força de trabalho mercantilizada; se estabelece aqui uma nítida linha entre o que antes era considerado o caráter vocacional e missionário que as primeiras intervenções profissionais tinham, para passar a ser uma atividade profissional assalariada. É a partir do estabelecimento de profissionais assalariados que se regula a sua condição enquanto trabalhadores especializados na reprodução das relações sociais capitalistas.

Segundo Iamamoto (1982), referenciando Gramsci, o/a/e assistente social também será considerado um intelectual, na medida em que esse assume funções de dirigente, técnico, organizador, disponibilizando suas capacidades para o trabalho da organização da classe que se vincula. Nesse momento, cabe o Código de Ética de 1993, que contém em si características marcantes do projeto hegemônico de profissão que a coloca à disposição da classe trabalhadora e na luta por uma nova sociabilidade.

Essa vinculação à classe trabalhadora deve ser demarcada fortemente em primeiro plano durante a formação profissional, que não somente irá proporcionar o entendimento da questão social e suas expressões como eixo da prática, contudo irá somar ao entender o lugar que a profissão ocupa nas relações capitalistas de produção e apropriação da força de trabalho enquanto profissão assalariada que se posiciona na luta por garantia de direitos e uma nova sociabilidade, adotando uma intervenção crítica frente às demandas da classe trabalhadora.

Capítulo II

É aí que nasce força para ser: O processo histórico de construção do projeto de formação

Para conversar com o tema do trabalho, partiremos das considerações já feitas no capítulo anterior sobre a questão social e as relações sociais, caminhando, dessa forma, na direção de entender mais sobre a construção das Diretrizes Curriculares de 1996. Essas são resultado de um processo composto por lutas e rompimentos da categoria profissional em relação ao conservadorismo, que existe até hoje como um movimento dentro da profissão, e as práticas tecnicistas-administrativas que marcam a gênese do Serviço Social. Contudo, a categoria profissional articulada a partir do movimento de Reconceituação do Serviço Social brasileiro e latino-americano nas décadas de 1960 à 1980, começa a absorver a perspectiva de análise crítica e emancipatória, que avança para um compromisso ético-político com a autonomia da classe trabalhadora e protagonismo frente às suas atribuições como profissão inserida e demandada pelo modo de produção capitalista.

Ao assumir para si a necessidade de construir-se a partir de uma perspectiva crítica, criativa e emancipatória hegemônica para a profissão, junto a importância de se posicionar enquanto pesquisadores e produtores de conhecimento em contribuição para a categoria após a renovação; como registrada a fala de Koike (2017) no documentário "ABEPSS 70 Anos", a profissão demonstra em si uma vontade coletiva de sair do patamar que estava e ir para outro. Esse processo de acúmulo presente nos textos escolhidos são algumas das representações, dos avanços e rompimentos que o Serviço Social conquistou em sua história, que contou com o empenho, compromisso e solidariedade das pessoas que compõem a categoria.

A formação não está inerte diante desses processos históricos, assumindo, na verdade, um grande protagonismo neles: as principais mudanças relacionadas a uma nova inquietação surgem ainda nos anos da ditadura militar-empresarial, expressa na proposta de projeto de formação da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (UCMG) e com o conhecido grupo de estudos do "Método BH" emergindo nos anos 1970, sendo pioneiro no movimento de reconceituação e importante para a reformulação da formação profissional na universidade mineira. Para aproximar-se mais da construção das diretrizes curriculares como temos hoje, falaremos um pouco sobre o protagonismo e importância da proposta curricular do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e do projeto de revisão curricular da Faculdade de Serviço Social da Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), as quais têm grande influência do pioneirismos que a UCMG ofereceu.

Compreendemos que esses documentos têm conteúdos ricos e interessantes a serem abordados, especialmente quando se pensa no núcleo de fundamentos do trabalho profissional e a relação teoria-prática que estarão presentes nas Diretrizes Curriculares de 1996. Por isso, iremos reconhecer os limitações que aqui se apresentam e destacar alguns pontos que vão nos auxiliar tanto no entendimento dos elementos que compõem o pensamento e intencionalidade que guiam as diretrizes curriculares e, acima de tudo, pensar como essas diretrizes e princípios para a formação acadêmico-profissional são incorporadas no Projeto Político-Pedagógico das Instituições de Ensino.

2.1. Alguns elementos do processo histórico até se aproximar das Diretrizes Curriculares de 1996

O processo de criação das Diretrizes Curriculares como são hoje partiu de um percurso histórico da profissão de rompimentos a perspectiva de leitura da gênese do Serviço Social que o reconhecia como uma profissão ligada à caridade e voluntarismo, apresentando elementos de ação católica na constituição do trabalho profissional. A outra tese sobre sua gênese, a qual será adotada após a absorção da perspectiva de análise crítica pela profissão, é de que o Serviço Social é uma requisição social que surge para atender as demandas da questão social que emergem das desigualdades que ocorrem no modo de produção capitalista.

A formação profissional no Brasil inicia-se na década de 1930, com a primeira Escola de Serviço Social no país em 1936, tendo a formação, seja de matriz pública ou confessional, influenciada diretamente por duas vertentes: a primeira sendo a franco-belga, que configurou um perfil de formação de assistentes sociais com a intervenção moralizadora e que tinham um "chamado" ou "vocação" para o trabalho. A segunda, norte-americana, fundamentava-se nas teses da sociologia estruturalista. A apropriação do Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade, por influência do Serviço Social norte-americano, que aconteceu nos anos 1930 aos anos 1950, demarcando os principais modos de intervenção e trabalho de assistentes sociais que serão utilizados, fontes de inspiração, ou elementos constitutivos para o processo de formação nos currículos brasileiros.

O primeiro Currículo Mínimo de proporções nacional será instituído apenas em 1962, com o Serviço Social sendo regulamentado pela Lei n° 3.252/57, para os cursos de graduação

com o estabelecimento das primeiras diretrizes básicas para a formação, entretanto, sem um ideal de rompimento com o conservadorismo que cercava a profissão. Na realidade, a adoção do ideário tecnicista, funcionalista e da fenomenologia ganha espaço dentro do âmbito da formação e trabalho profissional. Esse processo resulta em uma fragmentação da relação teórica e prática durante e em abordagens técnicas operacionais na formação.

No período dos anos 1960-1970, inicia-se o movimento de Reconceituação do Serviço Social na América Latina, contribuindo para o rompimento com a perspectiva conservadora e tecnicista, colocando em disputa qual seria a perspectiva de análise que seria hegemônica tanto para a profissão em sua intervenção e prática, quanto para a formação. Entre os intensos debates e disputas da categoria profissional, o Movimento de Renovação Profissional que acontece no Serviço Social brasileiro entre as décadas de 1970 e 1990 tem acesso por algumas camadas de intelectuais do Serviço Social brasileiro a leituras marxistas que irão questionar o caráter tecnicista da profissão naquele período, fortemente influenciada e marcada pelo funcionalismo, fenomenologia e conservadorismo. Haveria, com a apropriação da perspectiva de análise crítica, mesmo que ainda restrita devido às circunstâncias da ditadura, a necessidade de alinhar a formação e a prática profissional às demandas da classe trabalhadora e aos direitos sociais.

É significativo do momento histórico que o Serviço Social vivia, nas décadas de 1970 e 1980 com o movimento de Reconceituação efervescente na América Latina, o debate e disputa pela perspectiva que a profissão iria adotar: a perspectiva modernizadora; a perspectiva de reatualização do conservadorismo; e a perspectiva de intenção de ruptura, que romperia com as bases das outras duas perspectivas que se faziam presentes na profissão (Netto, 1991). Segundo a professora Nadir Gouvêa Kfouri (1977), o que se tem no currículo mínimo dos anos 70 já nasce defasado, apesar de ser inserido na Reforma Universitária, por não acompanhar o movimento de reconceituação do Serviço Social (Pereira, p. 17, 1984).

Temos como uma referência de grupo de estudos que acompanha o processo de reconceituação o já citado Método BH, executado por um grupo Universidade Católica de Minas Gerais (UCMG)[4], que segundo Batistoni (2019), formulou uma alternativa ao tradicionalismo, somando-se o fato que no meio acadêmico-profissional, a reconceituação no Brasil havia assumido a perspectiva hegemônica da modernização conservadora e tecnocrática, que tanto no texto da autora, quanto comentado no documentário "ABEPSS 70 Anos", tem como referência a sistematização teórica dos documentos de Araxá (1967) e

[4] Para saber mais sobre a emergência do Método BH, ler: "Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64", de José Paulo Netto São (1991).

Teresópolis (1970), os quais foram conduzidos pelo CBCISS (Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais) e que continham "traços de funcionalidade ao regime autocrático, demarcando projetos em oposição na tensa disputa teórica e ideológica pela hegemonia na renovação do Serviço Social brasileiro" (Batistoni, 2019, p. 539-540). A autora resgata a qualificação de Netto sobre a experiência de Belo Horizonte, quando diz que

> O "método" que ali se elaborou foi além da crítica ideológica, da denúncia epistemológica e metodológica e da recusa de práticas próprias do tradicionalismo, envolvendo todos estes passos, ele coroou a sua ultrapassagem no desenho de um inteiro projeto profissional abrangente, oferecendo uma pauta paradigmática dedicada a dar conta inclusive de um conjunto de suportes acadêmicos para a formação de quadros técnicos e para a intervenção do Serviço Social.

A proposta reconceituadora de reformulação da formação da Escola da UCMG[5] é interrompida em 1975, "em meio a uma crise interna, no processo contraditório de uma greve estudantil, gerando o pedido de demissão de todo corpo docente, acatado pelas instâncias superiores de UCMG, inclusive sua equipe formuladora e dirigente", sendo paradoxo seu desfecho ocorrendo no mesmo período em que se iniciaria a crise da ditadura militar, com as primeiras manifestações abertas de resistência e oposição emergindo (Batistoni, 2019, p. 540). Entretanto, o projeto da escola ressurge nos segmentos do Serviço Social ainda na década de 1970 e 1980, como referencial por serem pioneiros no modo de pensar a formação, na execução de reestruturação da formação praticando uma ruptura marcante com as vertentes anteriormente citadas, e fazendo movimentos iniciais de incorporar o marxismo em seu currículo. Esse referencial da ESS/UCMG não é sem fundamento, visto que

> a proposta alternativa formulada pela equipe docente da ESS/UCMG efetivou-se tanto no âmbito da elaboração teórica, da reestruturação curricular da formação, quanto da experimentação via projetos de extensão e campos de estágio. Esses são demonstrativos das suas preocupações teórico-práticas, operacionalizando com consistência, rigor, inteligência e coragem mecanismos institucionais da universidade e determinados espaços do exercício profissional. Podemos afirmar que tais mudanças implicaram ações em dois níveis. Primeiro, em uma reestruturação do ensino teórico-prático, sustentada na análise crítica da universidade brasileira. Buscou-se resgatar a possibilidade de condução da revisão curricular a partir da recuperação do relativo espaço de autonomia existente no âmbito decisório interno às unidades de ensino (ESS/UCMG,1971b). A concepção globalizadora da proposta de currículo sustentava-se na articulação do ensino teórico-prático à pesquisa, à docência e à prática, operacionalizado nas "unidades de ensino e aprendizagem"

[5] Batistoni (2019, p. 547 *apud* Silva, 1991) afirma que "Pesaram de forma decisiva nessa viragem os passos interativos, a partir dos encontros latino-americanos de Serviço Social, e além dos periódicos encontros e seminários, desbordou em um intenso intercâmbio intencionalmente buscado entre o grupo mineiro e as vanguardas do movimento de reconceituação no continente, conforme depoimentos em Silva (1991). Também foram incorporados à escola áreas docentes — filosofia, história, jornalismo, sociologia e ciência política. No protagonismo da equipe, identifica-se a liderança de Leila Lima Santos, ex-integrante da JUC e dos quadros da Ação Popular, recém-chegada de uma pós-graduação em Sociologia do Trabalho na Universidade de Paris, onde, além de ter vivido o Maio de 1968 francês, cursou seminários com os marxistas Althusser e Lefebvre." Além de Leila Lima Santos, destacamos a importância da professora Ana Maria Quiroga e Consuelo Quiroga, as quais desencadearam a criação do Método BH, como destaca Iamamoto no documentário "ABEPSS 70 Anos" (2017).

> (UAs), concepção inédita na organização curricular da formação em Serviço Social do país. (Batistoni, 2019, p. 548)

Um exemplo disso é que a proposta da UCMG é a primeira a não mais adotar o Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade, mas Serviço Social I, II e III. A colocação da professora Kfouri (1977) sobre o currículo mínimo aprovado nos anos 1970, se destaca ainda mais considerando que o Método BH demonstra que a defasagem está na omissão de disciplinas, fragmentação do Serviço Social ainda em grupo, caso e comunidade e dificuldades de inter-relação teoria-prática, e na concepção da profissão em uma visão mais global da sociedade. Segundo a autora, ao currículo pleno compete superar os obstáculos do currículo mínimo, por isso a importância da revisão curricular nos Cursos de Serviço Social. Essa necessidade urgente culmina na XXI Convenção da Abess, em 1979, realizada em Natal.

Buscando-se superar as limitações do currículo anterior, o currículo mínimo aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1982 é resultado de uma insatisfação que "são catalisadas pela Associação brasileira de Ensino de Serviço Social — Abess — que, a partir de 1975, em suas Convenções Nacionais, impulsiona e dinamiza o processo de discussão e redefinição do currículo mínimo de Serviço Social". Como resultado das convenções, em 1979 é aprovado "na Convenção Nacional de Natal, uma proposta de currículo mínimo que foi, no substancial, referendada pelo Conselho Federal de Educação em 1982" (Yazbek et al., p. 32, 1984).

Vale destacar a importância e protagonismo do movimento estudantil na formulação do currículo mínimo de 1982 (e desde então em outras decisões referente à formação, como a formulação e implantação futuras das Diretrizes Curriculares de 1996) que se manifestou por meio dos Encontros Nacionais de Estudantes de Serviço Social — ENESS — que aconteceram e fomentaram o debate realizado pelos próprios alunos referente a necessidade de reforma curricular. Naquele tempo, "a preocupação dos estudantes, em termos de reformulação curricular, vem se processando diante da necessidade de um currículo mais próximo da sociedade" (Pereira, p. 18, 1984). Sua representação foi, e ainda é, essencial para contribuir nos processos de decisão e posicionamento da profissão em sua prática profissional e em especial, na relação formação acadêmico-profissional.

A partir dessas considerações sobre os currículos mínimos anteriores ao que está em vigência das Diretrizes Curriculares de 1996, destacamos dois importantes processos de reformulação curricular e pesquisa que se relacionam ao processo que veio com a adoção do currículo mínimo de 1982. A proposta curricular do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e do projeto de revisão curricular da Faculdade de Serviço

Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) são de extrema importância para o entendimento da inovação que o currículo de 1982 apresenta e de suas contribuições que fomentaram as Diretrizes Curriculares de 1996.

2.1.1. Considerações sobre a Proposta Curricular da Universidade Federal do Maranhão:

A proposta curricular do curso de Serviço Social UFMA[6] de novembro de 1982, implantada a partir do primeiro semestre de 1983, foi pautada "na convicção do homem como ser histórico de uma realidade, na visão globalizante da sociedade em superação à visão fragmentada, e na relação teoria-prática, destacando o contexto social, a realidade da clientela, o objeto e a objetividade do Serviço Social" (Pereira, p. 17-18, 1984). Esse início da proposta demonstra como ainda não havia um posicionamento sobre a centralidade da questão social como objeto que incide o trabalho das assistentes sociais, que entende o Serviço Social dentro das relações sociais de reprodução da força de trabalho e relações de classe. Isso é registrado ao pontuarem que:

> O Serviço Social defronta-se com o problema da especificidade de sua prática, expressa por uma indefinição de modo que até o projeto profissional tem dificuldades em delimitar sua ação, o que redunda, em outros fatores, em questões de reconhecimento profissional por parte da própria sociedade. (Pereira, p. 19, 1984)

Em relação às exigências teórico-práticas advindas do movimento de reconceituação do Serviço Social latino-americano desde os anos 1960, há esforço de questionar a prática "integradora, assistencial, tutelar e neutra" que a profissão tinha. O texto do currículo da UFMA levanta questões que devem nortear todo esforço de formação do assistente social, e diante do tema do presente trabalho de conclusão de curso, vamos destacar dois pontos que serão úteis levando em consideração que falaremos sobre o núcleo de fundamentos do trabalho profissional do Serviço Social. São algumas das exigências teórico-práticas que a federal maranhense decide que devem nortear o processo de formação:

- O Serviço Social vem desenvolvendo a sua prática sobretudo em instituições públicas e, por não possuir organização operativa própria, o assistente social tem

[6] A proposta curricular da UFMA teve, na época de sua reformulação, como Coordenadora do Curso de Serviço Social Raimunda Barbosa Costa Silva Pereira. Importante destacar também a contribuição de Josefa Batista Lopes, professora maranhense, que desempenhou um papel relevante na diretoria da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABESS, atual ABEPSS), junto ao pessoal do Maranhão, durante as discussões do currículo de 1979, conhecido depois como currículo de 1982. Ela esteve na presidência da ABESS entre 1981 e 1983, período de construção do novo currículo.

> desenvolvido uma prática complementar, ocupando uma posição de agente subordinado nas instituições;
> - Além das questões diretamente ligadas à prática profissional, merece destaque a produção científica no Serviço Social, que tem sido bastante limitada, evidenciando-se formulações teóricas em reciprocidade na prática, dificultando maior avanço profissional no que concerne à relação teoria-prática. (Pereira, 1984, p. 19)

Ao levar em consideração como a prática profissional ocupa um lugar subserviente nas instituições, a proposta curricular demonstra como a autonomia e emancipação de assistentes sociais estava sendo posta ainda em cheque nas instituições que estavam inseridas. Questiona a conformação que delimita a profissão a um lugar de executor terminal das políticas sociais, que foi difundida e reafirmada para a prática profissional durante a ditadura empresarial-militar brasileira (Netto, 1981), é de extrema relevância para a profissão entender seu lugar como protagonista do seu trabalho, central ao garantir a autonomia profissional em relação ao seu trabalho no cotidiano.

Para a formação acadêmico-profissional, é importante a produção científica na garantia de um avanço profissional na relação teoria-prática e a pós-graduação em Serviço Social surge na década de 1980 — com a criação dos mestrados no Brasil em 1973 na PUC/RIO e na PUC/SP e o primeiro doutorado da América Latina na PUC/SP, em 1981 (Silva e Silva et al., 2008, p.12). A proposta do Maranhão conta com as colaborações fornecidas pelo grupo de estudos do Método BH juntamente com a base dada pelos rompimentos e inovações que o currículo mínimo de 1982 propõe, para o Curso de Serviço Social da UFMA se concebe que

> a formação profissional do assistente social deve estar voltada para prepará-lo no sentido de fomentar a produção científica do Serviço Social e desenvolver uma prática compatível com o projeto social da clientela. Assim, sua formação profissional deve estar voltada para instrumentalizar o futuro profissional com vistas a uma percepção crítica da realidade com capacidade para intervir na transformação dessa mesma realidade. (Pereira, 1984, p.19)

Futuramente, isso se expressará nas Diretrizes Curriculares de 1996 na relação posta na nova lógica curricular, na qual há os três núcleos de fundamentos do Serviço Social, mas que aqui já se revela o destaque do tripé que precisa compor o processo de graduação: ensino, pesquisa e extensão. A insuficiência que a produção científica que a proposta denúncia por não abraçar a relação teoria-prática logo haveria de ser superada com as obras que hoje ganharam sua relevância por serem centrais a formação, com alguns autores do Serviço Social brasileiros — como Iamamoto, Netto, Braz, Behring, Boschetti, Guerra —, garantindo seu protagonismo na produção científica que guia a formação ao articular teoria e prática dentro da perspectiva de análise crítica da realidade social.

Abrimos um parênteses para estabelecer que, mesmo com sua interrupção em 1975, o que foi trabalhado em Belo Horizonte causa impacto na formação em Serviço Social, de maneira que Iamamoto afirma que ao chegar nas terras mineiras para compor o grupo de BH, já estava ocorrendo o repensar da formação profissional, a partir de fundamentos filosóficos fornecidos do processo de reconceituação da profissão que ocorre na América Latina e participar desse momento de recriação de uma ampla proposta pedagógica de formação. Indo além, esse processo fomentado pelo repensar da profissão e formação é consequentemente traduzido no conhecido Método BH, que teve em seu desencadeamento e liderança as professoras Leila Lima Santos, Ana Maria Quiroga e participação da professora Consuelo Quiroga (Teixeira; Limonti; Teixeira, 2017).

A UFMA tem grande participação nos debates e elaboração do currículo mínimo de 1982. Segundo Maria Lúcia Martinelli (2017), a passagem do currículo de 1976 para o de 1982 é marcada pelos "anos de grande vigor do Serviço Social", pois é na década de 1970, com os prenúncios dos anos 1980, que a categoria está gestando um novo projeto político profissional. Na XXI Convenção Nacional da Abess, que acontece em Natal no ano de 1979, o novo currículo é aprovado, ainda que com fragilidades, mas sendo inovador em face ao que era possível devido a correlação de forças presente no momento histórico, frente mesmo ao currículo tradicional que a profissão tinha. A direção que compõe a Abepss, nesse período, é da UFMA com Josefa Batista Lopes na presidência da instituição, esse sendo o grupo que vai pensar o currículo, com a participação de Maria Inês Bravo e Eugênia Célia Raizer.

Para Carmelita Yazbek, o currículo de 1982 é considerado, dessa forma, uma matriz profunda de revisão curricular do Serviço Social (Teixeira; Limonti; Teixeira, 2017). Com as Diretrizes Curriculares de 1996 apenas reiterando, melhorando, complementando e avançando a partir da matriz crítica e explicada pela tese de Marilda Iamamoto (1982), que reconhece as limitações do currículo anterior. Reforçamos a relevância da participação do Maranhão nesse processo, tendo em vista que

> a revisão curricular é assumida como um amplo processo de avaliação e redefinição da formação profissional, o que demanda revisão da própria profissão em resposta às novas demandas postas no contexto de rearticulação política da sociedade brasileira. Assim, a formação profissional é questionada na sua fundamentação teórica, nos seus objetivos, e no seu conteúdo metodológico, expressando o caráter hegemônico do Projeto Profissional de Ruptura no âmbito do Serviço Social brasileiro, construído com intensa participação de assistentes sociais do Maranhão. (Silva e Silva et al., 2008, p. 17-18)

Nesse contexto, entre as principais reflexões que se fizeram na proposta curricular para o curso de Serviço Social do Maranhão, destacamos como o processo de reconhecimento das dificuldades que o curso da UFMA enfrentou e o que fizeram para encarar tais

dificuldades, foi feito coletivamente, já com o acúmulo advindo da sua participação na construção do currículo mínimo de 1982. É evidente que o Serviço Social, com o tempo, assume cada vez mais intensamente um perfil e projeto profissional que se efetiva coletivamente e decisões que contam com a participação de toda a categoria. Esse processo se demarca também na formação acadêmico-profissional. É possível destacar que algumas das dificuldades que foram encontradas pela UFMA na análise da formação tendem a se atualizar, contudo, com o tempo percebeu-se que não são uma experiência localizada, mas que refletidas na formação, coube às Diretrizes Curriculares de 1996 cobrir futuramente.

Dessa maneira, por mais que o tempo tenha passado desde sua elaboração, reconhecemos na graduação dos cursos de Serviço Social o enfrentamento e reatualização de algumas das dificuldades demarcadas pela UFMA em sua proposta curricular. São estas:

> - lacunas de conteúdo entre disciplinas que devem ser complementares;
> - desarticulação nos conteúdos das disciplinas que tratam de temas similares e complementares, incorrendo em repetições dos mesmos sem, entretanto, haver aprofundamento;
> - acúmulo de atividades curriculares desenvolvidas pelos discentes, reduzindo as possibilidades de conduzir a aprofundamentos e a inter-relações das referidas atividades;
> - insuficiência na carga horária de algumas disciplinas;
> - limitada disponibilidade de tempo do aluno impedindo o desempenho eficiente no processo de ensino-aprendizagem;
> - preocupação maior no cumprimento de formalidades acadêmicas do curso, chegando, às vezes, a negligenciar as exigências básicas da formação profissional;
> - desarticulação das disciplinas Serviço Social Aplicado I, II e III, impedindo o seu funcionamento orgânico em termos de um processo crescente. (Pereira, 1984, p. 21-22)

Para superar essas dificuldades, focando principalmente na articulação das disciplinas, realizaram-se experiências que puderam articular e interconectar as disciplinas de modo que os/as/es alunos/as/es percebessem que essas eram interdependentes e não experiências pontuais isoladas. Isto conseguiria fazer com que os problemas supracitados tivessem um vislumbre de solução quando se pensava em currículo pleno. Em grande parte foi a escola do Maranhão que entendeu isso: a real solução para uma formação fluida e interconectada só se daria em âmbito nacional com a realização da nova lógica curricular estruturada em núcleos de fundamentação que alcançassem as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa do Serviço Social na formação.

Mesmo com esses entraves, a proposta de diretrizes curriculares presente no currículo da UFMA pretendeu cobrir suas falhas repensando a graduação, reconhecendo todos os atravessamentos que tinha, mas tendo central a necessidade de realizar uma articulação de todo o processo formativo com uma intensa relação trabalho-formação. Compreende-se na

proposta que

> a formação do assistente social, concebida a partir da relação teoria-prática, exige a preparação de profissionais capacitados a compreender as questões concretas com as quais se defronta na sua própria prática. Essa preocupação deve superar o modelo que se pauta numa visão fragmentada da realidade. (Pereira, 1984, p. 25)

A demanda por assumir a perspectiva de análise crítica da realidade já se mostra, nesse momento, uma exigência para a interpretação da realidade. Ao estabelecer o perfil profissional que almejavam formar, o Curso de Serviço Social da UFMA desejava formar na conclusão de sua formação, assistentes sociais que fossem "capazes de se engajar, efetiva e criticamente, no conjunto institucional que se tem apresentado como campo de atuação" para a profissão. Ainda considerando os antagonismos, a UFMA almejava formar profissionais que deveriam "ser capazes de se engajar em outras práticas sociais alternativas, compatíveis com os interesses da clientela com a qual o Serviço Social vem atuando, oriunda, sobretudo, das classes trabalhadoras e dos segmentos marginalizados da sociedade" (Pereira, p. 26, 1984). O posicionamento da proposta curricular já mostrava a tendência de um Serviço Social que pensava a formação compromissada com os interesses da classe trabalhadora, ainda que não se propusesse ainda a lutar por uma nova sociabilidade, que vem com os avanços e estruturação da perspectiva crítica na profissão.

2.1.2. Observações sobre Projeto de Revisão Curricular da Faculdade de Serviço Social — PUC-SP:

O projeto de revisão curricular do curso de Serviço Social da PUC-SP, elaborado e aprovado no final de 1980, sendo implementado a partir de 1981, surge com os dois pés na porta: não satisfeito em apenas assumir o ponto de partida da análise crítica da realidade e da profissão, incorpora também a análise e pesquisas de Iamamoto, que havia participado do grupo do Método BH e também compunha a banca para elaboração do projeto de revisão[7], sobre relações sociais e o Serviço Social a partir de uma perspectiva crítica. Nessa direção, para o projeto

> parte (...) de uma análise da profissão como atividade socialmente determinada, inscrita na divisão social do trabalho, e, ao mesmo tempo, como instituição peculiar que interfere no processo social, cabendo aí um posicionamento da categoria quanto às respostas que vêm sendo dadas às demandas sociais com que se defronta. Explicitando: assume-se uma das vertentes presentes no debate profissional dos assistentes sociais voltada para a efetivação de uma prática profissional que,

[7] O projeto de revisão curricular da faculdade de Serviço Social da PUC-SP tinha grandes nomes da categoria profissional para compor a proposta: como diretora assumia Maria Carmelita Yazbek e compondo a equipe responsável se fez presente Isaura Isoldi de Mello Castanho e Oliveira, Maria Berenice Godinho Delgado, Marilda Villela Iamamoto e Rosalina de Santa Cruz Leite.

> respaldada teoricamente e atenta à dinâmica do momento histórico, seja capaz de responder e superar a mera demanda oficial vigente no mercado de trabalho. (Yazbek et al., p. 31-32, 1984)

O projeto de reestruturação curricular do curso de Serviço Social da PUC-SP contou com a contribuição dos agentes que participavam diretamente do processo de formação profissional: professores, alunos/as/es e profissionais-supervisores do estágio. A proposta foi resultado de uma elaboração e processo coletivo, influenciada tanto pelo protagonismo que a universidade teve na luta durante o processo de resistência durante a ditadura, quanto pela inovação que a aprovação que o currículo mínimo de 1982 propunha. A PUC-SP, demonstrando que também foi influenciada pelo grupo de BH, começa por entender a profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho, e busca formar assistentes sociais com "uma atuação profissional que, reconhecendo as forças sociais hoje presentes no processo de reorganização da sociedade civil, se inscreva no horizonte social dos interesses das classes subalternas" (Yazbek et al., p. 32, 1984).

No documentário dos 70 anos da ABEPSS (Teixeira; Limonti; Teixeira, 2017), Josefa Batista Lopes reforça que o ano de 1981 é marcado pela implantação do novo currículo, além de uma concomitante pesquisa sobre o processo de formação que seria estruturada em uma dinâmica que acompanharia o processo de implantação do novo currículo, ao passo que já implementaram o currículo fazendo a avaliação do mesmo. Como responsáveis de coordenar essa pesquisa se tinha Alba Maria Pinho de Carvalho e Marilda Villela Iamamoto, o que é relevante destacar devido ao fato que Iamamoto era uma figura que transitava nos momentos significativos para as novas formulações curriculares e transformações dentro da profissão. A participação dela nessa pesquisa espelha também características e experiências que a autora obteve com sua presença em Belo Horizonte, considerando os destaques de Batistoni (2019, p. 517) que a reformulação do currículo da Escola de Minas Gerais

> com o suporte dessa equipe inicia-se a revisão da formação, dos fundamentos do Serviço Social, com a formulação de um projeto no sentido de romper com o tradicionalismo no Serviço Social em suas implicações teórico-metodológicas e práticas, marcando uma inflexão na dinâmica de ensino da escola, da universidade católica e da profissão no país. Sustenta-se nesse estudo a reestruturação da formação profissional na escola de BH constitui um produto eminentemente universitário e nacional da reconceituação, portanto, sem as influências dos projetos das escolas dos demais países de língua hispânica, antes sofrendo inflexões de Paulo Freire e de inovações na universidade brasileira.

Leva-se em consideração, então, como, na experiência em BH, no projeto pedagógico implantado pela Escola de Serviço Social da UCMG tornou-se o núcleo originário das revisões da formação profissional desenvolvidas nas décadas de 1980 e 1990 conduzidas pela Abepss (Batistoni, 2019, *apud* Iamamoto, 2016). A presença de Iamamoto ali deve ser

destacada devido a sua contribuição teórica que acontece nos tempos do grupo belo horizontino, e após isso, tem seus elementos incorporados pelo currículo do curso de Serviço Social da PUC-SP e pela profissão, pois

> foi com a produção teórica de Marilda Villela Iamamoto, também docente e uma das formuladoras de BH, uma década mais tarde (1982), cuja pesquisa e reflexão é em parte publicada no clássico Relações sociais e Serviço Social no Brasil — em coautoria com Raul de Carvalho —, que se efetivou o marco de uma inflexão na apropriação do referencial próprio do legado de Marx. Inscrevendo a profissão imbricada na lógica da produção e reprodução das relações sociais, inaugurou no Serviço Social latino-americano as chaves para superação dos empirismos e (neo)positivismos que caracterizaram o primeiro momento da reconceituação no Brasil, tal como expresso no projeto da Escola de Serviço Social de Minas Gerais. (Batistoni, 2019, p. 555)

A análise que é feita sobre a profissão no projeto de revisão curricular desse Curso, essencial para repensar a formação, se orienta "pelo esforço de situar o Serviço Social na ótica das relações de classe, que conformam o desenvolvimento da sociedade brasileira". Para isso, busca-se "apreender o significado social da profissão, a partir da divisão social e técnica do trabalho, o que supõe uma busca de historicizar a noção de profissão, situando-a como um dos elementos que participam das classes sociais e do relacionamento contraditório entre elas". Esse entendimento da profissão que é assumido na proposta curricular se torna essencial para pensar o trabalho do Serviço Social dentro do modo de produção capitalista, nuclear para a formação acadêmico-profissional (Yazbek et al. 1984).

Mais do que isso, a PUC-SP somatiza com premissas analíticas sobre a formação profissional, se posicionando que não é apenas um cumprir de disciplinas para que depois possamos inserir profissionais no mercado de trabalho. Isso será extrapolado, pois a graduação que o projeto propõe "trata-se de preparar cientificamente quadros profissionais capazes de responder às exigências de um projeto profissional coletivamente construído e historicamente situado". Almeja "formar profissionais habilitados teórica e metodologicamente (e, portanto, tecnicamente) para compreender as implicações de sua prática, reconstruí-la, efetivá-la e recriá-la no jogo das forças presentes" (Yazbek et al., p. 64, 1984).

O projeto de formação da universidade paulista continua demonstrando a apropriação da perspectiva de análise marxista, marco do movimento de renovação do Serviço Social no Brasil e resultado da organização da categoria no movimento revolucionário presente no currículo mínimo de 1982, ao entender e afirmar que

> a preparação para a profissão não pode ser confundida com a preparação para o emprego, devendo um projeto de curso articular, dialeticamente as demandas reais àquelas potenciais, que vão contribuir para alterar o panorama profissional vigente. Subjacente a esta afirmativa está o fato de ser o desenvolvimento profissional compreendido como um fenômeno histórico, como um movimento permanente

> resultante das determinações da realidade social impostas à profissão pelas relações sociais de produção e pelos processos políticos, e da capacidade do Serviço Social como profissão reconhecer e redefinir sua identidade profissional e legitimá-la frente às demandas das classes sociais, presentes em confronto, nas condições do exercício da prática profissional. No cotidiano do trabalho do assistente social estão presentes interesses coletivos antagônicos que não podem ser eliminados, à medida que expressam o próprio caráter das relações sociais capitalista, mas frente aos quais deve se posicionar: o assistente social é um profissional contratado pelo Estado, pelos setores empresariais e outros organismos particulares, de caráter patronal, para atuar junto à classe trabalhadora, o que configura um caráter contraditório da prática profissional. (Yazbek et al., 1984, p. 65)

Para a formação profissional que está sendo proposta pela PUC-SP, resultado de sua densa pesquisa, acúmulo e trabalho com uma equipe de excelência e contribuição coletiva, a articulação da formação com o trabalho profissional, ensino teórico-prático, pesquisa e serviços era essencial para começar a formar profissionais. Essa introdução, em 1981, ano em que o currículo paulista começa a ser implementado, reforçou a importância de como situar o Serviço Social em suas relações históricas e socialmente é central para uma prática profissional que seja interventiva e que almeja a autonomia e emancipação dos sujeitos que são usuários dos serviços prestados nas instituições em que a profissão está inserida.

O desdobramento dos pressupostos da formação e profissão no Brasil que a PUC-SP adota resultaram nesses eixos básicos norteadores do curso de Serviço Social na universidade paulista, que são melhor trabalhados no texto da proposta, mas que aqui trazemos como destaques da reformulação do currículo:

> 3.1. Sólida fundamentação científica nas principais vertentes teórico-metodológicas presentes nas ciências sociais contemporâneas, a partir das fontes originárias;
> 3.2. Ensino enraizado na busca de explicação do processo de formação histórica da sociedade brasileira, no sentido de apreender as especificidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo no país e das relações de classe em que se expressa. Buscar, ao mesmo tempo, um atento acompanhamento da dinâmica conjuntural;
> 3.3. Compreensão da profissão de Serviço Social na sua historicidade;
> 3.4. O privilegiamento da investigação científica, a níveis docente e discente, como base para a explicação do Serviço Social na sociedade brasileira e para a recriação do perfil da prática profissional;
> 3.5. Incorporação de uma bagagem técnico-operativa necessária à organização e efetivação da ação profissional;
> 3.6. Assegurar a dimensão de interdisciplinaridade nas várias expressões do projeto pedagógico da Faculdade;
> 3.7. Articulação das dimensões formativa e informativa no processo de ensino/aprendizagem. (Yazbek et al., 1984, p. 75-84)

Hoje, esta proposta curricular e seus eixos básicos norteadores conversam diretamente com as Diretrizes Curriculares de 1996, registrada no Caderno Abess n°7, a qual estabelece a forma para os currículos plenos das Instituições de Ensino Superior (IES) de Serviço Social e direcionada pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Abepss). O currículo mínimo que é construído coletivamente pela profissão e por agentes que constituem o processo de formação profissional é resultado do acúmulo que a profissão conquista com o

processo de rompimentos históricos, amadurecimento da produção teórica e assumindo o protagonismo e autonomia tanto no processo formativo, quanto na intervenção e posicionamento em relação à identidade hegemônica que assume após adotar a perspectiva de análise crítica, advinda da vertente marxista do materialismo histórico-dialético.

Não é em vão que a proposta de currículo para o curso de Serviço Social da UFMA e o projeto de currículo pleno da PUC-SP são destaques: as proposições de articulação e localização das dificuldades e superações que a UFMA estabelece junto as resoluções sobre a formação e profissão em seu lugar nas relações sociais de produção e reprodução do capital e intervenção na questão social que a PUC introduz para a formação acadêmico-profissional apontam o começo da construção de um projeto de formação comprometido com a classe trabalhadora, protagonista na luta por direitos sociais e por uma nova sociabilidade.

Capítulo III

Retire algo de tudo e construa uma bandeira: As Diretrizes Curriculares de 1996 e a nova lógica curricular

No presente capítulo, pretendemos discorrer sobre o processo histórico de consolidação das Diretrizes Curriculares de 1996, que responde a uma necessidade de reforma curricular demandada pela categoria profissional, professores e estudantes, realizada de forma coletiva e alinhada com o perfil profissional amadurecido herdado do Movimento de Reconceituação que aconteceu na América Latina e Brasil nos anos 1970 e 1980. As Diretrizes de 1996 refinam o conteúdo que já vinha sido assimilado pela formação acadêmico-profissional desde o significativo currículo de 1982, porém que nas diretrizes teve a oportunidade de solidificar seu conteúdo e aperfeiçoar sua proposta. Diante disso, apresentaremos a nova lógica curricular e os componentes curriculares das diretrizes, que irão contar com a apresentação dos Núcleos de Fundamentação constitutivos da formação profissional do Serviço Social. Consideramos importante, também, dar um destaque para o núcleo de fundamentos do trabalho profissional devido ao que iremos abordar no último capítulo deste estudo.

3.1. Resgate histórico das Diretrizes Curriculares de 1996 e apresentação nova lógica curricular

O alicerçamento das Diretrizes Curriculares de 1996 ocorreu sendo fruto dos processos históricos advindos desde os acontecimentos do III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), ou também chamado "Congresso da Virada", que aconteceu em 1979, e edificação das fundamentações para o currículo mínimo de 1982. É o documento que indica a orientação e norteia a produção dos Projetos Políticos Pedagógicos pelas Escolas de Serviço Social na atualidade, um símbolo do amadurecimento e acúmulo que a profissão tem na formação desde a inovação já presente no currículo mínimo de 1982.

Nesse sentido, o ano de 1993 marca o Serviço Social por impulsionar ações de transformações nas áreas educacionais e na formação acadêmico-profissional, surgindo a demanda da revisão do Currículo Mínimo de 1982 na Convenção Geral da Abess em 1993. No documentário dos 70 anos da Abepss, grandes nomes do Serviço Social comentam que os anos 1990 são marcados pela onda pós Constituição de 1988, embate das Leis Orgânicas e na

educação, havia uma disputa e uma forte luta no plano dos docentes dentro dos movimentos das Escolas.

Segundo Iamamoto, Marieta Koike, foi uma personalidade central para pensar as Diretrizes Curriculares, sendo uma mulher política e com uma capacidade inclusiva que proporciona a proposição de diferentes posições e polêmicas com os mais diferentes sujeitos sobre de onde partiria o pensar da formação profissional. No filme, a própria Koike irá afirmar que não se sentiu arrependida de suas falas ou atitudes naquele momento histórico, reconhecendo que fizeram o que poderiam fazer — considerando tudo o que a profissão tinha a sua disposição, bagagem teórica e a vontade coletiva de produzir (Teixeira; Limonti; Teixeira, 2017).

Em sua fala, Maurílio Matos ressalta a relevância do movimento estudantil, que se organizou nas universidades em relação ao contexto histórico que se vivia, tendo a Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO), que em 1988 ainda era Subsecretaria de Serviço Social da UNE (SESSUNE), e em 1993 assume o novo nome. A organização estudantil foi essencial para tensionar e criticar o currículo de 1982, reconhecendo seus avanços e ainda evidenciando a necessidade de uma revisão. Dessa forma, durante esse período, Koike pede uma reunião com os estudantes e reconhece a demanda por uma revisão curricular. Esse é um momento especial tanto para o movimento estudantil quanto para a categoria profissional, que estiveram juntos na elaboração das Diretrizes Curriculares de 1996, a qual de 1993 a 1995 foi precedida por vários debates, com uma participação amplamente democrática e horizontal do movimento estudantil, refletindo sua identidade no conteúdo das diretrizes (Teixeira; Limonti; Teixeira, 2017).

Para Koike, foi muito bom saber que, ao fim da Convenção de 1993, o objetivo daquela gestão era preparar a reforma curricular, proceder uma revisão do currículo. A perspectiva da reestruturação curricular já se propunha no Código de Ética Profissional de 1993, com seus fundamentos presentes ali, era necessário a partir dessa decisão, estudar, se apropriar e divulgar para a categoria o processo que se seguiria de pensar e implementar uma nova lógica curricular. Percebeu-se, nessa lógica, que o processo iria requerer consultoria da vanguarda acadêmica e intelectual para aprofundar e solidificar academicamente o novo currículo (Teixeira; Limonti; Teixeira, 2017).

Em 08 de novembro de 1996 as Diretrizes são aprovadas, após dois anos de debates, construção coletiva e reuniões sobre a profissão e formação. A ABEPSS vai dizer que, para a proposta das diretrizes curriculares, o perfil profissional que se almeja na formação conta com capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para a apreensão

teórico-crítica do processo histórico como totalidade. Considerando a apreensão das particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social na realidade brasileira. Além da percepção das demandas e da compreensão do significado social da profissão; e o desvelamento das possibilidades de ações contidas na realidade e no exercício profissional que cumpram as competências e atribuições legais (Abepss, 2014, p. 02-03).

Ainda tendo como referência o documentário, a fala de Iamamoto destaca uma das polêmicas que cercaram esse período, uma delas que precisa ser enfatizada foi a relação entre política social e questão social e seus protagonistas: tinha-se a política social como uma determinação do Serviço Social enquanto profissão, portanto, um grupo defendia que esta deveria ser o eixo norteador e núcleo básico da formação profissional. Por outro lado, é a questão social, as desigualdades, as classes sociais, que são consideradas enquanto eixo fundante do exercício profissional, com as classes e desigualdades inerentes a ela no movimento histórico dialético sendo a dinâmica na qual a profissão está inserida.

Conclui-se, por fim, que a questão social em si consegue explicar a política social, enquanto a política social por si só não conseguiria explicar a questão social, tornando essa determinante, o que gera a política social; dessa forma, a questão social deveria ser construída como a base para formação, indissociável do trabalho. Com isso, entrou em pauta também a visão ontológica do trabalho, como ontologicamente determinante do ser social, mas esse também como sujeito sócio-histórico desse processo, o que falaremos um pouco mais à frente (Teixeira; Limonti; Teixeira, 2017). É somada a dimensão sócio-histórica do trabalho para compor os elementos das Diretrizes e suas matérias, de maneira a entender esse inserido na dinâmica da sociedade e em suas relações.

O lançamento no dia 20 de dezembro de 1996 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n° 9.394/96) é o marco legal que exige a revisão curricular de todos os cursos de ensino superior do Brasil, abarcando o Serviço Social. Essa lei também demonstra como o capitalismo financeirizado e a agenda neoliberal, juntamente com um desmonte e sucateamento, tem como um de seus alvos a educação superior brasileira. Nesse contexto, “em uma conjuntura de avanço neoliberal no marco da reestruturação produtiva, das expressões de contrarreforma do Estado que impactam em metas privatistas é que a ABEPSS terá novos desafios para implantação da proposta curricular de 1996” (ABEPSS, 2020). O Serviço Social, devido sua reforma curricular tendo sido concluída no mesmo ano, foi um dos primeiros cursos de ensino superior a fazer as adequações a LDB.

Em 1999, o currículo que foi aprovado precisou ser enquadrado no formato proposto pela LDB para ser encaminhado para o Conselho Nacional de Educação (CNE). Em articulação, a Abepss se conecta com a categoria profissional e instituições de ensino, com a participação de docentes, estudantes e profissionais em seminários e encontros para pensar na proposta que iria ser submetida para o CNE. As Diretrizes Curriculares que foram propostas pela ABEPSS ao CNE foram aprovadas em 2001, e publicadas em 2002, mas com alterações significativas.

Para explicar como essas alterações impactam o projeto original para a formação, a Abepss resgata o que Iamamoto (2012, p. 43, grifos da autora) vai dizer, dando um exemplo dessas mudanças no qual "o perfil de bacharel em Serviço Social onde constava 'profissional comprometido com os princípios e valores norteadores do Código de Ética do Assistente Social', que foi retirado e substituído por 'utilização de recursos da informática'". Essas mudanças não representavam a proposta de formação de profissionais que são comprometidos com o Projeto Ético Político da profissão, que intervém na questão social, rompendo com a aparência dos processos no cotidiano, visando a autonomia e emancipação dos sujeitos de direito.

A implementação das Diretrizes Curriculares, a partir da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) aprovadas pelo Ministério da Educação e Cultura 2002, inicia a adequação das Escolas de Serviço Social às novas diretrizes, contando com a revisão dos projetos pedagógicos, disciplinas e adaptações. Todo esse processo contou com o acompanhamento e monitoramento da Abepss, promovendo articulações e capacitações para que a transição de currículos plenos acontecesse de forma vinculada ao projeto profissional e comprometida com os princípios da profissão, não relacionada ao projeto neoliberal e conservador de formação que a LDB tenta forçar. Diante disso, ressaltamos que algumas das Escolas referenciam-se no currículo da Abepss, e não no do MEC, como uma escolha política dentro da profissão.

O Caderno Abess n° 7 (1996), o qual contém o documento das Diretrizes de 1996, soma com a abordagem de que na proposta da nova lógica curricular para a formação de assistentes sociais, que parte essencial para a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos é a necessidade de reafirmar o trabalho como fundante do ser social, estabelecendo que

> a presente proposta parte da reafirmação do trabalho como atividade central na constituição do ser social. As mudanças verificadas nos padrões de acumulação e regulação social exigem um redimensionamento das formas de pensar/agir dos profissionais diante das novas demandas, possibilidades e das respostas dadas. (Caderno Abess n° 7, 1996, p.62)

Considerando isso, se pode resgatar os capítulos do livro “Economia Política: uma introdução crítica” de José Paulo Netto e Marcelo Braz, no qual os autores abordam a explicação do que é a definição de trabalho e sua relação com ontologia do ser social. As ideias expostas no texto demonstram que, através do trabalho, as primeiras tribos puderam adquirir sociabilidade e organizaram-se em grupos, sendo o trabalho fundante do ser social.

Para Karl Marx, como Netto e Braz citam: “ o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza.” (Netto e Braz, 2007, p. 153, apud Marx, 1983, 149-150, 153). Esse processo desenvolve a sociabilidade porque passa a exigir algumas habilidades: a instrumentalização, a comunicação e a organização (que se dá a partir da comunicação). Para que se compreenda a relação entre trabalho e a constituição do ser social, devemos entendê-lo enquanto uma atividade projetada, teleologicamente direcionada e conduzida a partir de finalidades.

Nesse sentido, o entendimento do trabalho como ontologia do ser social possibilita o discernimento deste como parte das relações sociais que acontecem no movimento histórico, no qual a profissão está inserida. Iamamoto (1982) irá dizer que o Serviço Social e as relações sociais, contraditórias na sociedade de classes, tem o caráter da profissão ganhando forma em sua intervenção na questão social e suas expressões, de maneira que

> As condições que peculiarizam o exercício profissional são uma concretização da dinâmica das relações sociais vigentes na sociedade, em determinadas conjunturas históricas. Como 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, tendendo a ser cooptada por aqueles que têm uma posição dominante. Reproduz também, pela mesma atividade, interesses contrapostos que convivem em tensão. Responde tanto a demandas do capital como do trabalho e só pode fortalecer um ou outro pólo pela mediação de seu oposto. Participa tanto dos mecanismos de dominação e exploração como, ao mesmo tempo e pela mesma atividade, da resposta às necessidades de sobrevivência da classe trabalhadora e da reprodução do antagonismo nesses interesses sociais, reforçando as contradições que constituem o móvel básico da história. (Iamamoto, 1982, p.81)

Como já foi posto anteriormente, Teixeira (2019, p. 85). relembra que “os debates das Diretrizes Curriculares, sua elaboração e implantação, incorporam e amadurecem a apreensão do marxismo no Serviço Social”, já que a reforma curricular de 1996 “verificou o avanço e difusão no Serviço Social da análise da teoria do valor trabalho, das bases ontológicas da ética, da análise da questão social e da lógica que sustenta as Diretrizes Curriculares.”

3.1.1. Componentes curriculares, suas relações e o núcleo de fundamentos do trabalho profissional

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares de 1996 vão se direcionar para uma nova lógica curricular, que pretende articular três Núcleos de Fundamentos que constituem o processo de formação profissional, sendo eles: Núcleo de fundamentos teórico-metodológico da vida social; Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira; Núcleo de fundamentos do trabalho profissional. Estes "desdobram-se em áreas de conhecimento que, por sua vez, se traduzem pedagogicamente através do conjunto dos componentes curriculares, rompendo, assim, com a visão formalista do currículo, antes reduzido a matérias e disciplinas" (Abepss/Cedepss, 1996, p. 63). Com a nova perspectiva curricular, a incorporação dos três núcleos de fundamentação para a formação profissional tem uma perspectiva inovadora e rompe com os antigos moldes conservadores de formação, apreendendo que

> os três núcleos são unidades distintas, mas articuladas; são complexos de mediações com níveis diferentes de abstração; que permite ler a realidade, os determinantes constitutivos do ser social, considerando as particularidades sócio-históricas da sociedade brasileira, e se configuram como Fundamentos do Serviço Social à medida que se particularizam na análise da profissão, na formação e no trabalho de assistentes sociais. Os núcleos são unidades do diverso, há uma unidade articulada entre eles, mas cada um apresenta elementos e conteúdos que lhe são próprios e conferem status científicos e acadêmicos rigorosos para a formação profissional. (Teixeira, 2019, p.87-88)

O que as diretrizes curriculares estão propondo é uma articulação completa da relação teoria e prática do Serviço Social durante a formação. A previsão de uma formação completamente articulada, sendo central a reafirmação do trabalho como atividade central da construção do ser social e intencional a reforçar a identidade da profissão, precisou de uma nova lógica curricular para ser pensada. Com isso, tendo como componente central das diretrizes "a permanente construção de conteúdos (teórico-ético-políticos-culturais) para a intervenção profissional nos processos sociais que estejam organizados de forma dinâmica, flexível assegurando elevados padrões de qualidade na formação do assistente social" (Abepss, 2021, p. 26). Dessa forma, a indicação dos pressupostos que norteiam a concepção de formação são:

1. O Serviço Social se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva no âmbito da questão social, expressa pelas contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista.
2. A relação do Serviço Social com a questão social — fundamento básico de sua existência — é mediatizada por um conjunto de processos sócio-históricos e teórico-metodológicos constitutivos de seu processo de trabalho.
3. O agravamento da questão social em face das particularidades do processo de

> reestruturação produtiva no Brasil, nos marcos da ideologia neoliberal, determina uma inflexão no campo profissional do Serviço Social. Esta inflexão é resultante de novas requisições postas pelo reordenamento do capital e do trabalho, pela reforma do Estado e pelo movimento de organização das classes trabalhadoras, com amplas repercussões no mercado profissional do trabalho.
> 4. O processo de trabalho do Serviço Social é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado. (Abepss/Cedepss, p. 60-61, 1996)

Os pressupostos acima são materialização do que vem culminando para a formação profissional desde o currículo de 1982, que já havia começado a romper com as marcas da matriz norte-americana do Serviço Social, a qual na estrutura curricular apresentava-se como Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade, com seus respectivos estudos, caminhando para romper quilometricamente com a origem conservadora do Serviço Social. Ter o projeto de formação com a "direção social ancorada na crítica radical de todas as formas de exploração e opressão, ineliminâveis dentro dos marcos do capitalismo", articula "a proposta de formação profissional em Serviço Social na perspectiva da totalidade social que se organiza, aos fins didático-pedagógicos, em três núcleos de fundamentação indissociáveis" (Abepss/CFESS, 2021, p.15).

Esse processo se demonstra a partir do currículo mínimo de 1982, apenas estruturando no eixo formativo das Diretrizes de 1996 a perspectiva de estudar os fundamentos históricos teórico-metodológicos (FHTM) do Serviço Social. A definição das diretrizes curriculares a partir do que se considera princípios para a formação, devem implicar uma capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa para, segundo a Abepss (1996, p. 62) a:

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

Com as diretrizes e princípios formativos ligados, a materialização de uma formação que absorva toda sua proposta conta com os núcleos de fundamentação dentro da nova lógica curricular para se fundamentar. Afirmamos, juntamente com o documento da Abepss, que o primeiro núcleo, de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, será o que vai abranger o tratamento do ser social enquanto totalidade histórica, analisar os componentes

fundamentais que compõem a vida social, e que serão particularizados nos dois outros núcleos, que tratam da fundamentação da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e do trabalho profissional. Esses eixos articuladores para a formação, ao se desdobrar nos currículos plenos das Escolas, "se traduzem pedagogicamente através do conjunto dos componentes curriculares, rompendo, assim, com a visão formalista do currículo, antes reduzida à matérias e disciplinas" (Abepss/Cedepss, 1996, p.63).

Entende-se, portanto, que dentro das Diretrizes Curriculares,

> esta nova estrutura curricular deve refletir o atual momento histórico e projetar-se para o futuro, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos, como experiência concreta no decorrer da própria formação profissional. Esta é a grande moldura da configuração geral das diretrizes gerais aqui expressas.
> Em decorrência desta consideração, ressalta-se a exigência de não incorrer no tratamento classificatório dos núcleos de fundamentação da formação profissional, quando da indicação dos componentes curriculares, uma vez que remetem a um conjunto de conhecimentos indissociáveis para a apreensão da gênese, das manifestações e do enfrentamento da questão social, eixo fundante da profissão e articulador dos conteúdos da formação profissional. (Abepss/Cedepss, 1996, p. 64)

Os Núcleos, como ponto central na articulação da formação e ponto de princípio para também materializar as dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa nos currículos, proporcionam aos Projetos Políticos Pedagógicos a coluna de constituição de seus currículos plenos, mas apenas se houver o entendimento de que esses "não são autônomos nem subsequentes, expressando, ao contrário, níveis diferenciados de apreensão da realidade social e profissional, subsidiando a intervenção do Serviço Social" (Abepss/Cedepss, 1996, p. 64). O conhecimento de sua interdependência e conexão é tido como essencial, impedindo uma trave na hierarquização de conhecimentos, uma hipervalorização de teoria ou prática durante a graduação.

Assim, todos esses princípios para a formação de assistentes sociais se traduzem na nova lógica curricular que consegue assimilar e absorver em sua intencionalidade a direção que a categoria profissional pretende. Nesse sentido, reconhecendo a necessidade de uma definição, iremos brevemente fazer uma definição de cada núcleo de fundamentos que é articulado e deve estar presente de forma correlacionada e interdependente durante a formação. São eles:

Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social	Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira	Núcleo de fundamentos do trabalho profissional
Este Núcleo é responsável pelo tratamento do ser social enquanto totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais da vida social que serão particularizados nos núcleos de fundamentação da realidade brasileira e do trabalho profissional. Objetiva-se uma compreensão do ser social, historicamente situado no processo de constituição e desenvolvimento da sociedade burguesa, apreendida em seus elementos de continuidade e ruptura, frente a momentos anteriores do desenvolvimento histórico. O trabalho é assumido como eixo central do processo de reprodução da vida social, sendo tratado como práxis, o que implica no desenvolvimento da socialidade, da consciência, da universalidade e da capacidade de criar valores, escolhas e novas necessidades,	Este núcleo remete ao conhecimento da constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira, na sua configuração dependente, urbano - industrial, nas diversidades regionais e locais, articulada com a análise da questão agrária e agrícola, como um elemento fundamental da particularidade histórica nacional. Esta análise se direciona para a apreensão dos movimentos que permitiram a consolidação de determinados padrões de desenvolvimento capitalista no país, bem como os impactos econômicos, sociais e políticos peculiares à sociedade brasileira, tais como suas desigualdades sociais, diferenciação de classe, de gênero e étnico raciais, exclusão social, etc. Para tanto devem ser objeto de análise: 1. Os padrões de produção capitalista, em seus vários modelos de gestão e	O conteúdo deste núcleo considera a profissionalização do Serviço Social como uma especialização do trabalho e sua prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objeto as múltiplas expressões da questão social. Tal perspectiva, permite recolocar as dimensões constitutivas do fazer profissional articuladas aos elementos fundamentais de todo e qualquer processo de trabalho: ● o objeto ou matéria prima sobre a qual incide a ação transformadora; ● os meios de trabalho - instrumentos, técnicas e recursos materiais e intelectuais que propiciam uma potenciação da ação humana sobre o objeto; ● a atividade do sujeito direcionada por

e, como tal, desenvolver a liberdade. A configuração da sociedade burguesa, nesta perspectiva, é tratada em suas especificidades quanto à divisão social do trabalho, à propriedade privada, à divisão de classes e do saber, em suas relações de exploração e dominação, em suas formas de alienação e resistência. Implica em reconhecer as dimensões culturais, ético-políticas e ideológicas dos processos sociais, em seu movimento contraditório e elementos de superação. O conhecimento apresenta-se como uma das expressões do desenvolvimento da capacidade humana de compreender e explicar a realidade nas suas múltiplas determinações. Este núcleo é responsável, neste sentido, por explicar o processo de conhecimento do ser social, enfatizando as teorias modernas e contemporâneas. O tratamento das diferentes filosofias e teorias tem como perspectiva	organização do processo de trabalho e todas as suas implicações nas condições materiais e espirituais da força de trabalho; e, ainda, o acompanhamento das profundas mudanças dos padrões produtivos e de acumulação capitalistas, criando uma nova configuração do "mundo do trabalho". 2. A constituição do Estado brasileiro, seu caráter, papel, trajetória e as configurações que ele assume nos diferentes momentos conjunturais, seus vínculos com as classes e setores sociais em confronto. Trata-se, portanto, de apreender as relações entre Estado e Sociedade, desvelando os mecanismos econômicos, políticos e institucionais criados, em especial as políticas sociais, tanto no nível de seus objetivos e metas gerais, quanto no nível das problemáticas setoriais a que se referem. 3. O significado do Serviço Social no seu	uma finalidade, ou seja, o próprio trabalho. Significa, ainda, reconhecer o produto do trabalho profissional em suas implicações materiais, ídeo-políticas e econômicas. A ação profissional, assim compreendida, exige considerar as condições e relações sociais historicamente estabelecidas, que condicionam o trabalho do assistente social: ● os organismos empregadores (públicos e privados) e usuários dos serviços prestados; ● os recursos materiais, humanos e financeiros acionados para a efetivação desse trabalho, ● e a articulação do assistente social com outros trabalhadores, como partícipe do trabalho coletivo. Compreender as particularidades do Serviço Social como especialização do trabalho coletivo requer a apreensão do conjunto de características

estabelecer uma compreensão de seus fundamentos e da articulação de suas categorias, o que supõe eliminar a crítica a priori ou a negação ideológica das teorias e filosofias, sem o necessário conhecimento de seus fundamentos.	caráter contraditório, expresso no confronto de classes vigentes na sociedade e presentes nas instituições, o que remete também à compreensão das dinâmicas organizacionais e institucionais nas esferas estatais e privadas. 4. Os diferentes projetos políticos existentes na sociedade brasileira: seus fundamentos, princípios, análise de sociedade, estratégias e programáticas. Estes conteúdos implicam em uma constante e atenta análise conjuntural da sociedade brasileira, em sua inserção internacional, tendo em vista o acompanhamento dos processos sociais em curso, geradores das múltiplas manifestações da questão social. Nesse sentido, indica-se: ● Análise da constituição, trajetória e ação das classes sociais, em seus conflitos, diferenças, alianças - em suas dimensões econômicas, políticas e culturais. ● Conhecimento, em profundidade do	que demarcam a institucionalização e desenvolvimento da profissão. É o resgate dessa conjunção - rigor teórico-metodológico e acompanhamento da dinâmica societária - que permitirá atribuir um novo estatuto à dimensão interventiva e operativa da profissão. O reconhecimento do caráter interventivo do assistente social, supõe uma capacitação crítico-analítica que possibilite a construção de seus objetos de ação, em suas particularidades sócio-institucionais para a elaboração criativa de estratégias de intervenção comprometidas com as proposições ético-políticas do projeto profissional. A competência teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política são requisitos fundamentais que permitem ao profissional colocar-se diante das situações com as quais se defronta, vislumbrando com clareza os projetos societários, seus vínculos de classe, e seu próprio processo de trabalho. A postura

	movimento das ações das classes subalternas, reconstruindo sua composição e posição no processo produtivo; de suas condições de vida e de trabalho; de suas formas de manifestação social, cultural, ética e política; de suas formas de luta e de organização; de suas aspirações e práticas de resistência, contestação ou subalternização que explicitem seu modo de viver e pensar.	investigativa é um suposto para a sistematização teórica e prática do exercício profissional, assim como para a definição de estratégias e o instrumental técnico que potencializam as formas de enfrentamento da desigualdade social. Imbricada ao desvelamento destas questões, situa-se a dimensão técnico-operacional, como componente do trabalho consciente e sistemático do sujeito profissional sobre o objeto de sua intervenção, tendo em vista o alcance dos objetivos propostos

Fonte: Abepss/Cedepss (1997, p. 64-68); Abepss/CFESS (2021, p. 28-32)

Devido à natureza do presente trabalho, focaremos em comentar brevemente sobre o núcleo de fundamentos do trabalho profissional que foi descrito acima. Porém, isso não será realizado de uma forma a classificar os núcleos de fundamentos, que já foi estabelecido que não é possível sua assimilação completa se partimos desse ponto. Resgatamos o que Teixeira (2019, p.83), estabelece em sua tese, entendendo que

> essa unidade dos Núcleos de Fundamentação deve permitir decifrar a realidade social e a profissão na dinâmica do movimento da realidade concreta. Na formação profissional, tal lógica de unidade deve estar presente na elaboração dos PPPC's, na direção social da formação, nos conteúdos dos componentes curriculares e nas atividades integradoras do currículo, que são os estágios supervisionados e os trabalhos de conclusão de curso. No trabalho profissional, tal unidade dos conhecimentos desses núcleos deve estar presente na construção da análise de realidade, na apreensão da correlação de forças presente no trabalho profissional, nas respostas profissionais para a intervenção prática junto as/aos usuárias/os, nos planos de trabalho e nos projetos de intervenção. Portanto, a unidade articulada dos núcleos se caracteriza como uma forma metodológica possível para articular trabalho e formação na dinâmica social. Evidencia-se, assim, por meio da unidade articulada, o significado social da profissão e do trabalho profissional.

Diante disso, compreender que a unidade articulada dos núcleos significa, durante a formação acadêmico-profissional, a compreender a relação teoria-prática e a linha que conecta a formação com o trabalho, significa perceber o lugar do núcleo de fundamentos do trabalho profissional nessas relações, dependente da compreensão dos outros núcleos em sua assimilação. Para a Abepss, como já foi citado na tabela, "os fundamentos históricos, teóricos e metodológicos são necessários para apreender a formação cultural do trabalho profissional, e em particular, as formas de pensar dos Assistentes Sociais" (Abepss/Cedepss, 1996, p. 67). Essas fundamentações e instrumentalidades são componentes que irão permitir a compreensão da vida dos usuários e suas vidas cotidianas. Para Teixeira (2019, p.87),

> o núcleo de fundamentos do trabalho profissional apresenta um conjunto de elementos que permite pensar a profissão e suas múltiplas determinações concretas em uma dada sociedade. Os conteúdos desse núcleo permitem analisar a profissão como uma totalidade histórica, tanto na análise da gênese, desenvolvimento e trabalho profissional nas suas diferentes dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativa; contudo somente é possível na unidade articulada com os demais núcleos. (...) não se caracteriza como um núcleo da aplicabilidade dos instrumentos e técnicas, não se trata do núcleo da prática em contraposição aos demais núcleos. Tal núcleo tomado isoladamente, também, não são os Fundamentos do Serviço Social, pois retomaria o debate do Serviço Social explicado por ele mesmo, desenvolvendo uma proposta mecanicista, voluntarista e funcionalista na ação profissional.

Para o Serviço Social, romper com essa concepção de profissão — estamos em constante disputa pelo perfil profissional — inclui tomar um cuidado na abordagem do núcleo de fundamentos do trabalho profissional para não voltar ao caráter conservador e mecanicista da profissão. Isto é, este núcleo desassociado de seus acompanhantes, não representa por si só o modo que a formação deve ser realizada, ao mesmo tempo que não deve ser menosprezado.

É necessário uma associação em sua abordagem curricular, realizando sua articulação, visto que "com base na análise do Serviço Social, historicamente construída e teoricamente fundada, é que se poderá discutir as estratégias e técnicas de intervenção a partir de quatro questões fundamentais: *o que fazer, por que fazer, como fazer e para que fazer*" (Abepss/Cedepss, 1996, p. 67).

Nesse núcleo, conta-se para o desvelamento dessas questões com a dimensão técnico-operativa da profissão, com uma intervenção consciente, crítico e sistemático do trabalho profissional em relação ao objeto da sua intervenção, além de contar com uma atitude investigativa visto que "as estratégias e técnicas de operacionalização devem estar articuladas com os referenciais teórico-críticos, buscando trabalhar situações da realidade como fundamentos da intervenção" (Abepss/Cedepss, 1996, p. 68).

Além disso, o núcleo de fundamentos do trabalho profissional ainda enfrenta alguns contratempos. Isso se dá por vezes a profissão e produção teórica ter receios na abordagem da prática do trabalho profissional, com medo de cair no perfil tecnicista e funcionalista, até mesmo administrativo, do serviço social.

Durante o processo formativo, por vezes, pode ocorrer uma departamentalização dos componentes curriculares nesses diferentes núcleos de fundamentação, de forma que é estruturado tais componentes como se pertencessem a esse ou aquele núcleo. Na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, alguns de seus protagonistas podem justificar essa estrutura pela forma didática de distribuição dos componentes curriculares, mas que será uma escolha, mesmo que talvez não consciente, irá atrapalhar a formação completa que se almeja para assistentes sociais (Teixeira, 2019, p.88). Segundo Closs & Scherer (2017, p. 41), em seu texto sobre visita domiciliar,

> na análise do trabalho profissional, torna-se fundamental adensar a problematização da sua dimensão técnico-operativa, debate que conta com diminutas produções na área, apesar do caráter eminentemente interventivo dessa profissão. Compreende-se que enfatizar a reflexão sobre os instrumentos técnico-operativos não significa retomar concepções praticistas que dissociam a dimensão teleológica do trabalho na articulação do instrumental interventivo, mas sim pressupõe a unidade entre as dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa da competência profissional.

Nesse sentido, compreendemos que a conversa dos núcleos de fundamentos durante a formação não deve favorecer um em prol do outro, em favor do nosso conforto de não nos desafiar intelectualmente para uma abordagem condizente com o projeto profissional do núcleo de fundamentos do trabalho profissional e as dimensões da profissão articuladamente com o resto da formação. Não é possível, com uma profissão de caráter e construção coletiva, excluir partes que nos tornam quem somos enquanto categoria para favorecer uma ideia de

comodidade, que favorece o conhecimento da teoria que irá servir de ponto de partida para a prática, a qual pode acabar ficando vazia de interpretação por estar descolada da realidade profissional.

Assimilar a capacidade de articulação dos núcleos de fundamentos do Serviço Social durante a graduação é essencial para que a relação formação-trabalho resulte em respostas profissionais comprometidas com o projeto profissional. Dessa forma, "as dimensões do trabalho profissional, teórico-metodológico, ético-política e técnico-operativa, expressam elementos de uma totalidade na análise da profissão e seu exercício" (Teixeira, 2019, p. 89). A nova lógica curricular permite, com a adoção da perspectiva crítica e assimilação do significado social da profissão posto na obra de Iamamoto (1982), traduzir nos Projetos Político Pedagógicos das Escolas de Serviço Social uma "formação profissional [que] expressa uma concepção de ensino e aprendizagem calcada na dinâmica da vida social, o que estabelece os parâmetros para inserção profissional na realidade sócio-institucional" (Caderno Abess n°7, 1996, p.62).

Essas são algumas características curriculares que as propostas de reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos da UFMA e da PUC-SP já apresentavam, e que iremos apresentar no próximo capítulo sobre como elas se apresentam no Projeto Político Pedagógico da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ESS/UFRJ).

Capítulo IV

Madrugada tem seu fim: Projeto Político Pedagógico da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro e sua assimilação na pandemia do Covid-19

O presente capítulo tem a premissa de apresentar o Projeto Político Pedagógico da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPP/ESS), seus elementos principais e determinados desafios que encontra na atualidade para a articulação do núcleo de fundamentos do trabalho profissional com a formação.

Devido a Pandemia mundial espraiar o Coronavírus SARS-Cov-2, que vai do ano de 2020 a 2023, força a universidade a adotar a modalidade de ensino remoto emergencial, sem experiências anteriores ou documentação para regulamentação desse modelo, chamado naquele tempo de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Nesse sentido, usaremos a experiência pessoal da discente para demarcar quais foram os impactos na assimilação e concretização no cotidiano do PPP, além da dificuldade do entendimento dos núcleos de fundamentos durante a graduação devido ao distanciamento que a Pandemia proporciona, criando uma lacuna na formação acadêmico-profissional. Com isso em vista, destacamos principalmente como foi afetada a assimilação do núcleo de fundamentos do trabalho profissional articulado aos outros núcleos de fundamentos previstos na formação.

4.1. O Projeto Político-Pedagógico da ESS/UFRJ

Diante do processo de construção de uma nova lógica curricular e de formação profissional para os cursos de Serviço Social a partir das Diretrizes Curriculares de 1996, coube às Escolas de Serviço Social o trabalho de coletivamente discutir, pesquisar e elaborar seus projetos políticos pedagógicos (PPP) e currículos plenos. Sendo esses documentos que guiam a formação acadêmico-profissional de forma inter-relacionada e interdependente, o currículo pleno e o PPP são importantes para dar molde para uma formação com suas raízes que se alimentam das diretrizes curriculares, do projeto ético-político profissional e dos documentos que guiam a profissão.

A Escola de Serviço Social da UFRJ participou ativamente dos processos históricos até se chegar na construção das Diretrizes Curriculares de 1996, seja com contribuições enquanto instituição de ensino, seus acúmulos e corpo docente, seja enquanto parte do movimento estudantil organizado na época. O projeto pedagógico da ESS/UFRJ foi elaborado

em 2008 seguindo as Diretrizes da Abepss e o acúmulo que a profissão obteve já expresso no TCC.

Enquanto ao currículo pleno, sendo elemento constituinte do PPP, nele irá conter: a estrutura do curso; definição do percurso formativo que o discente irá percorrer, com os componentes curriculares obrigatórios e não-obrigatórios (como exemplo: matérias, disciplinas, atividades de extensão e pesquisa, estágio); conteúdos programáticos das disciplinas com a carga horária dessas; sustentar que a formação em Serviço Social seja correspondente ao que está proposto pela profissão e de acordo com o projeto de profissão; formar assistentes sociais que sejam competentes, críticos e criativos em sua intervenção, articulando teoria-prática a partir do que é proposto na lógica dos núcleos de fundamentos do Serviço Social.

Os PPPs são a materialização — feita pelo corpo social das Escolas de Serviço Social de maneira coletiva — do que é proposto pelas Diretrizes Curriculares da Abepss de 1996. A elaboração do Projeto Político-Pedagógico de uma Escola é o resultado de um debate coletivo de professores, alunos/as/es, movimentos estudantis e corpo administrativo, para alinhar as intencionalidades da graduação. Dessa forma, no processo formativo, a graduação em Serviço Social tem se mantido comprometida com o significado social da profissão posto tanto no PPP da Escola de Serviço Social, quanto nos documentos que norteiam o fazer profissional no dia-a-dia.

O PPP comporta a percepção do corpo docente e discente de que determinados pontos precisavam de alteração para acompanhar o desvelar da realidade social e/ou para comportar a melhor forma pedagógica de compreensão da profissão dentro da história, seu trabalho interventivo e fundamentos teóricos. A conexão das Diretrizes curriculares aos núcleos de fundamentação, interligados e interconectados, se concretizam em um Projeto Político Pedagógico que "a principal exigência posta à política pedagógica para a formação profissional refere-se à necessidade de garantir uma determinada relação teoria/prática ao longo do curso de graduação" (ESS-UFRJ, 2019, p.11). Dessa forma, o interrelacionar dos núcleos de fundamentos se tornam uma necessidade como eixo formativo, pensando a unidade teoria-prática durante a graduação sem privilegiar uma em prol da outra, estabelecendo uma relação direta e indissociável. O PPP da ESS/UFRJ prevê essa relação de maneira que

> sob este prisma, a unidade teoria/prática não conduz à identidade entre ambas instâncias, nem à dissolução das suas peculiaridades, muito menos em uma hierarquização entre elas. Antes, conservando-se as suas irredutíveis particularidades, o que se assegura com tal unidade é a especificação mesma da formação profissional, e até da intervenção do(a) assistente social: seu caráter

> teórico-prático exige que a qualificação teórica, a todo momento, esclareça e oriente as condições e alternativas da intervenção. O "ensino da prática" não é algo exterior ou posterior à formação teórica: é o espaço em que, pela via da investigação de uma temática determinada, explicita-se o significado social da profissão na análise de práticas efetivas. O desafio pedagógico aí contido consiste em assegurar que a dimensão interventiva da formação profissional não fique restrita aos períodos em que o estudante realiza os seus estágios, mas percorra o conjunto das suas atividades acadêmicas e é facilitado inclusive, pelas diversas ações e projetos de extensão realizados. (PPP/UFRJ, 2019, p. 12)

Essa intencionalidade dentro do processo de formação profissional é concretizada na relação de pensar as matérias proposta nas Diretrizes de 1996, a partir delas, as disciplinas que estarão presentes no currículo pleno e fluxograma da graduação de forma a passar uma segurança na fundamentação e comprometimento do que é a profissão a partir da perspectiva de análise crítica. Entendendo que essa formação acontece em uma realidade com as relações sociais estruturadas em um modo de produção que acontece no movimento dialético da história , e que se apropria das subjetividades dos indivíduos, o projeto de formação presente nas Diretrizes Curriculares, apesar de ser uma síntese de todo processo histórico atravessa pela profissão, sendo o marco mais complexo e amadurecido desse, não se finda nela mesma (Teixeira, 2019, p.67) .

O PPP da ESS/UFRJ que tratamos no presente trabalho teve seu último ajuste curricular em 2019, quando ao longo daquele ano o Núcleo Docente Estruturante se voltou à anotações, documentos e registros de debates, fortalecendo o diálogo junto à comunidade acadêmica da unidade de ensino, ao buscar os atores sociais legítimos da categoria, como Abepss e CRESS, além de realizar o contato com outras unidades de formação, dentro e fora da UFRJ. O ajuste foi feito visando: 1) a inserção da creditação da extensão obrigatória por lei[8]; 2) reorganizar o debate étnico-racial que era insuficiente na proposta anterior a essa.

O Projeto Pedagógico é aprovado pela congregação em 29 de agosto de 2019, pelo CEG em dezembro do mesmo ano e publicado no Boletim Interno da UFRJ em janeiro de 2020, antes das medidas relacionadas à Pandemia do Covid-19 serem iniciadas. Propondo uma formação que intensifica seus processos de articulação curricular e a relação teoria-prática, com um enfoque significativamente maior nas atividades extensão universitária obrigatória, o currículo muda também o estágio profissional de 4 para 3 níveis, pensando na execução do estágio profissional vinculado a formação com a conexão dos estudantes, supervisores de campo e supervisor acadêmico (Escola de Serviço Social/UFRJ, 2019, p.5). Para isso, se soma a visão de que a política pedagógica seja

> capaz de garantir o projeto formativo orientado para a unidade teoria/prática, além

[8] A lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e a Resolução Nº 007/2018 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018 tornam a creditação de extensão obrigatórias.

> de supor um destacado protagonismo das instâncias departamentais do centro da formação, requer a circunscrição dos papeis atribuídos aos seus intervenientes elementares: o(a) estudante, o(a) docente e o(a) supervisor(a) de campo. (Escola de Serviço Social/UFRJ, 2019, p. 12)

Em 2022 é feita nova adequação para reorganização de ementas e disciplinas ampliando o debate étnico-racial que era feito na escola. Esta atualização curricular inclui quatro disciplinas, três delas mudando de nome: Trabalho e Questão Social passa a ser Trabalho e Questão Social no Brasil; A Questão Social no Brasil torna-se Relações Étnico-Raciais e Serviço Social no Brasil; Identidades Culturais e Serviço Social vira Sociedade, Cultura e Identidades; a última é Política Social e Serviço Social III (B) Saúde, que mantém o nome mas muda sua ementa (Escola de Serviço Social/UFRJ, 2022).

A articulação da formação e do trabalho profissional, para o Serviço Social, acontece ativamente e de forma contínua em um ambiente com os obstáculos postos pelo processo dialético sócio-histórico, correlação de forças e lutas que o modo de produção capitalista tem causado no atual estágio do capitalismo financeirizado e fetichizado. Por isso a importância de destacar a relevância do processo de alteração curricular que acontece em 2022, principalmente em uma perspectiva de acrescentar mais intensamente e intrinsecamente a lógica curricular o debate da Questão Racial tão latente em um país como o Brasil, que faz a manutenção do racismo estrutural em prol de manter privilégios e a farsa da democracia racial.

Os desafios para a operacionalização do Projeto Político Pedagógico que são postos na atualidade podem causar questões concretas para a sua efetivação, principalmente devido ao ataque do capital a uma formação crítica, universal e emancipatória. A importância da valorização dos pressupostos postos nas Diretrizes Curriculares de 1996 é a coluna de sustentação da manutenção de uma formação acadêmico-profissional que rompa com a realidade superficial. Com isso, a perspectiva de unidade dos núcleos de fundamentos postos nas Diretrizes presente na formação é essencial para garantir a permanência de um perfil profissional coerente com o projeto de profissão que o Serviço Social propõe.

Portanto, há três coisas a serem consideradas diante das especificidades da alterações do PPP da ESS-UFRJ diante do contexto pandêmico que gostaríamos de destacar: 1) a primeira turma do Ensino Remoto Emergencial, em 2020, chega em uma reorganização curricular em curso por conta da creditação da extensão que altera especialmente as disciplinas de estágio, mas não só, considerando a mudança curricular em curso que estava estava em implementação; 2) somada a essa alteração curricular, que ainda estava sendo sentida por todo o corpo da escola, a Pandemia, de uma forma completamente inusitada; 3)

ainda mais, uma segunda reforma, que é a de 2022, que vai discutir as disciplinas étnico-raciais. Esse conjunto todo causa ao PPP da ESS-UFRJ, como iremos abordar no próximo ponto, dificuldades para se articular e garantir uma relação teoria-prática a partir da articulação dos núcleos de fundamentos do Serviço Social.

4.2. Experiência das disciplinas cursadas durante a Pandemia e o retorno ao Ensino Presencial

Com o que já temos como base até aqui, neste momento cabe fazer um resgate da experiência que tivemos durante a Pandemia que acontece de 2020 a 2023, devido ao risco de contaminação do vírus Coronavírus SARS-Cov-2 por vias orais, a qual teve proporções mundiais com medidas de proteção que incluíam o isolamento social e o chamado "lockdown"[9]. Para a Escola de Serviço Social da UFRJ isso significou, em um primeiro momento, interromper suas atividades de maneira geral, acompanhando a dinâmica central da universidade como um todo. O ano letivo de 2020 estava previsto para ser iniciado a partir de março de 2020, mesmo mês que as medidas preventivas em relação ao vírus começaram a ser tomadas, decretando o bloqueio para a cidade do Rio de Janeiro.

Passando para o curso de Serviço Social no turno diurno da UFRJ em março de 2020, apenas duas semanas antes do fechamento geral da universidade, até se tivesse um entendimento melhor do contexto que se estava vivendo, foi necessário esperar até julho do mesmo ano para conseguir realizar a matrícula na instituição. Percebendo que a situação iria demorar a se estabilizar devido à crise sanitária mundial, os casos de contaminação aumentando exponencialmente e a impossibilidade de execução de deslocamentos, aglomeração e contato presencial, após realizar uma experiência de período letivo excepcional (PLE)[10] aprovado pelo Conselho Universitário (Consuni) também em julho de 2020, a UFRJ

[9] O lockdown foi uma medida de proteção considerada polêmica, levando-se em conta os diversos impactos econômicos, psicológicos e sociais, principalmente da classe trabalhadora, apesar de eficaz em casos para a contenção do espraiamento e disseminação do vírus. Recomendava-se o fechamento de estabelecimentos de consumo, academias, alimentares e educacionais; restrição de circulação, evitando casos de aglomeração e multidões, recomendando-se sair de casa apenas para realização de atividades essenciais; realização da jornada de trabalho remoto, depois a adoção do ensino remoto pelas instituições de ensino fundamental, médio e superior; suspensão de eventos de qualquer origem; uso obrigatório de máscara.

[10] Para informações sobre o período letivo excepcional, visitar o site da universidade, que define o calendário para os cursos de graduação geral, Faculdade de Medicina e pós-graduação (de dois e quatro períodos letivos): https://conexao.ufrj.br/2020/07/devido-a-pandemia-ufrj-aprova-periodo-letivo-excepcional/#:~:text=O%20Conselho%20Universit%C3%A1rio%20(Consuni)%2C,presenciais%20%C3%A9%20facultativa%20aos%20estudantes.

estabelece um calendário especial para os cursos de graduação que tem período de agosto/2020 a outubro/2020.

Essa experiência — limitadíssima e com uma quantidade amostral de alunos/as/es que optaram por cursar essa modalidade e disciplinas disponíveis, sem políticas assistenciais estudantis universais em relação à inclusão digital dos discentes que estavam sem acesso a estrutura universitária — foi considerada um ponto de partida para se pensar um calendário acadêmico que pudesse começar a resgatar quase um ano no processo educacional da UFRJ. Dessa forma, foi apenas em novembro, após um tempo da conclusão do PLE para os cursos de graduação, que começa o chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE), que dividia o ano letivo de 2020 em dois semestres com menos de cem dias de duração.

Como caloura, ingressando no primeiro curso de graduação, esperava-se que a coordenação do curso realizasse a matrícula nas disciplinas e escolhas condizentes com o projeto político de formação em Serviço Social já abordado no presente trabalho. Porém, como já abordamos no capítulo anterior, os atravessamentos que o contexto histórico proporciona são diversos e, por vezes, limita as escolhas que se pode tomar em uma perspectiva de alcançar a totalidade de um curso inteiro de graduação em uma das maiores universidades do Brasil.

Dessa forma, o que se teve foi a escolha pedagógica de proporcionar para os discentes que estavam ingressando naquele momento na graduação apenas três disciplinas das seis que eram ofertadas na modalidade presencial[11]: Introdução ao Serviço Social, Teoria Sociológica e Universidade e Sociedade. Retomamos que, considerando as possibilidades do ensino remoto, o qual era apenas uma medida emergencial, essa escolha proporcionava tempo e espaço para que os calouros pudessem ser introduzidos ao curso de Serviço Social, ainda levando em conta que essa era uma modalidade totalmente nova e um modelo nunca adotado anteriormente pela ESS. Experiências de cursos, mesas e palestras on-line não são comparáveis a adaptar o que era uma experiência, ementas e dinâmicas de ensino presencial ao ambiente virtual sem pensar políticas, regulamentações e adaptações para essa mudança. O que se teve foi a experiência já citada que em nível amostral, seria impróprio e inocente considerar que sua assimilação seria hegemônica e igualitária por toda universidade.

Para uma melhor visualização e não nos alongarmos, trouxemos uma tabela das

[11] As disciplinas previstas para o primeiro período no fluxograma do currículo pleno do curso diurno de Serviço Social da UFRJ a partir do currículo de 2019 são: Introdução ao Serviço Social; Teoria Sociológica; Universidade e Sociedade; Filosofia e Serviço Social; Economia Política e Serviço Social; Teoria Política e Serviço Social; e recomenda-se ingressar em uma atividade de extensão, considerando as horas necessárias para se formar. Para conferir o fluxograma do curso diurno e noturno de Serviço Social da UFRJ, acessar: https://ess.ufrj.br/index.php/grade-curriculo-e-fluxograma

disciplinas que foram recomendadas para cursar durante os quatro períodos do ERE, que vai do fim de 2020 ao meio de 2022, e quais, de fato, foram cursadas pela discente:

ANO LETIVO (EM DIAS)	DISCIPLINAS INDICADAS PARA CURSAR	CURSOU	CARGA HORÁRIA
2020.1	**1° PERÍODO**		
30/11/2020 - 06/03/2021 97 DIAS	Introdução ao Serviço Social	X	60h
	Teoria Sociológica e Serviço Social	X	60h
	Universidade e Sociedade	X	60h
2020.2	**2° PERÍODO**		
22/03/2021 - 12/06/2021 82 DIAS	Antropologia Social e Serviço Social	X	60h
	Direito e Legislação Social	X	30h
	Estado, Classes e Movimentos Sociais	X	60h
	Serviço Social I	X	60h
	Trabalho e Questão social	X	60h
	Economia do Brasil Contemporâneo e Serviço Social		90h
	Economia Política e Serviço Social	X	90h
	Teoria Política e Serviço Social		60h
	Filosofia e Serviço Social		60h
2021.1	**3° PERÍODO**		
12/07/2021 - 23/10/2021 103 DIAS	Serviço Social II	X	60h
	Psicologia Social e Serviço Social	X	60h
	Relações Étnico-Raciais e Serviço Social no Brasil		60h
	Direitos Humanos		60h
	Política Social e Serviço Social I	X	60h
	A Questão de Gênero no Brasil		60h
	Teoria Política e Serviço Social	X	60h

	Econ. do Brasil Contemporâneo e Ss.	X	90h
	Filosofia e Serviço Social		60h
2021.2	**4° PERÍODO**		
16/11/2021 a 12/03/2022 116 DIAS	Serviço Social III	X	60h
	Ética Profissional	X	60h
	Prática Profissional	X	60h
	Análise de Indicadores Sociais para o Serviço Social		60h
	Política Social e Serviço Social II	X	60h
	Sociedade, Cultura e Identidades		60h
	Filosofia e Serviço Social	X	60h

Nesse sentido, as tentativas do primeiro semestre na modalidade remota, refletindo o contexto, poderia ser muito mais difícil do que foi, tendo a ideia de fazer apenas uma introdução bem breve ao curso, com as dificuldades se demonstrando nos níveis de assimilação de conteúdo teórico mais denso e a conexão com o ambiente e panorama universitário acontecendo de maneira superficial por se limitar aos ambientes virtuais. O maior problema, entretanto, se tem no momento em que a orientação pedagógica feita pela coordenação da Escola muda para o segundo período de 2020, quando percebeu-se que o impacto na formação em Serviço Social seria de quase um ano devido às três disciplinas que haviam ficado para o segundo semestre.

Isso significa que o previsto pela Escola era que os/as/es alunos/as/es ingressantes durante o período remoto fizessem todas as disciplinas do segundo período juntamente com as turmas extras abertas para as que faltavam ainda do primeiro. A questão é que essa decisão, sendo uma escolha individual de acatar ou não, ainda impactou o fluxo de formação diante do contexto desconhecido que se estava vivendo: seja numa ideia de imediaticidade de resposta a uma demanda difícil, senão impossível, de realizar a formação com mais um ideal de "concluir logo", seja em uma sensação de "atraso" iminente das vidas particulares sabendo que havia a insegurança de não cursar as disciplinas depois por causa da demanda.

A partir da tabela, podemos perceber que as disciplinas que ficaram para ser cursadas posteriormente — Filosofia e Serviço Social; Economia Política e Serviço Social; Teoria Política e Serviço Social — precisaram de turmas extras até o final do ERE, e ainda

levando-se em conta questões que atravessam as pessoas individualmente, a fragilidade psicológica e social, e as dificuldades de adaptação ao ensino remoto, outras disciplinas ainda ficaram para trás no processo de cursar virtualmente um curso pensado para ser realizado na modalidade presencial.

Na volta ao ensino presencial, no meio de 2022, os efeitos do ensino virtual ainda eram sentidos: o primeiro contato que se tinha com a universidade enquanto espaço físico contava com os cuidados para não contaminação e aglomerações, quatro disciplinas e horas de extensão para serem cursadas. Ocorre, então, após dois anos sem pisar na universidade, uma adaptação geral de todo o corpo universitário a uma nova realidade que não havia sido conhecida por ninguém, com os impactos que ocorreram durante os anos de ERE ainda esperando para serem expostos.

Devido ao fluxograma curricular e para não atrasar a formação mais, a discente começa o ensino presencial já na eminência do estágio profissional, chegando no 5° período sentindo-se deslocada da realidade profissional e da formação em níveis práticos, devido a distância que a pandemia causa, apesar dos melhores esforços da ESS-UFRJ e de professores. Destacamos o estágio profissional como um dos componentes curriculares que dialoga com o trabalho profissional, mas que essa conversa não se limita a ele dentro do currículo pleno das escolas. A compreensão desse momento da graduação como responsável para estabelecer essa relação é equivocada, quando o movimento é feito intencionalmente durante toda a graduação nas mais diversas disciplinas.

Considerando a última mudança curricular que foi em 2019, um impacto tão grande no processo formativo e assimilação do conteúdo e relação teoria-prática ainda anda sendo desvelado no cotidiano diante das limitações que o período remoto e a pandemia causaram no cotidiano da formação, incluindo na efetivação dos PPP durante os tempos pandêmicos e de volta gradual ao presencial.

4.3. Interação teoria-prática na formação na Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Estando inserido no movimento sócio-histórico, o Serviço Social encara os desafios que o projeto neoliberal de desmonte, não apenas da profissão, mas da formação acadêmico-profissional, no processo de reprodução das relações sociais, atinge na sua totalidade na vida cotidiana: modo de viver e trabalho, de forma socialmente determinada, dos

indivíduos em sociedade (Iamamoto, 1982). Isso implica ser afetado pelos processos históricos que alteram a vida social como um todo, sendo o ponto alto dos últimos anos a pandemia do Coronavírus SARS-Cov-2, com a adoção do Ensino Remoto Emergencial, o qual

> neste contexto, há uma desconstrução do processo de trabalho que nos formou como docentes, que forjou nosso ethos profissional, que foi construído na esteira de uma luta histórica da categoria, assentada com o nosso projeto de formação e de nossa atuação profissional. (Barbosa, 2020, p. 16)

Com a adoção das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) absorvidas por áreas da profissão com o advento da 4° Revolução Industrial, no processo de uberização, plataformização e precarização do trabalho, o Serviço Social tem lidado com o "uso de tecnologias substitutivas do fazer profissional, e por novos modelos de gestão do trabalho e da prestação do serviço e execução da política". Porém, apesar da conquista de uma certa homogeneidade do processo de formação acadêmico-profissional, mesmo diante dos desafios colocados pela reforma educacional e ataques ao ensino público superior universal e de qualidade juntamente com a mercantilização da educação, a Abepss entende que "neste momento, a mudança estrutural se volta para o interior da formação profissional" (Barbosa, 2020, p. 16).

Entre os obstáculos enfrentados pela efetivação do PPP no cotidiano na atualidade existem dois pontos marcantes: o primeiro sendo a questão da validação do Ensino Remoto como algo bom, o qual "pode criar as bases objetivas para favorecer este projeto mais amplo do capital, quando nos coloca como docentes [discentes e técnicos] precarizados, por causa da insegurança das relações de trabalho, e uberizados, uma vez que o trabalhador sustenta as condições para exercer o seu trabalho" (Barbosa, 2021, p.12, grifos nossos). Isso reforça o projeto de desmonte do ensino superior público da extrema direita fascista que se expressou no governo de Jair Bolsonaro, mas que não se recupera totalmente em um governo mais democrático, pois os recursos não chegam suficientemente para a universidade pública, que sofre com as tentativas de mercantilização da educação. Barbosa (2021, p.12) vai explicitar que "flexibiliza-se tudo: financiamento, gestão, currículos, modalidade de ensino, conteúdo formativo e papel docente".

Esse desmonte pode ser visto diante das decisões que a pandemia proporcionou dentro do curso de Serviço Social durante o Ensino Remoto Emergência, na ministração das aulas e redução dos conteúdos: as disciplinas sofreram, primeiro, uma perda no tempo das aulas, que passaram a ter no máximo 2 horas de duração, significando uma perda significativa dos conteúdos, acompanhado da redução das ementas delas. Nesse momento, ainda ocorria a

adaptação em curso, já citada no ponto anterior, das alterações curriculares relacionadas à mudança de disciplinas e redução dos níveis de estágio dado à reforma curricular de 2019, que vai se somar a uma nova reforma em 2022.

Ou seja, não havia tempo para assimilar tantas mudanças, seja no corpo docente e muito menos no discente. Vale também ressaltar que não houve acesso durante a graduação de mecanismo de avaliação desses itens, então não se tem informações ou dados para chegarmos a uma consideração coletiva acerca de seus efeitos e desmontes, urgindo a necessidade de estudos mais profundos destes impactos e processos que aconteceram quase concomitantemente, no intervalo de 2 anos.

Neste período há uma certa fragilidade de docentes, discentes e técnicos; com a autonomia relativa de docentes sendo limitada, havendo a automatização e compressão de disciplinas e conteúdos curriculares em relação a como os PPPs deveriam ser efetivados; a conexão com Estágio profissional era restrita pelos limites da pandemia, sem a possibilidade de presencialmente participar da dinâmica das instituições, contato com usuários, havendo rompimentos da relação entre supervisão acadêmica, supervisão de campo e discente, em um prejuízo na assimilação da relação teoria-prática que esse espaço também propõe. O estágio em Serviço Social tem como base em sua ação no cotidiano majoritariamente a modalidade presencial, logo, a ida ao campo de estágio ser restrita pelas condições advindas da pandemia causa um impacto no processo pedagógico de assimilação deste enquanto disciplina no currículo.

Diante disso, a Abepss adota uma postura que defende os princípios emancipatórios e críticos que norteiam a profissão: critica a posição do governo fascista e neoliberal de Bolsonaro; se coloca em defesa da educação presencial; promove debates coletivos para pensar estratégias para o momento histórico com análise de conjuntura; defende políticas públicas de assistência estudantil, pensando na democratização do acesso à educação diante dos limites que o ensino remoto coloca.

Porém, mesmo com a superação do contexto pandêmico e a Abepss sendo contrária às práticas de ensino remoto por universidades de ensino presencial, seus contornos e exercícios ainda permaneceram. Quando fala sobre a reforma educacional, ofensividade e reestruturação acadêmica, Koike (2009, p.18) vai dizer que esses são “processos que ferem a formação nas diversas áreas e níveis e comprometem o desenvolvimento científico e cultural das novas gerações, aumentando as tendências de aprofundamento da subalternização econômica e política do país”. Estabelece-se uma necessidade de debater o tema, pois implica diretamente na dificuldade de se executar planos de ensino em salas de aula, que faz com que o Projeto

Político Pedagógico não seja de fato executado, prejudicando um projeto de graduação que relaciona a formação-trabalho, crítica e ética.

Isso reflete diretamente durante a graduação e na articulação dos núcleos de fundamentos do Serviço Social dentro do PPP, já que visando na conclusão do curso ter profissionais que saibam qual sua origem, história, inserção na divisão sócio-técnica do trabalho e preparados para intervir na questão social, se compreende os núcleos de fundamentação, interligados e interconectados, se concretizando, na escrita, em um Projeto Político Pedagógico que "a principal exigência posta à política pedagógica para a formação profissional refere-se à necessidade de garantir uma determinada relação teoria/prática ao longo do curso de graduação" (ESS-UFRJ, 2019, p.11). A ESS-UFRJ projeta formar um perfil profissional com seu PPP de acordo com as bases do projeto profissional, propondo em seu documento que

> A formação para propiciar o perfil profissional (...) sintetizado, e que é assumida como tal pela Escola de Serviço Social/UFRJ, *é necessariamente teórico-prática*; por isto mesmo, o processo desta formação *deve garantir, ao longo da permanência do estudante na unidade acadêmica e a partir da estrutura curricular, um patamar teórico fundamental e experiências interventivas*, seja no nível da iniciação científica no campo da pesquisa, ou de sua participação em ações e projetos de extensão que visem a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade, *ou ainda no nível do exercício prático profissional.* (Escola de Serviço Social/UFRJ, 2019, p.10)[12]

Todo o fluxograma e organização do currículo atual é pensado no perfil profissional que se quer formar para a categoria, com base nos fundamentos do Serviço Social enquanto profissão, a qual tem a questão social, sendo objeto de um tratamento teórico, histórico e metodológico rigoroso, como eixo fundamental do curso de Serviço Social. (Abepss/Cedepss, 1996, p. 159-160). A partir das Diretrizes de Ensino da Abepss (1996), adotadas com um cuidado criterioso pela ESS-UFRJ para a formulação de um Projeto Político Pedagógico, a ESS se compromete com uma formação que será coerente com o perfil profissional de assistentes sociais críticos, interventivos e a favor de uma nova sociabilidade.

A pandemia afeta diretamente dentro da formação na UFRJ a partir do momento que, desvinculada do ambiente universitário e seus agentes, afastado também dos campos de estágio ou com contato limitado com a profissão em sua prática, com uma vinculação, limitada por fatores externos, a uma relação teoria-prática, impede uma assimilação completa do núcleo de fundamentos do trabalho profissional dentro da graduação. Obviamente, a conversa que as dimensões da profissão e dos núcleos de fundamentos devem acontecer de maneira natural dentro do decorrer da formação, como essência dessa. Entretanto, nada do

[12] Grifos do texto original do Projeto Político Pedagógico da ESS-UFRJ.

que vivíamos era natural ou havia nos dado tempo para intencionalmente concretizar o PPP dentro de uma dinâmica na qual ele nunca havia sido pensado para acontecer.

O descolamento dos núcleos de fundamentos, então, é um movimento da formação em Serviço Social que pode ser considerado, no contexto do presente trabalho, como um efeito latente da pandemia, a qual é um resultado das medidas tomadas para se manter um ensino que não sustentou a relação teoria-prática e respirou com ajuda de muitos aparelhos. Como já foi estabelecido, não se pode responsabilizar exclusivamente esse período pandêmico por esse descolamento dos núcleos, já que sua articulação deve acontecer de forma intencional como um projeto de formação que toma forma no cotidiano.

A sensação de afastamento da realidade profissional como sintoma permanente precisou de um tratamento intensivo pelo corpo docente, discente e dos técnicos para que se pudesse manter o projeto que toda a categoria lutou para construir a partir do processo histórico já retomado no presente trabalho. O projeto de formação da ESS-UFRJ segue, conscientemente, na luta pela permanência de um PPP que consiga relacionar teoria-prática para romper com os efeitos da pandemia na formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em consideração o tema do trabalho, que teve como seu objeto a desarticulação do núcleo de fundamentos do trabalho profissional na formação acadêmico-profissional na ESS-UFRJ como efeito da Pandemia do Covid-19, o TCC teve, como já citado na introdução, o objetivo geral de apreender a organização do Projeto Político Pedagógico da Escola de Serviço Social da UFRJ na relação com as diretrizes curriculares da Abepss 1996. Seus objetivos específicos eram: a) a apreensão a relação entre ensino de fundamentos do Serviço Social no currículo da Escola de Serviço Social/UFRJ e a relação teoria-prática; b) apreensão da assimilação do núcleo de fundamentos do trabalho profissional durante a Pandemia do Covid-19 e seu impacto na minha graduação.

Conseguimos fazer isso a partir, primeiro, de um estudo que resgata brevemente os fundamentos do Serviço Social enquanto profissão; em seguida, a jornada histórica da categoria na criação de um projeto pedagógico coerente com o perfil profissional que se almejava formar, trazendo as propostas curriculares da UFMA e PUC-SP, com influência do Método BH no contexto do Movimento de Reconceituação no Brasil e América Latina, que resultaram nos rompimentos materializados no currículo de 1982 até que se chegue nas Diretrizes Curriculares de 1996.

Prosseguiu-se para entender qual era a nova lógica curricular proposta nas Diretrizes tendo em vista a compreensão dos núcleos de fundamentos do Serviço Social, que presentes nas Diretrizes, são a base para a construção dos PPP e currículos plenos. Esse percurso, mesmo que a nível introdutório na temática, juntamente com a apresentação do PPP da ESS-UFRJ, seus principais elementos e alterações nos últimos anos, auxiliaram na percepção de como os núcleos de fundamentos sofreram uma desarticulação dentro da formação durante os anos epidêmicos e após a volta no ensino presencial dentro da UFRJ, sendo a escolha do núcleo de fundamentos do trabalho profissional como enfoque.

Os reveses que os Projetos Políticos-Pedagógicos enfrentam na atualidade são um problema coletivo para a categoria profissional, tratando-se tanto da possibilidade de uma falta de conscientização da sua existência como um instrumento norteador da formação acadêmico-profissional, quanto sua execução no cotidiano da formação profissional. Sua operacionalização na atualidade encontra obstáculos que se estendem em um primeiro plano na graduação, porém depois irá afetar futuros/as/es profissionais com uma compreensão embaçada do Projeto Ético-Político profissional e do significado social da profissão.

Entretanto, cabe destacar que será necessário uma abordagem mais radical para desvelar outros efeitos que estão sendo ocultados por práticas consideradas normais, como se fossem consequência do avanço da tecnologia na humanidade dentro da universidade. Interpretar de forma crítica e coletiva quais são esses efeitos e desafios para uma conexão da formação interrelacionada e indissociável em seus núcleos de fundamentação e dimensões dentro do PPP e sua concretização na realidade é chegar, talvez não em um resultado definitivo na soma dos fatores que a Pandemia proporcionou, mas em um resultado comum para uma intervenção no que tem impedido a formação de compreender seus fundamentos de existência e a relação teoria-prática.

Precisamos de estudos mais pormenorizados a respeito do tema, que extrapola os limites do presente trabalho e aguarda para ter sua experiência e efeitos avaliada e desvelada. Para o Serviço Social, a graduação necessita ser realizada de forma que relacione a formação-trabalho, a qual implicará na condição de respostas profissionais que o/a graduado/a conseguirá realizar no cotidiano profissional. Seguimos, enquanto categoria que sempre lutou por seus avanços e desvelou os acontecimentos cotidianos que parecem encobertos, na expectativa de respostas para as questões que foram geradas por esse momento durante a formação acadêmico-profissional. Portanto, será um meio de reforçar o perfil profissional que se pretende formar: interventivo, crítico, criativo, comprometido com os interesses da classe trabalhadora e na luta pela emancipação e autonomia dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ABESS. **Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social** (Com base no currículo mínimo aprovado em assembleia geral extraordinária de 8 de Nov. 1996) Cadernos ABESS. n. 07. Formação Profissional: trajetórias e desafios. Edição Especial. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

ABEPSS. **Diretrizes Curriculares da ABEPSS**. Documentos sobre a formação. 2020. Disponível em: https://abepss-3dots.webfans.com.br/diretrizes-curriculares-da-abepss-10.

_____. **Projeto ABEPSS Itinerante.** Estágio Supervisionado em Serviço Social: desfazendo nós e construindo alternativas. mimeo, 2014.

BARBOSA, Marina **Educação Superior e Universidades em tempos de pandemia: alguns apontamentos**. In: A formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial. Brasília: ABEPSS, mai. 2021. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/20210611_formacao-em-servico-social-e-o-ensino-remoto-emergencial-20210614134448508248O.pdf> (abepss.org.br)

BATISTONI, M. R. **O projeto da Escola de Serviço Social de Belo Horizonte — 1960-1975**: Uma reconstrução histórica. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 136, p. 538-558, set./dez. 2019.

BEHRING, E. e BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. SP: Cortez Ed., 2006.

CASTELO, Rodrigo. **A violência como potência econômica na gênese da "questão social" no Brasil**. Temporalis, Brasília (DF), ano 21, n. 42, p. 94-109, jul./dez. 2021.

CLOSS, Thaisa Teixeira; SCHERER, Giovane Antônio. **Visita domiciliar no trabalho do assistente social:** reflexões sobre as técnicas operativas e os desafios ético-políticos na atualidade IN: Revista Libertas, v.17, n.2, Juiz de Fora, 2017, p. 41-60.

DUARTE, Marina. **Coronavírus: 11 estados brasileiros registram lockdown em pelo menos uma cidade.** Brasil de Fato. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/05/20/coronavirus-11-estados-brasileiros-registram-lockdown-em-pelo-menos-uma-cidade>. Acesso em: 24 jun. 2024.

ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL. **Novas atualizações curriculares para inserção do debate étnico-racial (2022).** Rio de Janeiro, 2022..

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Serviço Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2020.

_____. **Grade, Currículo e Fluxograma**. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: https://ess.ufrj.br/index.php/grade-curriculo-e-fluxograma.

ESS/UCMG — Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais. **Uma proposta de reestruturação da formação profissional.** Belo Horizonte: ESS/UCMG, 1971c. Mimeografado.

HAYEK, Friedrich August von. **Law, legislation and liberty** [vol. 2]. Chicago, University of Chicago Press. 1976.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **A Questão Social no Capitalismo.** In: Temporalis, Ano II, No 3. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Brasília, 2001. 9-32 p. Disponível em: http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/temporalis_n_3_questao_social-201804131245276705850.pdf

_____; SANTOS, C. M. (Coords.). **O Movimento de Reconceituação do Serviço Social na América Latina (Brasil, Chile, Argentina e Colômbia)**: determinantes históricos, interlocuções internacionais e memória. Projeto de Pesquisa/Uerj: Rio de Janeiro, fev. 2016. Mimeografado.

_____. **O Serviço Social no processo de reprodução das relações sociais.** In: IAMAMOTO, Marilda Villela. Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação teórico-metodológica. São Paulo: Cortez, 2014.

KOIKE, Marieta. **Formação Profissional em Serviço Social:** exigências atuais. CFESS, ABEPSS. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. CEAD/UnB. Brasília. 2009.

NETTO, J. P. e BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica.** Biblioteca Básica de Serviço Social; v. 1. São Paulo: Cortez, 2007, 2ª ed. Capítulos I: Trabalho, sociedade e valor.

_____. **Cinco Notas a Propósito da "Questão Social"**. In: Temporalis, Ano II, No 3. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Brasília, 2001. 41-49 p. Disponível em: http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/temporalis_n_3_questao_social-201804131245276705850.pdf

_____. **Crise do capital e consequências societárias**. Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 111, p. 413-429, jul./set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n111/a02.pdf.

_____. **Ditadura e serviço social: uma análise do serviço social no Brasil pós – 64**. 8ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **"Questão social": elementos para uma concepção crítica.** In: Samba, cultura e sociedade: sambistas e trabalhadores entre a questão social e a questão cultural no Brasil. Expressão popular, São Paulo, 2013.

_____. **O Movimento de Reconceituação: 40 anos depois.** In: Revista Serviço Social e Sociedade. No 84 – ANO XXVI. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, R. B. C. S. **Proposta Curricular do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Maranhão**. Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 14, p. 16-28, abr. 1984. Cortez Editora.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**. Investigação sobre a Natureza e suas Causas. Coleção Os Economistas. Editora Nova Cultural, 1996.

SILVA E SILVA, M. O. et al. **O PROTAGONISMO DO MARANHÃO NO SERVIÇO SOCIAL BRASILEIRO**. Publicado na Revista Serviço Social & Sociedade, nº 95, ano XXIX, especial, 2008, São Paulo: Cortez editora.

SOUZA, C. L. S. De. TELES, H. **Pressupostos para uma análise histórico-estrutural da**

questão social no Brasil. Temporalis, Brasília (DF), ano 21, n. 42, p. 44-61, jul./dez. 2021.

TV ABEPSS. **ABEPSS — 70 Anos** . Direção: Leile Teixeira, Marcos Limonti e Rodrigo Teixeira. Brasil. Disponível em: Youtube. Acesso em: 30 nov. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Conselho de Ensino de Graduação. CEG nº 10, de 18 de novembro de 2020. **Dispõe sobre a regulamentação das atividades acadêmicas em regime especial durante a pandemia de COVID-19 no âmbito da UFRJ.** Disponível em: https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/index.php/477-calendrio-acadmico. Acesso em: 23 nov. 2024.

_____. Conselho de Ensino de Graduação. Resolução CEG nº 05, de 13 de abril de 2021. **Fixa as épocas para os atos da Administração Acadêmica no ano de 2021.** Disponível em: https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/index.php/477-calendrio-acadmico. Acesso em: 23 nov. 2024.

_____. Conselho de Ensino de Graduação. Resolução CEG nº 10/2021. **Altera as épocas para os atos da administração acadêmica no ano de 2021**. Publicada no Boletim Extraordinário nº 44, de 04 de novembro de 2021. Disponível em: https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/index.php/477-calendrio-acadmico. Acesso em: 23 nov. 2024.

_____. Conselho de Ensino de Graduação. Resolução CEG/UFRJ nº 11, de 2022. **Fixa as épocas para os atos da Administração Acadêmica no ano de 2022.** Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https ://filosofia .ifcs .ufrj .br Acesso em: 23 nov. 2024.

TEIXEIRA, Rodrigo José. **FUNDAMENTOS DO SERVIÇO SOCIAL**: uma análise a partir da unidade dos Núcleos de Fundamentação das Diretrizes Curriculares da Abepss. 2019. 331f. Tese (Pós-Graduação em Serviço Social) - Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

VIANA, B. B.; CARNEIRO, K. K. C.; GONÇALVES, C. F. **O movimento de Reconceituação do Serviço Social e seu reflexo no exercício profissional na contemporaneidade.** In: Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Política Social. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2015.

MARINI, R. M. **Dialética da dependência.** Petrópolis: Vozes, 2000.

YAZBEK, M. C. **O significado sócio-histórico da profissão.** Brasília: CFESS; ABEPSS, 2009. In: Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: CFESS; ABEPSS, 2009.

_____ (Direção). et al. **Projeto de revisão curricular da faculdade de serviço social — PUC-SP**. Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 14, p. 29-103, abr. 1984. Cortez Editora.