



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
SUSTENTABILIDADE DA AMAZÔNIA

O ENSINO TEÓRICO-PRÁTICO EM SERVIÇO SOCIAL NA CIDADE DE MANAUS:
A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM QUESTÃO

ETYANNE UHLMANN DE LIMA

MANAUS

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
SUSTENTABILIDADE DA AMAZÔNIA

ETYANNE UHLMANN DE LIMA

O ENSINO TEÓRICO-PRÁTICO EM SERVIÇO SOCIAL NA CIDADE DE MANAUS:
A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM QUESTÃO

Dissertação elaborada pela mestranda Etyanne Uhlmann de Lima, sob a orientação da Professora Doutora Roberta Ferreira Coelho de Andrade, para fins de apresentação ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito para a obtenção do título de mestre .

MANAUS

2017

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

L732e Lima, Etyanne Uhlmann de
O Ensino Teórico-Prático em Serviço Social na Cidade de
Manaus: : a formação profissional em questão / Etyanne Uhlmann
de Lima. 2017
114 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Roberta Ferreira Coelho de Andrade
Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal
do Amazonas.

1. Ensino teórico-prático. 2. Formação profissional. 3. Serviço
Social. 4. Manaus. I. Andrade, Roberta Ferreira Coelho de II.
Universidade Federal do Amazonas III. Título

ETYANNE UHLMANN DE LIMA

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NA CIDADE DE
MANAUS: O ENSINO TEÓRICO-PRÁTICO EM QUESTÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Serviço Social.

Aprovado em 01 de Junho de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Roberta Ferreira Coelho de Andrade, Presidente
Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dr^a. Cláudia Mônica dos Santos, Membro
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr^a. Hamida Assunção Pinheiro, Membro
Universidade Federal do Amazonas

*Ao meu amado esposo Moisés e aos meus filhos
Pedro e Benjamin, pelo encorajamento dado para a
construção deste trabalho.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai Mário (*in memoriam*), por todo amor, esforço e trabalho dedicado à família no pouco tempo em que esteve conosco. Mesmo com poucos recursos financeiros, ainda lembro dos seus carinhos, da gargalhada e dos mimos que me fazia em todos os momentos que estava comigo. Saudades e o desejo de compartilhar tudo isso com o senhor, papai...

À minha mãe Margareth, verdadeiro exemplo de dedicação, amor, força e luta por mim e por minhas irmãs.

À minha orientadora Roberta que me inspira e me motiva a continuar, me fazendo acreditar que é possível avançar em nossas produções e alcançarmos vitórias, olhando para o futuro e vivendo além dele.

Ao meu amado esposo Moysés, não conseguiria sem você, sabia? Você é o dono do meu coração, me fazendo pertencer, absolutamente sem me prender. É meu fiel escudeiro porque cuidou de mim quando fingi que era forte e me encheu de coragem de me tornar melhor, enquanto consolava minhas lágrimas e me conduzia para mais perto de Deus. Obrigada pelas horas de orações que você realizou em meu favor. Não sei mesmo como faria sem você! Meu coração e minha gratidão são seus.

Às minhas irmãs Cyanne e Cris, minha gratidão pelo incentivo e encorajamento dado em todas as circunstâncias.

Ao meu filho Pedro por todo amor e compreensão durante o tempo de curso que, inevitavelmente, fez com que nosso tempinho juntos fosse diminuído, especialmente, quando esperava Benjamin e, após sua chegada, nesses meses iniciais, precisei dedicar-me, integralmente, ao nosso querido Ben e à escrita desta dissertação. Meu filhinho, você é precioso demais pra mim. Nossos encontros juntinhos retornarão em breve.

Ao meu Benjamin que representa a felicidade em nosso lar, és uma benção pra mim. És o mais novo presente gracioso que Deus me deu.

Às minhas colegas e amigas da turma de Mestrado, especialmente Edielle pelo doce coração, por toda a atenção e por caminhar comigo a segunda milha.

Não menos importante, nossa sincera gratidão aos professores, professoras e coordenadoras de curso que viabilizaram a realização da pesquisa em suas instituições e cederam seus valiosos tempos para contribuir com a pesquisa por meio da entrevista.

Às minhas companheiras de pesquisa Sandra Alice Aires Santos e Priscila Oliveira por toda a força e contribuição durante a execução da pesquisa. Meus sinceros agradecimentos.

Finalmente, meu principal agradecimento: Toda minha ação de graça a Quem, por seu intermédio, Dele, todas as coisas se fizeram, e, sem Ele, nada do que foi feito se fez: Jesus Cristo, Senhor e Salvador da minha vida. Toda honra e toda a glória sejam dadas a Ti!

A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

(Paulo Freire)

RESUMO

O projeto desenvolvido nas Instituições de Ensino Superior em Manaus que ministram o curso de graduação em Serviço Social colocou em evidência o ensino teórico-prático nos cursos de Serviço Social, à luz das Diretrizes Curriculares que norteiam a formação profissional dos assistentes sociais no Brasil. Para refletirmos sobre o ensino teórico-prático proposto pelo projeto de formação dessa categoria profissional, foi fundamental a verificação de que forma o ensino teórico-prático foi tratado nos projetos pedagógicos das instituições, bem como a identificação das estratégias adotadas pelos docentes dos cursos de serviço social para que os alunos realizassem a mediação entre teoria e prática para uma atuação crítica e transformadora da realidade social. A pesquisa foi qualiquantitativa, recorrendo à aplicação de formulários aos professores e coordenadores de curso, com perguntas abertas e fechadas que possibilitaram compreender, com mais clareza, o objeto da pesquisa. Os dados da pesquisa de campo e da pesquisa bibliográfica foram fundamentais para interpretar a realidade dos fatos e analisar a relação que se estabelece entre os ensinamentos teórico e prático desenvolvidos no âmbito pedagógico das IES para a formação dos assistentes sociais da cidade de Manaus. A investigação revelou que o ensino teórico-prático não está nitidamente definido dos projetos pedagógicos, fazendo com que sua consecução dependa da subjetividade dos sujeitos envolvidos. Um pouco mais de 44% dos sujeitos nos asseguram que conseguem estabelecer a mediação entre os conhecimentos teóricos e as demandas da realidade em todo o curso, enquanto mais de 55% nos indicam que tal articulação dá-se nas disciplinas específicas, sobretudo no estágio supervisionado.

Palavras-chave: formação profissional, ensino da prática, serviço social.

ABSTRACT

The project that was developed in the Higher Education Institutions in Manaus that teach the undergraduate course in Social Work highlighted the theoretical and practical teaching in Social Work courses, in the light of the Curricular Guidelines that guide the professional formation of social workers in Brazil. To reflect on the theoretical and practical teaching proposed by the training project of this professional category, it was fundamental to verify how this theoretical and practical teaching was treated in the pedagogical projects of the institutions, as well as the identification of the strategies adopted by the teachers of social work courses. So that the students realized the mediation between theory and practice for a critical and transforming action of the social reality. The research was qualitative and quantitative, with the application of forms to teachers and course coordinators, with open and closed questions that made it possible to understand, with more clarity, the object of the research. The data of field research and bibliographical research were fundamental to interpret the reality of the facts and to analyze the relation that is established between the theoretical and practical teachings developed in the pedagogical scope of the HEI for the training of the social workers of the city of Manaus. The investigation revealed that theoretical and practical teaching is not clearly defined in pedagogical projects, making their achievement depend on the subjectivity of the subjects involved. A little more than 44% of the subjects assure that they can establish the mediation between theoretical knowledge and the demands of reality throughout the course, while more than 55% indicate that such articulation takes place in the specific disciplines, especially in the supervised stage.

KEYWORDS: Professional qualification. Practice teaching. Social Service.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - IES FORMADORAS DE ASSISTENTES SOCIAIS EM MANAUS.....	48
QUADRO 1 – DISTRIBUIÇÃO QUANTITATIVA DE DISCIPLINAS DE ACORDO COM OS NÚCLEOS DE FUNDAMENTAÇÃO.....	54

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – PONTOS FORTES DOS CURRÍCULOS DAS IES.....	59
GRÁFICO 2: PONTOS FRACOS DOS CURRÍCULOS DAS IES EM MANAUS	61
GRÁFICO 3: O QUE OS PROFESSORES SABEM SOBRE O ENSINO TEÓRICO-PRÁTICO DE ACORDO COM AS DC	72
GRÁFICO 4: TEMPO DE VÍNCULO COM A IES.....	73
GRÁFICO 5: FAIXA ETÁRIA DOS DOCENTES	73
GRÁFICO 6: CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINO TEÓRICO-PRÁTICO	74
GRÁFICO 7: QUANTITATIVO DE DISCIPLINAS MINISTRADAS PELOS PROFESSORES.....	76
GRÁFICO 8: COMO ACONTECE O ENSINO TEÓRICO-PRÁTICO NAS IES	78
GRÁFICO 9: TÉCNICAS UTILIZADAS NAS IES PELOS PROFESSORES.....	80
GRÁFICO 10: COMO ACONTECE O ENSINO TEÓRICO-PRÁTICO DURANTE A DISCIPLINA DE ESTÁGIO	82
GRÁFICO 11: COMUNICAÇÃO DOS SUPERVISORES ACADÊMICOS COM OS SUPERVISORES DE CAMPO.....	83

LISTA DE SIGLAS

ABESS	Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social
ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
CFE	Conselho Federal de Educação
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRESS	Conselhos Regionais de Serviço Social
DC	Diretrizes Curriculares Gerais para os cursos de Serviço Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PNE	Política Nacional de Estágio
UFA	Unidade de Formação Acadêmica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I	20
ENSINO TEÓRICO-PRÁTICO: UMA SINTONIA NECESSÁRIA	20
<i>1.1 Relação Teoria e Prática</i>	<i>20</i>
<i>1.2 Relação Teórico-Prática no Serviço Social</i>	<i>28</i>
<i>1.3 A atual proposta do ensino teórico-prático no Projeto Ético-Político</i>	<i>32</i>
CAPÍTULO II	41
CURRÍCULO DE SERVIÇO SOCIAL: O ESPAÇO PARA A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	41
<i>2.1 O currículo e sua construção</i>	<i>41</i>
<i>2.2 Das Diretrizes Curriculares aos projetos pedagógicos dos cursos de Serviço Social em Manaus</i>	<i>47</i>
<i>2.3 Da proposição à materialização do currículo de formação em Manaus</i>	<i>58</i>
CAPÍTULO III	66
O ENSINO TEÓRICO-PRÁTICO EM SERVIÇO SOCIAL	66
<i>3.1 Dilemas e práxis do ensino teórico-prático</i>	<i>66</i>
<i>3.2 O ensino teórico-prático no contexto de formação profissional de Manaus</i>	<i>72</i>
<i>3.3 As estratégias metodológicas de mediação da formação teórico-prática</i>	<i>77</i>
CONCLUSÃO	86
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES	95
ANEXOS	109

INTRODUÇÃO

O projeto de formação construído pela categoria profissional de Serviço Social, a partir dos anos de 1990, não nos deixa dúvidas quanto ao perfil de assistentes sociais que pretende formar, que priorizem a defesa dos direitos sociais e tenham força teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política para o exercício da cidadania, liberdade e democracia. Nesse sentido, o que consta no interior de suas diretrizes curriculares para o alcance desse profissional propositivo e conhecedor da totalidade social da qual vivemos é que o ensino teórico e o ensino prático na matriz do curso em Serviço Social sejam indissociáveis.

No entanto, verificamos em nossos debates e discussões com estudantes do curso de serviço social, bem como nos campos de estágio supervisionado que, infelizmente, ainda há um distanciamento entre as reflexões construídas no espaço acadêmico com a atuação construída nos espaços institucionais, evidenciando uma dualidade nesse processo de aprendizagem que, muito embora compreenda teoricamente a realidade de modo crítico, ainda reproduza um trabalho profissional fortemente marcado pelo tecnicismo de práticas conservadoras, que nos remetem à origem da profissão. Em outras palavras, dissocia-se a teoria e a prática como se fossem elementos independentes na formação profissional desses sujeitos, e o que está prevalecendo, na ótica de Santos (2013) é um grande equívoco, pois teoria e prática se distinguem ao mesmo tempo em que estabelecem uma relação de unidade.

Nosso interesse pelo assunto advém do fato de que muitos estudantes apontam que o estágio supervisionado constituiu-se como um dos únicos momentos consubstanciais da relação teoria e prática em seus cursos de formação. Há verbalizações desses alunos sobre a carência de uma maior aproximação entre os conhecimentos adquiridos em sala de aula com a realidade dos diferentes campos de estágio onde estão inseridos os assistentes sociais (supervisores de campo) e os estagiários. Percebendo também, um distanciamento ou ausência completa de interlocução por parte dos docentes e supervisores de campo, bem como, entre os espaços sócio-ocupacionais e as instituições de ensino superior.

Nesse sentido, realizamos esta dissertação como fruto de uma pesquisa desenvolvida em sete instituições de ensino superior presenciais do curso de Serviço Social da capital amazonense. A pesquisa teve como objetivo geral analisar como se processa o ensino teórico-prático nos cursos de formação profissional em serviço social na cidade de Manaus, refletindo

sobre esse ensino, com base no projeto de formação profissional dos assistentes sociais brasileiros, verificando como o ensino teórico-prático é instituído nos projetos pedagógicos de formação profissional em serviço social nas IES e identificando as estratégias teórico-metodológicas adotadas pelos professores do curso de Serviço Social nas IES em Manaus para que os alunos realizem a mediação entre teoria e prática.

Tendo em vista essas inquietações, sentimos a necessidade de estudar sistematicamente as relações que se estabelecem entre a teoria e a prática no processo formativo de ensino aprendizagem dos assistentes sociais em Manaus, haja vista que, durante o processo de pesquisa bibliográfica verificamos a ausência de discussões teóricas sobre a temática na literatura brasileira de serviço social. Localizamos muitos trabalhos falando sobre trabalho profissional, mas restringindo-se, exclusivamente, ao estágio supervisionado.

A proposta deste trabalho foi ir além desta discussão sobre o estágio, abrangendo a transversalidade do ensino teórico-prático na formação profissional dos assistentes sociais em Manaus. Nós fizemos a escolha de adotar no trabalho o termo “ensino teórico-prático”, apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais referirem-se a este como o “ensino da prática”, compreendendo que o termo escolhido não desconsidera o que dizem nossas DCN, nem mesmo minimiza ou busca promover algum tipo de cisão entre os elementos que compõem o ensino da prática. Em nosso entendimento, o ensino teórico-prático deve ser transversal e contínuo em todo o processo formativo, possibilitando ao aluno a reflexão, a mediação, as aproximações sucessivas às diferentes expressões da questão social que demandam a intervenção profissional, a partir das quais o trabalho profissional precisa ser construído numa perspectiva de entrelaçamento entre a teoria e a prática. Por isso, a formação necessita ensinar o estudante a fazer essa mediação, a se posicionar diante das demandas profissionais com um arcabouço solidamente edificado, a construir respostas profissionais que tenham sustentação teórico-metodológica e que sejam coerentes com a realidade dos nossos usuários.

Defendemos a relevância do estágio no processo de formação, mas também acreditamos que o ensino teórico-prático não pode ser reduzido ao estágio porque compreende outros momentos da formação. Nos levantamentos que fizemos, percebemos em muitas construções teóricas um aprofundamento maior do estágio como sendo o momento do ensino da prática e isso empobrece a discussão, porque o estágio está na metade do curso. Se as disciplinas e atividades acadêmicas que antecedem o estágio não enfocarem a relação entre o ensino teórico e o ensino prático, os alunos chegarão ao estágio com uma formação comprometida, que certamente favorecerá a compreensão de que “agora é o momento da

prática”, abrindo uma grande possibilidade de se reforçar a triste interpretação de que “na prática a teoria é outra” (SANTOS, 2013).

Para tanto, recorreremos à pesquisa documental a partir da leitura dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Serviço Social da cidade, bem como entrevista com sete coordenadoras e 47 professores dos cursos de Serviço Social de sete das nove instituições de ensino presencial da cidade. Foram a articulação e o entrelaçamento entre esses documentos e sujeitos envolvidos que possibilitaram esta análise e proposição.

A pesquisa recorreu à aplicação de formulários aos coordenadores e professores. No levantamento exploratório inicial que realizamos, tomamos conhecimento de que o número de professores das IES de Manaus era de cerca de 125 docentes. No entanto, quando chegamos à etapa de pesquisa de campo, verificamos que nesse total estavam também alguns professores de outras áreas. Além disso, o número de professores havia diminuído, consideravelmente, em razão da rescisão de contratos de muitos destes profissionais, reduzindo o universo para 75 professores. Decidimos aplicar os formulários para todos os sujeitos que conseguíssemos entrevistar, mas duas IES privadas não participaram da pesquisa, fazendo nosso universo reduzir para 53, dos quais conseguimos entrevistar 47 sujeitos, com exceção de 4 professores que não foram localizados e de 2 que se encontravam em licença médica, perfazendo uma amostra de 88,7%.

No primeiro capítulo, trataremos sobre o ensino teórico-prático, abordando a relação teoria e prática na matriz sociológica de Marx, além de como esta relação teórico-prática se processa no Serviço Social e de que forma a proposta desse ensino teórico-prático está presente no atual projeto ético-político do Serviço Social brasileiro.

No segundo capítulo, buscar-se-á verificar o processo de implantação das diretrizes curriculares nos cursos de Serviço Social em Manaus, bem como a construção curricular desenvolvida nas instituições de ensino superior. Para tanto, retomaremos os elementos constituintes das Diretrizes Curriculares do Serviço Social e a sua implementação na realidade das instituições de ensino formadoras de assistentes sociais na cidade de Manaus, trazendo as concepções dos coordenadores dos cursos sobre a questão.

Já no terceiro e último capítulo, pretendemos contextualizar a transversalidade do ensino teórico-prático, identificando as estratégias teórico-metodológicas adotadas pelos professores dos cursos de Serviço Social nas IES em Manaus para que os alunos realizem a mediação entre teoria e prática. Além disso, é imprescindível refletir sobre as suas concepções no que se refere à proposição do ensino teórico-prático na formação profissional dos assistentes sociais manauenses.

Os resultados dessa pesquisa são de grande relevância para que as IES possam refletir sobre seus projetos pedagógicos, realizando uma autoavaliação para verificar se o caminho que está sendo trilhado tem possibilitado, ou não, a relação entre o ensino teórico e o ensino prático. É uma oportunidade para, desta forma, repensarem novas estratégias de ensino para o alcance do conhecimento necessário para o enfrentamento das demandas sociais de nossa cidade, conforme orienta Chauí (2001):

[...] tomar como questão do ensino não como técnica de transmissão de conhecimentos passivo dos saberes, mas como parte constitutiva da aparição de sujeitos do conhecimento, de tal modo que o ensino e a instituição universitária sejam simultaneamente agentes e produtos da ação de conhecimentos que engendra o sujeito (p. 171).

Além disso, traz ainda contribuições importantes aos organismos representativos da profissão sobre o potencial do ensino teórico-prático no novo currículo e representará a possibilidade de discussão no processo de formação de novos profissionais em Manaus, contribuindo ainda para referência e estímulo de novas investigações. Vale ressaltar que esta dissertação é parte integrante de um projeto mais amplo vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) que estuda a formação profissional do assistente social no estado do Amazonas.

Esse grande projeto está recorrendo à pesquisa bibliográfica, documental e de campo para mapear os cursos existentes, avaliar seus projetos pedagógicos, identificar suas estratégias de favorecimento da relação entre teoria e prática, verificar os meios adotados para promover uma formação generalista que, ao mesmo tempo, contemple as especificidades dos diferentes campos sócioocupacionais em que atuam os assistentes sociais. Os instrumentais a serem utilizados serão questionários a serem aplicados aos acadêmicos, formulários a serem adotados junto aos egressos e supervisores de campo e roteiro de entrevista para guiar o processo de coleta de dados junto aos coordenadores de campo. Acredita-se que um projeto com esta proporção tende a trazer importantíssimas contribuições ao Serviço Social amazonense e brasileiro, porque a análise por ele conduzida pode ser adotada para nortear a construção de estratégias que potencializem a formação profissional.

A equipe desse projeto envolve professores (da Universidade Federal do Amazonas e de várias Instituições de Ensino Superior), assistentes sociais, mestrandos e discentes de Serviço Social, e membros do Conselho Regional de Serviço Social da 15 Região AM/RR.

CAPÍTULO I

ENSINO TEÓRICO-PRÁTICO: uma sintonia necessária

1.1 Relação Teoria e Prática

O Serviço Social contemporâneo ancora-se, predominantemente, nos pressupostos teórico-metodológicos da matriz sociológica da teoria de Karl Marx. Não possui uma metodologia própria e nem uma teoria específica, mas que exige uma natureza interventiva e investigativa.

Por essa razão, mesmo com os grandes avanços ocorridos no seio da profissão, desde suas origens, até as grandes produções iniciadas no Brasil na década de 1970, comumente verificamos depoimentos de dúvidas e incertezas presentes nos membros de sua categoria de que, na prática, a atividade dos assistentes sociais apresenta uma outra teoria, ou seja, que os pressupostos teóricos que fundamentam e orientam a profissão na contemporaneidade, não tem condições de orientar a “prática” profissional.

Ao que parece, a dicotomia entre a teoria e prática resulta da compreensão de que a teoria social marxista não tem sustentação para instrumentalizar a intervenção profissional do assistente social desde o Movimento de Reconceituação ocorrido na categoria que intencionava uma ruptura com os moldes tradicionais e conservadores de seu trabalho profissional.

E é claro que, as intensas discussões sobre o assunto repercutem diretamente na formação desses profissionais no momento presente. Pesquisadores, profissionais e estudantes referem-se comumente sobre o assunto em seus campos de atuação, ensino e estágio supervisionado.

No entanto, há que se buscar o entendimento de que a prática social, explicitada na teoria marxiana, não deve ser reduzida à prática profissional.

Na teoria social de Marx, existe uma especificidade que a difere de outras teorias das Ciências Sociais, na medida que esta é a única que estuda o capitalismo, trazendo à tona a categoria de totalidade e incorporando o elemento-chave de transformação.

Pensando a respeito do conhecimento dessa realidade, Marx (2004) busca conhecê-la por meio da dinâmica desse objeto que é a sociedade. Cabe ao sujeito refletir na constituição de uma sociedade concreta, que já é existente, e, como sendo parte dela, desvelá-la por meio de uma atividade de intencionalidade a ser investigada. É exatamente nesse movimento de

pensamento que se constitui o que chamamos de teoria, para que na prática haja a possibilidade de apreensão da realidade a ser conhecida.

Por isso, que na teoria marxiana a aquisição do conhecimento está intrinsecamente ligada com a transformação. Na verdade, o conhecimento intenciona a transformação que é a prática social.

Nessa abordagem, a prática não é a aplicação da teoria e nem encontra-se inferiorizada à teoria e esta, não exerce o papel de iluminá-la ou de direcioná-la no sentido de torná-la dependente das ideias e, nem tampouco, se dissolve na prática anulando-se a si mesmo. O que ocorre na elaboração teórico-metodológica de Marx é uma relação de interdependência entre os conhecimentos teóricos e práticos, sem que um ou outro aspecto desses elementos na realidade social perca sua importância e sua identidade.

A prática social não é somente uma categoria histórica, mas é a verdade que baseia todo o conhecimento, ou mesmo, o seu ponto de partida material. É a e na prática social que há a elaboração racional da realidade. Nesse sentido, a compreensão da realidade perpassa pela existência e percepção de um fenômeno/objeto material que ocorre no mundo concreto e, independente do conhecimento que se tenha desse mundo concreto e de seus fenômenos, é possível aos seres humanos o desenvolvimento de uma prática social que refletirá a sua consciência.

O conhecimento teórico é como um reflexo da compreensão aproximada da realidade. Essa compreensão é entendida pelo materialismo dialético como uma sucessão de idas e vindas junto ao objeto que formarão a totalidade das relações que o compõem. Nessa abordagem, sem dúvida, o método está diretamente ligado à sua teoria.

O nível de aproximação entre o concreto e o reflexo deste concreto na consciência humana é determinado pela capacidade cognitiva do sujeito que conhece. Quando pensamos na formação e no desenvolvimento educacional e profissional de nossa sociedade, visualizamos que a cognição dos sujeitos inseridos no modo de produção capitalista é dada pela ação ideológica das classes sobre esta consciência. Nisto refiro-me tanto aos sujeitos formadores quanto aos educandos. Por isso, é possível identificar que a prática social desenvolvida nas relações do mundo do trabalho e da cultura ocidental brasileira é produto da constante luta de classes que compõe tanto a burguesia quanto o proletariado. Netto (2011) explica sobre a importância dos projetos societários desenhados com a imagem da sociedade a ser construída, que reclamam valores e que privilegiam certos meios (materiais e culturais) para concretizá-la.

Nesse sentido, a prática social deve conter práticas profissionais desafiadoras que seguem na lógica de sua consciência e produção, conhecendo o mundo e buscando, particularmente e/ou coletivamente, transcender a hegemonia de uma classe dominante.

A prática profissional, e aqui enfatizamos a intervenção profissional dos assistentes sociais, deve constituir uma dimensão da práxis entendida como totalidade.

Kosik (1976) situa a práxis como uma esfera do humano, referindo-se a este como um ser ativo e detentor da verdade por sua importância ontológica. Para o autor,

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é uma atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade (KOSIK, 1976, p. 202).

O ser humano tem como objeto do seu saber algo que supra as necessidades de sua vida social e histórica. Suas ações e intervenções no mundo material/natural formam e moldam sua essência. Nisto consiste a práxis social desvelada em Marx, como sendo uma atividade que pode ser caracterizada como revolucionária, subversiva, questionadora e inovadora, uma atividade, portanto, crítico-prática (KONDER, 1992).

Konder (1992) apresenta o conceito de práxis como sendo:

A atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento da teoria; é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cortejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115).

A categoria práxis evidencia que a atividade humana é algo que lhe está intrínseco ao seu ser e compreende tanto sua objetividade quanto sua subjetividade em todas as relações sociais e naturais que este estabelece, isto quer dizer que a apreensão da relação teoria prática é concebida por Marx numa perspectiva de unidade.

Nessa direção, não há como conceber uma relação dicotômica entre os elementos teóricos e práticos dos assistentes sociais em suas intervenções profissionais. Muito embora sejam elementos distintos, não distanciam-se um do outro.

Santos (2013) define que teoria é a forma de aproximar, pelo pensamento ou abstração, a totalidade de uma realidade posta e concreta, proporcionando um conhecimento fundamental para a transformação desta. A autora defende a ideia de que prática é o processo de constituição desse concreto.

É nesse ponto que a autora infere a distinção existente entre teoria e prática, afirmando que ao apropriar-se do concreto pelo pensamento temos, então, um ato teórico e que atividades de ordens práticas são situações concretas existentes fora do pensamento (p. 18). E continua: a teoria almeja o conhecimento da constituição do concreto que tem sua origem na prática. É na prática que se expressam as determinações do objeto (p. 27).

Na dinâmica existente na vida em sociedade, tudo aquilo que é produzido pelo homem é passível de novas análises e explicações, sendo que à medida que o sujeito se aproxima do objeto a ser conhecido, novas nuances podem ser atingidas e apreendidas nessa relação entre abstrato e concreto, teoria e prática, reflexão e ação. É o que Marx compreende ao postular que:

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. (MARX, 2004, p. 175).

Como o conhecimento é alcançado por meio de aproximações sucessivas ao objeto, Santos (2013) sustenta que a teoria não é algo que já se encontra pronto para ser aplicado na realidade, mas pode antecipar as determinações de uma prática através de seu caráter prospectivo sobre o concreto. Com isso, a autora elucida a distinção sobre o conhecimento adquirido do concreto que não condiz com o próprio concreto como um todo.

A teoria em si não é capaz de transformar o mundo, mas contribui para a transformação, uma vez que é assimilada por aqueles que, efetivamente, com atos reais assumam posturas e atitudes que visem tal transformação.

São essas as considerações que necessitam ser pensadas na formação profissional dos assistentes sociais que rompam com o conservadorismo, uma vez que seu trabalho atua de modo incisivo nas relações de trabalho entre as classes sociais subalternas com as forças atualmente dominantes, fazendo-nos refletir sobre a importância de uma atuação qualificada e

reflexiva sobre o campo prático dos espaços que este profissional desenvolve no dinamismo histórico-social de sua realidade.

Na prática social sustentada por Marx, este infere que, na mesma proporção que o homem age sobre a natureza, a sociedade ou outros homens, suas ações resultam na transformação real e objetiva do mundo natural ou social.

É na prática que encontramos a base/pilar da teoria. Toda a estrutura visualizada na realidade constitui o ponto de partida para o conhecimento, assim como para a intervenção. Na 8ª tese sobre Feuerbach, Marx (2004, p. 34) enfatiza: “Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que induzem a doutrina do misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa prática”.

Nesse sentido, indubitavelmente, teoria e prática constituem aspectos distintos sim, mas inseparáveis em todo o processo de conhecimento. Enquanto a teoria alimenta a prática histórica, social e até mesmo profissional que ilumina e conduz a realidade existente, é na prática que essas forças transformadoras realmente se operacionalizam, ou seja, é o lugar onde acontecem as grandes transformações porque a teoria, em si mesma não transforma o mundo de imediato. Na verdade, transforma o conhecimento sobre o mundo.

Na formação profissional em Serviço Social, verifica-se que existe uma inclinação na maioria das instituições de ensino, referimo-nos principalmente no estado do Amazonas, em distinguir o nível de conhecimento que consiste numa reflexão unicamente teórica do ser social e o nível de intervenção denominado de prática. Certamente, essa distinção que ocorre no Serviço Social difere da práxis proposta na concepção de Marx, mas não podemos perder de vista que a intervenção profissional da categoria dos assistentes sociais ou, melhor dizendo, sua prática profissional não se confunde com a prática social.

Debates ou justificativas que apoiam o entendimento de que prática profissional dos assistentes sociais deveria transformar-se em uma prática social crítica e transformadora é denominada por Santos (2013) como um entendimento equivocado e inadequado sobre a intervenção profissional desta categoria.

A teoria social crítica de Marx fornece o conhecimento das leis gerais da sociedade capitalista, mas não se confunde com metodologia porque teoria não se transforma em prática. Cada método científico é elaborado a partir de uma teoria, ambos estão interligados, pois o método deve refletir os princípios e as dimensões sobre onde desenvolveremos a atividade prática.

Essa realidade concreta é descoberta e interpretada pela teoria. O método de conhecimento reproduz na consciência de que interpreta todas as relações necessárias ao

conhecimento do objeto. Esta reprodução na consciência acontece por meio dos conceitos teóricos abstratos. É com o método que é possível realizar o movimento do abstrato ao concreto, que nada é do que como o pensamento se apropria do concreto na forma de concreto pensado. De maneira nenhuma, o concreto pensado é o próprio concreto.

É nesse aspecto que torna-se fundamental aos assistentes sociais, em suas práticas profissionais, o exercício de reflexões inteligentes que exigem movimentos de idas e vindas de conexões e de relacionamento pleno entre os elementos teóricos e práticos. A verdadeira prática aqui tratada nada mais é do que aquela intervenção sobre a realidade social, embasada em um certo nível de conhecimento e compreensão do mundo.

Ao referir-se sobre as Leis Universais da dialética, Cheptulin (1982), em sua leitura sobre Marx, discorre na compreensão de que tudo o que está em constante movimento modifica-se essencialmente, muito embora este movimento, muitas vezes, não se apresente de modo imediato. Este aspecto do conhecimento expõe as contradições de todas as coisas e fenômenos da realidade objetiva. Nessa dinâmica é possível observar as características e as forças contrárias que possibilitam o desenvolvimento do conhecimento e o alcance de um estágio de desenvolvimento ainda mais amplo. O conhecimento torna-se uma nova unidade, assume uma nova forma, enfim, transforma-se.

O constante movimento da matéria modifica, mesmo que imperceptivelmente, o conteúdo do fenômeno conhecido. São essas alterações, muitas vezes não aparentes, que determinarão o desenvolvimento interno do objeto para um novo estágio de desenvolvimento. Nesse momento, percebe-se que a realidade social em sua essência não é o que aparentava ser em seu estágio inicial.

O autor desvela a ocorrência de um salto qualitativo no processo evolutivo do conhecimento social, afirmando que esta é a Lei Universal da Quantidade para a Qualidade no materialismo dialético. É assim que a ação consciente, no interior do fenômeno social, faz a práxis humana ganhar sentido, reunido as condições ideais para que a teoria e a prática caminhem adequadamente, ou seja, para que o fenômeno/objeto que se conhece venha a transforma-se noutra.

No entanto, esse acontecimento não ocorre de forma imediata, é processo e exige organização do pensamento para as possibilidades de ações. É nessa fase que a teoria e a prática estabelecem uma relação de unidade na diversidade.

Além disso, abranger o contexto global do fenômeno é indispensável para a apreensão da categoria totalidade no materialismo dialético em todas as suas contradições internas e sua relação com as contradições externas. A realidade é apreendida na relação da unidade das

contradições internas e externas do fenômeno. Ela é totalidade concreta (KOSIK, 1976, p. 36) a partir do efeito necessário de seu movimento interno e de suas relações externas.

A totalidade representa uma elaboração abstrata do concreto e, por isso, não confunde-se com o objeto em si, mas ela verifica e representa suas contradições internas, sua essência e fundamentos, suas leis, dinamismo e relações. A totalidade pode ser denominada como uma profunda análise e completa abstração sobre o concreto material.

Em seus escritos, Marx evidencia os princípios que fundamentam uma concepção de mundo baseada no método histórico dialético. Baseando-se nesses princípios, Cheptulin (1982) expõe que no materialismo dialético, o conhecimento ocorre na interação prática em seu processo de transformação direcionado para o alcance de uma meta à realidade. É por essa razão que as ligações e as propriedades universais expressam os meios de trabalho humano e as formas de suas atividades em seus aspectos objetivos e subjetivos.

A intencionalidade humana exerce influência direta em suas atividades práticas, sendo nessa dinamicidade que ocorrem as transformações de suas atividades laboriosas. O resultado disso é apontado pelo autor citado como sendo categorias correspondentes a muito mais do que graus do desenvolvimento da consciência. Na verdade, constituem graus do desenvolvimento da prática social dos homens.

Esse processo que se opera na consciência humana como forma de concreto pensado, como já abordado, não transforma a realidade porque a teoria não passa, de imediato, à prática. Entre a teoria e a atividade prática há a necessidade de mediação, pois é somente com o trabalho de mediação que a teoria social de Marx pode possibilitar a transformação social.

A teoria precisa ser materializada através de uma série de mediações adequadas, tendo em vista sua objetivação ou realização. Aquilo que está posto na realidade de forma imediata será buscado, de forma mediata através de uma metodologia adequada de conhecimento.

Para que isso ocorra na formação profissional e nas intervenções do assistente social, estudos realizados por Pontes (2008) demonstram que é “ indispensável a busca das mediações enquanto condutos onde as categorias concretas se movimentam dando sentido ao processo histórico” (p. 161). O autor explica que a mediação é a categoria fundante à superação da dicotomia teoria-prática, haja vista a necessidade de uma maior e melhor apreensão do método dialético de Marx, frente à concretização e execução de intervenções profissionais imediatistas que buscam rápidas “respostas” às demandas institucionais.

A mediação está entre a finalidade ideal e a finalidade real. É nesse momento que entra em relevo a dimensão técnica-operativa do Serviço Social, pois é o conhecimento sobre

as particularidades dos instrumentos e técnicas que darão operacionalidade à intervenção firme e segura das demandas que se apresentam.

Somente um profundo conhecimento teórico do Serviço Social e sobre a realidade é insuficiente para uma atuação qualificada à teoria social marxiana, donde procede a categoria mediação em sua propositura teórico-metodológica. É pela mediação que os assistentes sociais estabelecem estratégias e táticas à um plano de trabalho institucional eficiente, conhecem e organizam suas condições materiais, promovem uma educação emancipatória através da análise de conjuntura, relações de força, etc. É somente através da mediação que procedimentos metodológicos ou formas de abordagem são adotadas para uma bela sintonia no relacionamento entre teoria e prática.

O esforço dos assistentes sociais em seus campos de trabalho e instituições na busca por compreender as bases histórico-metodológicas das situações com as quais se deparam, encontram nas mediações que se estabelecem explicações da relação intrínseca que ocorre no campo teórico-prático. Tão importante quanto a apropriação dos conhecimentos teóricos sobre a teoria marxista é a apropriação do método de análise para o particular. Nas idas e vindas do pensamento do geral ao particular / do concreto ao abstrato que estabelecemos mediações para a ligação entre teoria e prática capazes de promover uma prática profissional constitutiva da práxis e que não se confunde com a prática social.

Martinelli (2010) sustenta que esta apreensão da realidade social somente será possível se recuperarmos as mediações que estruturam o ser social na dinâmica da realidade, e ainda sinaliza que a forma metodológica mais apropriada no plano do pensamento dialético expressa-se na leitura e interpretação do caráter de universalidade e em cada complexo de modo particular para o ser social.

É no campo da mediação que nos aproximamos quantas vezes forem necessárias para o entendimento da realidade, em toda a complexidade do ser social. É nessa aproximação dialética que Pontes (2008) trata do conhecimento, evidenciando que o particular e o universal já estão contidos em si num dado imediato. É partindo desse dado imediato que, essencialmente, exercitamos a capacidade de compreendê-lo pelas mediações que serão feitas entre a teoria e a prática social.

Portanto, as produções científicas quantitativas e qualitativas no Serviço Social são essenciais para a análise da sociedade, a partir das múltiplas e sucessivas aproximações ao tecido social, capturadas pela mediação que possibilitam uma análise concreta da realidade, em ritmo e movimento que possibilitem uma leitura geral e universal ao singular e particular.

1.2 Relação Teórico-Prática no Serviço Social

Ao pensarmos a existência humana, com todas as relações que ela engendra, é necessário que voltemos aos conceitos de teoria e de prática, tendo em vista que ao longo da história humana são estas duas dimensões da realidade que dão sentido a tudo o que o homem realiza. No entanto, é na modernidade, com a consolidação do paradigma científico positivista, que os interesses da classe dominante impulsionaram a forma dicotômica de se relacionar teoria e prática, o que fez com que essa dicotomia viesse a se proliferar nas diversas esferas do fazer humano, inclusive nos currículos e práticas de formação de um modo geral.

Nas décadas de 1940 a 1960, ou seja, no início da profissão em Serviço Social, quando ainda não havia uma organização intelectual da categoria, essa dicotomia entre teoria e prática era muito mais intensa. Somente com o Movimento de Reconceituação, na década de 1970, é que o trabalho profissional dos assistentes sociais sofreu uma reformulação. Em Netto (2011) encontramos uma explicação didática para o amplo debate que ocorreu no interior da categoria e que podem assim classificar-se: na *Perspectiva Modernizadora* que foi muito voltada ao aspecto interventivo do Serviço Social tradicional. Sua organização teórica é de fundo estrutural-funcionalista, com viés a uma modernização conservadora inclinada ao desenvolvimentismo. Objetiva a integração social e aponta para a necessidade de qualificação sociotécnica dos assistentes sociais. Além desta, o autor situou outro movimento, denominado de *Reatualização do Conservadorismo*, pois se utiliza do recurso à fenomenologia para elaboração teórica e prática do Serviço Social. Esta vertente tem como proposta uma atuação compreensiva e interventiva da sociedade, com base na recuperação das pessoas por meio do diálogo e da abordagem psicossocial. Seu referencial teórico que diz priorizar o diálogo, a pessoa e a transformação social é interpretado pelo autor como uma reatualização do conservadorismo, presente nos primórdios da atuação dos assistentes sociais. E por último, a *Intenção de Ruptura* é caracterizada pelo autor como o momento em que o profissional do Serviço Social tem o reconhecimento de sua inserção em uma sociedade desigual. Apresenta um caráter de oposição à autocracia burguesa. Sua emergência ocorreu com mais força em Minas Gerais e propaga-se até os nossos dias com a aproximação e o direcionamento da tradição marxista. É nessa perspectiva que a compreensão uníssona de teoria e prática ganha força e vigor.

A aproximação da perspectiva marxista possibilitou um novo ânimo ao Serviço Social, impulsionando mudanças significativas em suas entidades representativas, pois a formação profissional anterior ao Movimento de Reconceituação, muito pragmática e tecnicista, começa

a ruir diante da dinâmica da realidade social vivenciada no país. Uma atuação profissional baseada em uma possível aplicação da teoria à prática, por meio da utilização de instrumentos e técnicas sem reflexões para elucidação de seu significado social, mostrou-se insuficiente e irrelevante ao Serviço Social brasileiro. Silva (2011) destaca que a formação profissional tornou-se objeto de grandes debates no interior da categoria e sua aproximação às ideias de Marx impactaram profundamente os estudos e pesquisas dos assistentes sociais brasileiros, possibilitando avanços qualitativos que nortearam um processo de redefinição curricular nas instituições de ensino, maior participação de professores e alunos do curso que aumentaram, significativamente, a produção intelectual e teórica da profissão. Apesar de que a categoria profissional é conhecedora de muitos equívocos ocorridos no processo de reconceituação, principalmente pela leitura enviesada de Marx ou, mesmo, feita por comentaristas de Marx ou Gramsci.

Nesse sentido, as reflexões teórico-práticas ocorridas no seio da profissão nesse momento histórico, com todos os seus limites e proposituras, são apresentadas por Netto (2011) e por Yamamoto (2013) como importantíssimas para se avançar em um momento de debates que enfatizaram a pluralidade e que, finalmente, possibilitaram o amadurecimento do Serviço Social no país.

No período de 1975 a 1979, a Associação Brasileira de Escolas em Serviço Social (ABESS) instituiu o currículo mínimo. A partir de sua aprovação no Conselho Federal de Educação (1982) e de sua implementação neste mesmo ano, ocorreram mudanças significativas no processo de formação profissional dos assistentes sociais, no entanto, pelas razões já citadas, a compreensão de unidade entre teoria e prática ainda não foi evidenciada com muita clareza.

Este currículo direcionou todas as ações voltadas à formação e passou a vincular a categoria a uma nova forma de sociabilidade de concepção emancipatória conquistada por meio de lutas sociais e políticas que possibilitaram uma escolha e imagem profissional a ser seguida, ou seja, a estrutura de um projeto profissional pelos assistentes sociais (IYAMAMOTO, 2013).

Foi buscando responder aos desafios de repensar a formação profissional que a ABESS, intensificou um processo sistemático de análise para efetivar ações neste movimento de redefinição profissional.

Carvalho (1993) cita que na XXIV Convenção da ABESS evidenciou-se a necessidade de ampliar a discussão ao nível das Unidades de Ensino e da própria categoria profissional sobre questões de ordem metodológicas, buscando o desenvolvimento de uma avaliação

crítica da formação, consoante com a caracterização dos elementos presentes na conjuntura brasileira. Para a autora, conceber a formação profissional exige: preparação científica, produção de conhecimentos e capacitação continuada, dos membros da categoria, para o exercício e prática profissional.

Nesse sentido, com o currículo mínimo de 1982, verificamos que o planejamento e execução de um novo projeto privilegiou a articulação entre ensino/pesquisa/extensão, seguindo a orientação de diretrizes bem definidas. É nesse momento que a categoria começa a vislumbrar a importância de um processo de formação profissional que procure responder aos desafios postos para o ensino teórico-prático do Serviço Social que estão diretamente imbricados ao quadro geral do ensino superior no Brasil.

Ao olharmos o currículo mínimo de 1982, verificamos em sua matriz elementos teóricos e metodológicos que orientaram a formação, mas ainda assim, havia uma clara divisão entre história, teoria e metodologia, numa tentativa de romper com o tecnicismo e o pragmatismo das disciplinas de Serviço Social de caso, de grupo e comunidade (SILVA, 2011). Quando tratamos deste tecnicismo na formação profissional, isto nos remete à ideia de que seria possível aplicar a teoria à prática. É nesse momento que verificamos que as dimensões teórica e prática passam a ser compreendidas numa relação de unidade.

Ainda que o currículo de 1982 tenha dado um salto qualitativo considerável em comparação aos demais currículos anteriores, a categoria profissional continuava inquieta nesse processo de conquistas e avanços profissionais e, com isso, as discussões ganham novo fôlego e amadurecem nacionalmente. Em todas as regiões e cursos de Serviço Social existentes no Brasil são evidenciados anseios que desencadearam um novo projeto de formação aprovado em 1996 em assembleia da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), antiga ABESS, assunto que será discutido de forma mais ampla no item posterior.

Para além do processo de revisão curricular aprovado e implementado em 1982, o currículo de formação profissional vigente (1996) preservou os avanços consolidados, mas atribuindo uma relação que permita à formação profissional a possibilidade de expressar novas tendências e condições emergentes no processo social, para embasar a construção de novas respostas e/ou soluções profissionais maduras ante a diversidade da questão social que se apresenta no interior das relações entre capital e trabalho (IAMAMOTO, 2013, p. 170).

Ainda em continuidade a esse projeto de redimensionamento profissional, que se consolidou nos anos de 1990, na conjuntura da contrarreforma brasileira e de ajustes estruturais, temos a configuração de um Projeto Profissional de Ruptura, alicerçado no

Código de Ética (1993), na Lei da Regulamentação da Profissão (Lei nº 8662/1993) e nas Diretrizes Curriculares norteadoras da formação acadêmica (2002). O trabalho profissional passou a utilizar saberes interventivos aliados aos conhecimentos teóricos, embasados de valores e habilidades ético-políticas.

No entanto, somente a revisão curricular do curso nos evidencia que o Serviço Social na contemporaneidade é pensado a partir da realidade social e dos desafios que se apresentam latentes nesta vida em sociedade:

[...] o fundamento da formação profissional é a realidade social, compreendida criticamente em seu movimento contraditório, considerando “a realidade do mercado de trabalho, as condições objetivas do exercício profissional e o jogo de forças presentes numa dada sociedade”, tendo em vista as demandas e exigências sociais “emergentes em face do processo histórico da sociedade brasileira” [...]. A análise da sociedade brasileira é tida, assim, como “base para a definição das diretrizes fundamentais da formação profissional” [...], donde a necessidade de explicitação da sua direção social (ABEPSS/CEDEPSS, 1996, p. 146).

É mister refletirmos sobre a importância da apropriação dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento de competências, habilidades e valores para a formação do perfil desses profissionais, bem como de sua qualificação para responder às demandas da sociedade em sua atuação profissional.

Guerra (2005) sustenta que a indissociabilidade do potencial teórico-prático, decorrente das diretrizes curriculares do atual projeto de formação profissional, representa uma nova lógica em que há uma autoimplicação da diversidade desses dois elementos por se relacionarem diretamente, isto é, o trabalho profissional associa-se direta e objetivamente ao projeto de formação. Tal argumentação nos remete à possibilidade de que todas as disciplinas precisam colocar o ensino teórico e prático no centro de suas discussões.

Santos (2013) aponta para uma relação de unidade entre as dimensões formativas do assistente social, enfatizando as diferentes funções dessas dimensões e dos elementos que as compõem para a efetivação da ação profissional. Para tanto, é prioridade uma capacitação teórico-metodológica em perfeito compasso com uma postura ético-política firme e comprometida com os ideais da categoria, bem como a busca e escolha da utilização de instrumentos e técnicas que possibilitem a intervenção na dinâmica social.

Iamamoto (2013) compreende que uma atuação teórico-prática competente é aquela que encontra a essência dos dados e dos conhecimentos, explicando estratégias de ação. Para a autora, a competência necessária à transformação social, que é produto da formação e do exercício profissional, implica:

- a) um diálogo crítico com a herança intelectual incorporada no discurso do Serviço Social e nas autorrepresentações do profissional [...] Supõe uma abordagem para além do Serviço Social, construindo um diálogo fértil e rigoroso entre a teoria e a história;
- b) um redimensionamento dos critérios de objetividade do conhecimento para além daqueles promulgados pela racionalidade da organização e da burocracia, privilegiando sua conformidade com o movimento da história, da sociedade e da cultura. [...] A teoria como concreto pensado. [...] Exigindo um profissional culturalmente versado e politicamente atento ao tempo histórico [...];
- c) uma competência estratégica e técnica que não reifica o saber fazer, subordinando-o à direção do fazer. [...] Que estabelece os rumos e estratégias da ação a partir da elucidação das tendências presentes no movimento da própria realidade, decifrando suas manifestações particulares no campo sobre o qual incide a intervenção profissional [...] (IAMAMOTO, 2013, p. 216-217).

O profissional que assim atua tem a capacidade para entender a práxis em sua formação e em seu trabalho profissional, ampliando seus horizontes em todo o processo da dinâmica da vida social, pois apresenta competência crítica em sua qualificação acadêmico-profissional sintonizada com a realidade social em que este será inserido.

1.3 A atual proposta do ensino teórico-prático no Projeto Ético-Político

A práxis coloca-se como um desafio aos profissionais das mais diversas áreas de atuação, ainda mais para aqueles que têm um compromisso com a construção de uma nova ordem societária na contemporaneidade. A sua vivência requer uma firmeza política, com o estabelecimento de objetivos bem claros, finalidades e intencionalidades, assim como a capacidade de compreensão da dinâmica social em toda a sua complexidade.

Na história do Serviço Social brasileiro, ocorre na década de 1980 um dos momentos mais importantes de seu desenvolvimento: trata-se da intenção de construção de um novo projeto societário, que se utiliza de uma natureza teleológica, indicando uma nova direção a

ser seguida ou, mesmo, o modo pelo qual é possível/viável a concretização de ideias/sonhos que pretendem ser alcançados.

Ao retomarmos o item anterior, verificamos que o Serviço Social brasileiro estabeleceu debates calorosos, desde a década de 1970, com questões referentes à revisão curricular de seu projeto de formação, objetivando um novo direcionamento à categoria.

Nesse enfrentamento e denúncia do conservadorismo na profissão, Netto (2011) tece explicações sobre a necessidade de construção de um novo projeto coletivo, definindo que os projetos societários apresentam uma imagem da sociedade a ser construída, que reclamam determinados valores para justificá-la e que privilegiam certos meios (materiais e culturais) para concretizá-la. Foi nesse intuito, com um corpo profissional fortemente organizado, que o Serviço Social buscou imprimir uma autoimagem com valores sociais de comprometimento legítimos com a classe trabalhadora, além de objetivos, funções e requisitos bem claros e delimitados, principalmente por tratar-se de um período histórico de grande efervescência na sociedade brasileira.

O processo de discussão desencadeado nacionalmente pela ABESS chega ao ano de 1980 com uma proposta básica para o projeto de formação profissional: definir um currículo mínimo em que se busque romper com a visão fragmentada da realidade, propondo uma formação crítica e comprometida com a transformação social.

Em todo o país, houve um grande debate em que os segmentos mais dinâmicos da profissão conseguiram instaurar o pluralismo político, redimensionando toda a organização profissional (ABESS – hoje ABEPSS – e Conselho Federal de Serviço Social – CFESS) que culminou no currículo mínimo de 1982. No entanto, mesmo com este debate crítico, Iamamoto (2013) enfatiza que ainda havia denúncias de práticas no interior do sistema escolar que legitimavam e reforçavam o sistema de dominação e, com isso, a conjuntura social e política do país impulsionou a necessidade de proposta de outro currículo.

Diante disso, nos anos de 1990, a questão da formação do Assistente Social frente às novas exigências da contemporaneidade é colocada em debate novamente e a preocupação que move tais reflexões é a necessidade de um “novo currículo” que possibilite, na visão destas entidades, um “salto qualitativo” na formação do assistente social que não foi atingido pela revisão curricular anterior.

Nesse sentido, o projeto profissional da categoria dos assistentes sociais, que vigorava até o momento, foi ganhando força e amplitude macroscópica na conquista pela democracia, principalmente com o fortalecimento dos diálogos realizados entre as universidades e os demais membros da categoria em seus espaços sócio-ocupacionais. Netto (2011) considera

que os avanços na produção de conhecimentos teóricos no interior da categoria possibilitaram o estabelecimento de uma aproximação mais profunda e crítica com as ciências sociais, impulsionando, significativamente, o Serviço Social na área do saber por meio de seus estudos, investigações e pesquisas com apoio de agências públicas de fomento à pesquisa.

Comprometido com o projeto societário de interesse da classe trabalhadora, subalterna e menos favorecida, em razão dos antagonismos do presente no modo de produção vigente, a categoria profissional de assistentes visa uma nova ordem social, sem exploração/dominação entre classes, etnias e gênero, porque prima como valor central a liberdade em sociedade. Esse projeto, denominado de Projeto Ético-Político, acredita e defende, com intransigência, que os indivíduos possuem amplos e plenos direitos humanos sem nenhuma distinção. Além disso, posiciona-se em favor da equidade e justiça social, bem como a ampliação e consolidação do pleno exercício dos direitos e deveres dos sujeitos em sociedade. Nesse aspecto, é radicalmente a favor da democracia.

De acordo com Barroco (2010), muitos foram os Códigos de Ética Profissional do Serviço Social, no entanto, foi somente durante o processo de redemocratização do país que houve a negação da base conservadora na teorização e no trabalho profissional, avançando-se com o Código de Ética instituído em 1986. Nesse código, a conduta ética dos profissionais reconhecia o processo histórico e visualizava-se como uma categoria pertencente à classe trabalhadora e, como tal, precisava engajar-se nas lutas sociais por essa classe. Foi o primeiro código embasado na compreensão de mundo segundo a teoria social de Marx.

Como vemos, na década de 1990, o Serviço Social brasileiro viveu um momento de amadurecimento e, ao atingir essa maturidade, conseqüentemente, coloca “em xeque” o processo de formação dos seus profissionais, a lei que regulamenta a profissão e o seu próprio código de ética. Todos esses elementos sofreram reformulações, que se basearam em uma construção coletiva de um projeto com significado muito maior do que simplesmente um currículo que norteia a formação profissional dos assistentes sociais, pois ele aponta as escolhas do que a categoria deseja enquanto profissionais que buscam a igualdade de classes.

Essas reflexões feitas no interior da categoria norteiam uma formação que prima por uma perspectiva generalista, que compreenda os processos sociais a partir de uma totalidade em suas múltiplas dimensões, negando veementemente, uma visão pragmática e reducionista da realidade social.

Nesse sentido, o projeto ético-político, como explica Iamamoto (2013), baseia-se no estudo de conteúdos curriculares minimamente determinados pelas Diretrizes Curriculares de 1996 norteadoras da formação acadêmica, a atuação profissional inscrita nos Conselhos

Regionais de Serviço Social (CRESS), regulamentados juridicamente pela Lei nº 8.662/93 e a valorização ético-política desses profissionais, prevista no Código de Ética Profissional, instituído em 1993, que se constituem nos elementos fundamentais para a consolidação do atual Projeto Ético-Político da categoria profissional, fortemente arraigado na compreensão de mundo segundo a teoria social de Marx.

O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS s/d), em seus registros, aponta que a primeira versão da Lei de Regulamentação da Profissão data do ano de 1957, mas seu compromisso com a classe trabalhadora somente é evidenciado nas reformulações ocorridas no ano de 1993, dando direção às escolas de formação e aos espaços sócio-ocupacionais dos assistentes sociais.

No mais recente Código de Ética de 1993, verificamos a conservação de algumas características do Código de 1986, representando um resultado de avaliação deste último. Os elementos éticos desse projeto explicitam princípios fundamentais consoantes com o momento histórico vivenciado pela sociedade brasileira que reconhecem o valor da liberdade como valor ético central e defendem de forma intransigente os Direitos Humanos, garantem o pluralismo e a democracia, posicionando-se em favor da equidade e justiça social, visando a ampliação e consolidação da cidadania à classe trabalhadora.

O Código aponta para todas as dimensões profissionais do assistente social. Em se tratando de direitos, quando aponta para a garantia e defesa de suas atribuições estabelecidas em Lei e sobre o livre exercício de suas atividades, encontramos sustentação para o desenvolvimento do trabalho profissional de forma segura e plena, encorajando à participação de assistentes sociais na elaboração e planejamento das políticas sociais, bem como a responsabilidade de aprimoramento contínuo. Nisto verificamos que o código de ética profissional impulsiona para a necessidade de estudos e reflexões contínuos tendo em vista um trabalho profissional coerente e comprometido com a categoria e com a qualidade na prestação de seus serviços.

Neste aspecto, o planejamento, o estudo e a elaboração do trabalho profissional em Serviço Social é amparado pelo Código partindo de uma ampla autonomia e liberdade no exercício da profissão, sem contudo deixar-se levar pelo ativismo extremo e vazio. Ao referir-se à ampla autonomia no exercício da profissão, o código evidencia a importância da relação teoria e prática para que os membros da categoria não sejam meros executores de suas atividades interventivas. Na verdade, ele suscita em suas entrelinhas que as reflexões teóricas devem permear toda a conduta profissional inclusive em aspectos mais práticos de seus direitos, deveres e responsabilidades profissionais.

O Código faz uma série de disposições sobre a postura e o posicionamento profissional dos assistentes sociais em seus campos de trabalho. Em todos os itens abordados, verificamos que é fundamental o entendimento sobre o sentido que cada sujeito precisa fazer valer em sua instituição, inclusive primando por condutas ético-políticas, técnico-operativas e teórico-metodológicas desde o momento da formação à busca contínua por aprimoramento. Enfatizamos que muitos dos seus direitos estão diretamente atrelados a deveres quando lemos: cumprir com suas atividades profissionais com eficiência e responsabilidade, mais uma vez verificamos que fica nítida a importância de uma bagagem teórico-prática para o digno exercício da profissão.

Além disso, a Lei de Regulamentação também estabelece que a profissão de assistente social é exclusiva dos possuidores de diploma em curso de graduação em Serviço Social, reconhecido de forma oficial, por estabelecimentos de ensino superior no Brasil (LEI 8662/93, Art. 2º). Isso nos evidencia a necessidade de uma formação teórica plena, uma vez que cada instituição de ensino superior deve estar devidamente registrada no órgão competente, em consonância com as exigências do MEC.

O amadurecimento da profissão e a sua relação com a teoria social de Marx leva ao entendimento de que não é possível pensar o trabalho profissional desvinculado de um processo de formação e, por conseguinte não há teoria sem prática. Sendo que, a prática sem a teoria ocorre sem objetivação, apreensão ou conhecimento. Nisto está a competência alcançada pelos assistentes sociais da contemporaneidade tratada por Yamamoto (2013) como sendo um discurso crítico que encontra a essência dos dados e dos conhecimentos, explicando estratégias de ação.

Não há como viabilizar direitos aos cidadãos se entrarmos pela via da caridade e não há como prestar um serviço que garanta o pleno alcance de um direito social se não houver um profissional que esteja bem formado e informado com bases teóricas profundas, alicerçadas em uma dimensão prática que possibilitem uma boa orientação e encaminhamento satisfatório aos usuários de nossa sociedade. Nesse sentido, é clara a dimensão teórico-prática presente no código de ética em vigor. O profissional que assim atua tem a capacidade para entender sua formação e seu trabalho profissional em todo o processo da dinâmica da vida social, pois apresenta competência crítica em sua qualificação acadêmico-profissional sintonizada com a realidade do mercado de trabalho em que este será inserido.

A Lei também é rigorosa quanto à inscrição no Conselho Regional de Serviço Social, pois é uma forma de assegurar que o direcionamento teórico, bem como ético-político seja

preservado para um trabalho profissional comprometido com sua categoria, bem como com as demandas da classe trabalhadora.

A Lei, ao estabelecer as atribuições e competências, também indica elementos que precisam ser considerados no processo formativo pois, essa formação precisa dar condições para que o egresso responda ao que está estabelecido e desenvolva tarefas, como coordenar e dirigir instituições referentes ao Serviço Social e de suas entidades representativas, elaborar laudos e pareceres, supervisionar estagiários.

Todas as atribuições e competências acabam por demandar que as dimensões teórica e prática constituam uma unidade porque a expectativa da profissão não é um pragmatismo e nem mesmo um tecnicismo, muito pelo contrário, espera-se que os assistentes sociais atuem como intelectuais orgânicos (GRAMSCI, *apud* SIMIONATTO, 2011), engajados aos movimentos sociais com capacidade de reflexão crítica sobre a dinâmica em sociedade e que, a partir de todas as suas reflexões, haja uma intervenção propositiva frente à realidade social. Na verdade, essa articulação teórica e prática acaba por nos remeter novamente à discussão já proposta por Guerra (2005) de que a instrumentalidade do Serviço Social se constrói somente com a indissociabilidade entre os elementos em questão. Dessa forma, o trabalho profissional deve ser executado a partir de uma série de reflexões, elaborações e mediações que evidenciam a importância dessa instrumentalidade na profissão.

Na Lei de Regulamentação, fica nítida a relação indissociável entre o ensino teórico e prático no projeto ético-político da categoria dos assistentes sociais e, por essa razão, é inconcebível que outros profissionais assumam competências que não são de sua responsabilidade.

Ao realizarmos uma leitura superficial dos três elementos que compõem o Projeto Ético-Político dos assistentes sociais, temos a impressão de que a preocupação com a relação teórico-prática somente está presente nas Diretrizes Curriculares, aprovadas em 1996. Entretanto, tanto o Código de Ética quanto a Lei de Regulamentação corroboram para a compreensão e defesa da unidade entre teoria e prática, necessária à formação e ao trabalho profissionais.

Está muito claro que estas diretrizes não permitem a dicotomia entre o ensino teórico-prático em Serviço, porque esses elementos se autoimplicam na formação profissional para a sustentação deste projeto ético-político defendido pela categoria profissional (GUERRA, 2005). No seu documento original, verificamos que essas diretrizes inclusive estabelecem princípios que fundamentam a formação profissional que possibilitam a capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa dos assistentes sociais. São pautados na

flexibilidade de organização dos currículos plenos, rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que adota uma teoria social crítica, visando superar a fragmentação dos conteúdos curriculares com caráter interdisciplinar. Além disso, as diretrizes estabelecem as dimensões investigativas e interventivas como condição central da profissão, com exigentes padrões de desempenho e qualidade, inclusive no tripé indissociável entre ensino, pesquisa e extensão universitária. Na formação curricular, o exercício da ética perpassa toda a formação desde a sala de aula até a supervisão nos diferentes espaços sócio-ocupacionais, como profissional durante o estágio, com respeito à existência do pluralismo, que é próprio das ciências humanas e sociais.

Ainda há a Política Nacional de Estágio (PNE) que, sem dúvida, representa um grande avanço para a categoria e um instrumento político pedagógico eficiente na orientação dos estágios supervisionados em Serviço Social das diversas instituições formadoras. É também uma expressão coerente do ensino teórico-prático e evidencia o estágio como um dos momentos privilegiados da formação profissional na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, apresentando a supervisão direta de estágio como sendo um elemento central da formação que se constitui com a relação intrínseca entre os discentes estagiários e supervisores.

A PNE traz os princípios norteadores do estágio supervisionado e endossa a supervisão direta de estágio contidas na Resolução 533 do CFESS, enfatiza a importância de um número definido de alunos por supervisor acadêmico, trata do estágio obrigatório e não obrigatório, bem como sobre todas as atribuições dos sujeitos envolvidos no tripé do estágio: supervisores acadêmicos, supervisores de campo e estagiários.

Considerando que o estágio supervisionado é um elemento de extrema relevância nesta proposta em estreita consonância com a supervisão acadêmica e profissional, Guerra (2005, p. 152) pontua que:

[...] está em processo de formação e seu estágio não pode ser confundido com treinamento. Do mesmo modo, há que se ampliar a compreensão de que o supervisor é responsável pelo treinamento. Ele é muito mais que isso, ele desempenha uma função pedagógica (socioeducativa e informativa), ele é a referência profissional do estudante.

Acreditamos que a PNE (2010) represente um grande avanço na sistematização dos debates sobre estágio supervisionado, pois articula os componentes curriculares, as oficinas, laboratórios para trazer o estágio na centralidade da formação profissional.

Além disso, esta política traz a necessidade da organização dos fóruns de supervisão que ocorrem no âmbito local das Unidades de Formação Acadêmicas (UFA), oportunizando que alunos e supervisores de ensino e de campo tenham a possibilidade de debater e formular estratégias para a melhoria dos estágios supervisionados.

Certamente, o momento de estágio possibilita um estreito vínculo entre os conhecimentos teóricos e a dimensão que envolve procedimentos e técnicas vivenciados nas instituições e demais espaços sócio-ocupacionais dos assistentes sociais. É um momento de culminância didática no processo de ensino e aprendizagem onde verifica-se a materialização da dinâmica dialética entre o sujeito que aprende e a sociedade, objetivando compreendê-la para transformá-la.

Nesse processo pedagógico, em que se verifica a articulação entre o ensino e a aprendizagem da execução das competências profissionais dos assistentes sociais, mais uma vez entra em evidência a transversalidade do ensino da prática em suas atividades privativas. Essas atribuições ocorridas durante o estágio podem e devem movimentar-se em uníssono em uma relação interdependente e formativa entre o supervisor docente x aluno x supervisor de campo.

Lewgoy (2010, p. 106) clarifica essa dinâmica ao situar que,

O entendimento dos alunos e supervisores quanto às demandas e às situações particulares e singulares vinculadas aos processos sociais vigentes necessita ser contextualizado, desenvolvendo-se propostas de trabalho nos campos de estágio, objetivando a parceria do supervisor de campo não somente pelo requisito legal, mas pela exigência ético-política no alcance de uma formação plena. O supervisor de campo não tem como atribuição apenas orientar e acompanhar ações dos estagiários, numa dimensão técnica, como vinha sendo realizado, mas deve, também, refletir e sistematizar as atividades realizadas pelos alunos, articulando as dimensões técnicas, políticas e teóricas, em consonância com o que a profissão hoje se propõe.

Guerra (2005) considera que esse processo de amadurecimento que elaborou e incorporou a direção social a ser seguida pelos assistentes sociais, enaltece a formação profissional de modo estratégico para o fortalecimento de um profissional comprometido com as demandas do mercado de trabalho, em favor da classe trabalhadora e da democratização dos bens coletivamente produzidos em sociedade.

Tais questões nos permitem refletir nas expressivas mudanças históricas ocorridas na estrutura curricular na formação profissional que implicam diretamente nos valores e na qualificação de mesma ordem no que se referem às produções teóricas e práticas. Nesse

sentido, reforçando a importância da transversalidade do ensino teórico-prático não somente nos campos de estágio obrigatório, mas em todas as disciplinas, seminários temáticos, estágios e outros elementos que compõem a matriz curricular para o desenvolvimento de competências, habilidades e valores na formação dos profissionais em Serviço Social.

CAPÍTULO II

CURRÍCULO DE SERVIÇO SOCIAL: o espaço para a relação teoria e prática

2.1 O currículo e sua construção

O currículo é, erroneamente, visto como uma simples compilação de conteúdos programáticos, mas na verdade ele expressa um conjunto de concepções e visões de mundo. Sacristán (2000) explicita tendências políticas, teóricas e metodológicas que se referem à direção social que se deseja imprimir a um projeto de formação profissional.

Currículo é algo amplo, perpassado por ideologias. O tratamento do currículo, na contemporaneidade, pressupõe, segundo Sacristán (2000), que se observe sua problemática a partir da reflexão sobre: que objetivo se pretende atingir, o que ensinar, por que ensinar, para quem são os objetivos, quem possui o melhor acesso às formas legítimas de conhecimento, que processos incidem e modificam as decisões até que se chegue à prática, como se transmite a cultura escolar, como os conteúdos podem ser inter-relacionados, com quais recursos/materiais metodológicos, como organizar os grupos de trabalho, o tempo e o espaço, como saber o sucesso ou não e as consequências sobre esse sucesso da avaliação dominante.

Ao tratarmos mais especificamente do currículo de Serviço Social, este nos remete à própria historiografia da profissão no Brasil, a qual assumiu configurações diferentes em momentos históricos distintos de nossa sociedade. Primeiramente, a profissão fez suas escolhas e condutas baseadas no neotomismo. Posteriormente, passou a ser sustentada por uma perspectiva norte-americana que conduziu todo o trabalho profissional desenvolvido no país na década de 1950. Mais adiante, na década de 1970, com as três tendências do Movimento de Reconceituação já explicitadas no capítulo 1, verificamos a introdução de diversas teorias responsáveis por uma grande efervescência no seio da categoria e, de modo mais recente, o currículo sofreu uma influência maior e mais objetiva da teoria crítica.

No início da formação profissional em Serviço Social no Brasil, verificamos que o embasamento neotomista norteou o curso das disciplinas ministradas nas escolas de Serviço Social, doutrinando por meio dos princípios de dignidade da pessoa humana e do bem-comum, extraídos de Santo Tomás de Aquino (século XII). Este trazia em suas reflexões a importância da relação entre Deus e o mundo, a fé e ciência, a teologia e filosofia, o conhecimento e realidade.

Ao citar Aylda Farias da Silva Ferreira, Aguiar (2011) nos conta que a formação profissional em Serviço Social precisava considerar aspectos relacionados à formação científica, técnica, prática e pessoal de seus alunos. Em seu artigo “Escola de Serviço Social”, Aylda Pereira (1944) assim considera:

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

A formação técnica é a formação específica do assistente social. Consiste no estudo das teorias do Serviço Social então existentes e sua adaptação à nossa realidade. O assistente social deve combater os desajustamentos individuais e coletivos. Daí a formação técnica ensinar “como” fazê-lo. É a formação técnica que vai dar, ao assistente social, conhecimento sobre o Serviço Social e dar-lhe condições de colocá-lo em prática. A formação técnica compreende o estudo da natureza do Serviço Social, noções de técnicas auxiliares e da moral profissional.

A formação prática é a aprendizagem do “como fazer” na realidade das diferentes instituições com que os futuros assistentes sociais mantinham contatos. De início estava centrada em torno de visitas realizadas a obras sociais e a famílias necessitadas, posteriormente, a prática voltou-se à organização dos estágios, nas obras e supervisão.

A formação pessoal está vinculada à preocupação com o desabrochar da personalidade integral do aluno. Deve dar ao futuro assistente social uma formação muito sólida sobre os princípios cristãos, em razão da ação educativa do Serviço Social (PEREIRA, 1944 apud AGUIAR, 2011, p. 47).

De forma breve, Montenegro (1986) e Aguiar (2011) caracterizam que os cursos de formação das escolas brasileiras tinham duração de três anos. Possuíam matérias de formação teórica e estágios orientados. Utilizavam a técnica do círculo de estudo, orientado por uma monitora, que também dava atendimento individual, como forma de complementação e aprofundamento do conteúdo das aulas teóricas e dos trabalhos práticos.

Antes de ingressar na escola, era necessário ter concluído o nível secundário de estudo e realizar um curso preparatório, onde a candidata era submetida a avaliações. Exigia-se também idade superior a 18 anos e inferior a 40, além de atestados de sanidade física e mental, bem como de idoneidade moral.

Para a conclusão do curso, as alunas apresentavam uma tese, com base em trabalho de campo de seis meses de duração e nos estágios realizados em organizações da assistência à infância, à juventude e velhice, em sindicatos no Departamento do Trabalho e outras repartições públicas. Somente após o início da década de 1940, a formação profissional contou com uma composição masculina (MONTENEGRO, 1986; AGUIAR, 2011).

Em sua influência norte-americana, em meados dos anos de 1950, através da valorização das técnicas e de pressupostos funcionalistas, a formação em Serviço Social brasileiro já incorporava métodos de serviço social de caso, serviço social de grupo e serviço social de comunidade, intervindo sob direcionamento do contexto de abordagens da clínica médica, utilizada nos Estados Unidos com dispositivos terapêuticos de intervenções psicossociais, que iam além dos objetivos e atendimentos clínicos convencionais. Os problemas sociais eram concebidos como passíveis de tratamento. Concomitantemente, o Movimento de Higiene Mental mantinha a mesma compreensão destes processos psicossociais envolvidos na organização e no trabalho dos seus diferentes grupos sociais.

A classe médica psiquiátrica exigia a intervenção estatal na prevenção de doenças, em razão da alta incidência de expressões da questão social derivadas das péssimas condições de salubridade, ocasionadas pelas desigualdades próprias da dinâmica capitalista da sociedade (VASCONCELOS, 2009). Foi a partir de então que a formação profissional dos assistentes sociais passou a ser mediada pelas Ciências Sociais e direcionou-se para uma atuação de cunho estrutural-funcionalista, visando o atendimento dessas demandas da sociedade.

O referido autor nos permite uma compreensão diferenciada da amplitude do movimento higienista no Brasil, pois esse movimento penetrou o currículo das primeiras escolas de formação de assistentes sociais do país, com repercussões em seus referenciais teórico-metodológico e técnico-operativo.

A ideologia conservadora prevaleceu neste currículo até a década de 1970 quando, no período de 1975 a 1979, a ABESS instituiu o currículo mínimo. A partir de sua aprovação no CFE (1982) e de sua implementação neste mesmo ano, ocorreram mudanças significativas no processo de formação profissional do assistente social no Brasil.

Este currículo direcionou todas as ações voltadas à formação e passou a vincular a categoria a uma nova forma de sociabilidade de concepção emancipatória conquistada por meio de lutas sociais e políticas que possibilitaram uma escolha e imagem profissional a ser seguida, ou seja, a estrutura de um projeto profissional pelos assistentes sociais (IAMAMOTO, 2013).

Foi buscando responder aos desafios de repensar a formação profissional que a ABESS intensificou um processo sistemático de análise para efetivar ações neste movimento de redefinição profissional. Carvalho (1993) cita que na XXIV Convenção da ABESS evidenciou-se a necessidade de ampliar a discussão ao nível das Unidades de Ensino e da própria categoria profissional sobre questões de ordem metodológica, buscando o desenvolvimento de uma avaliação crítica da formação, consoante com a caracterização dos

elementos presentes na conjuntura brasileira. Para a autora, conceber a formação profissional exige: preparação científica, produção de conhecimentos e capacitação continuada, dos membros da categoria, para o exercício e trabalho profissional.

Com o currículo mínimo de 1982, verificamos que o planejamento e execução de um novo projeto privilegiou a articulação entre ensino/pesquisa/extensão, seguindo a orientação de diretrizes bem definidas, pois objetivava superar a fragmentação do tripé caso, grupo e comunidade, introduzindo no Currículo as disciplinas de Teoria, Metodologia e História do Serviço Social. Apesar do eixo central da área profissional ter focado na Teoria e na Metodologia, este currículo verificou teoria e prática a partir da separação destas em disciplinas diferentes, além do que a disciplina de História também era autônoma e estava em desconexão com as demais. Sua concepção de estágio também dicotomizava teoria e prática, uma vez que “o estágio curricular cuida da aprendizagem prática que se dedica ao desenvolvimento de habilidades técnicas [...], já a aprendizagem teórica é desenvolvida apenas nas disciplinas ditas teóricas, pois elas também não tratam da prática” (RIBEIRO, 2013, p. 93).

Neste sentido, a formação profissional em Serviço Social continuou a realimentar a ideia de que a teoria deve ser convertida em modelos para a intervenção, separando pensamento e ação em momentos distintos da formação profissional, daí o surgimento da ideia de que o estágio era o espaço do ensino e do aprendizado prático.

Assim, o currículo de 1980 prescreveu os resultados que a formação profissional deveria ter, permanecendo ainda controvertido, acrítico e descontextualizado com a historicidade da profissão na realidade social vivenciada pela sociedade brasileira. Como ressalta Sacristán (2000, p. 108) “a ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social”, a prescrição curricular é uma forma de controlar um sistema que é grandemente complexo, tendo por finalidade promover a manutenção da educação como sistema ideológico. Este processo se dá pela tecnificação do currículo pela administração.

O autor continua afirmando que o desenvolvimento do currículo como uma atividade essencialmente prática, ou seja, desprovida de trabalho intelectual e alienada às questões políticas, históricas e sociais, impõe a fragmentação do trabalho do professor (ou formador), que se vê subtraído de sua atividade de planejamento e elaboração. O currículo se configura como um guia da prática, construído à margem desta por quem domina a especialização do conhecimento, quem gerencia o trabalho e não quem o “simplesmente executa”. A

tecnificação do currículo transforma-o em produto e os professores são seus “primeiros consumidores” (SACRISTÁN, 2000).

Foi somente na década de 1990, com as exigências colocadas à profissão, requerendo um novo perfil profissional pautado em princípios ético-profissionais postos pelo Código de Ética de 1993, e pelas competências e atribuições regulamentadas pela Lei n. 8662/93, a revisão curricular tornou-se necessária e se concretizou a partir da aprovação das Diretrizes Curriculares pela ABESS em 1996, atualmente, ABEPSS. De acordo com Ortiz (2013, p. 3):

as Diretrizes Curriculares aprovadas pela ABEPSS em 1996 sustentam-se nos aportes da Teoria Social Crítica (esta apoiada no pensamento marxiano) e indicam que a formação profissional deve considerar o Serviço Social como uma totalidade, e neste sentido, determinado historicamente e atravessado por múltiplas determinações de natureza econômica, política, cultural e ideológica. Tal concepção exige a constituição de um profissional com clara perspectiva crítica, ciente do processo histórico brasileiro e suas relações com o capitalismo mundial, das particularidades assumidas pelas classes sociais no Brasil e pelo Estado, que sem eliminar os traços arcaicos, modernizou-se no trato das expressões da 'questão social', combinando repressão com políticas sociais.

No entanto, nos anos 2000, o Ministério da Educação, a partir das reformas no Ensino Superior, realizou mudanças nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, encaminhadas pela comissão de especialistas. Tais modificações flexibilizaram a proposta curricular e refletiram, incisivamente, na concepção de teoria e prática que deve estar presente na formação profissional.

Iamamoto (2014) analisa que foram muitos os percalços sofridos na matriz curricular de 1996. De acordo com a autora, o processo de contrarreforma do ensino superior brasileiro incidiu, duramente, nos currículos que foram substituídos por direcionamentos mais flexíveis no que tange à formação dos bacharéis em Serviço Social.

A autora compara a proposta inicial do Currículo Mínimo, elaborada pelos representantes do Serviço Social brasileiro, com a que foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), mostrando as grandes alterações e descaracterizações manobradas por tal conselho.

Na homologação das Diretrizes Curriculares aprovadas pelo MEC em 2001, Iamamoto (2014) cita que, no item que diz respeito ao compromisso profissional com os valores e princípios do Código de Ética do Assistente Social, houve a substituição por “utilização dos recursos da informática”. A autora também nos relata que sobre a definição das competências

e habilidades, é retirado do texto legalmente aprovado o direcionamento teórico-metodológico e histórico para a análise da sociedade brasileira: apreensão crítica dos processos sociais na sua totalidade; análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país (MEC/SESU/CONESS, 1999 apud IAMAMOTO, 2014, p. 9).

Neste período, com a inserção massiva dos princípios neoliberais, foi possível verificar graves crises nas universidades públicas brasileiras e, inclusive, o incessante incentivo à privatização do ensino. Não é de se estranhar que as universidades públicas tenham agravado seu estado de sucateamento ao mesmo instante em que se assiste a proliferação das instituições de ensino privadas.

Ainda que esse modelo de formação flexibilizada e aligeirada seja o que tem tentado vigorar no cenário presente, o Serviço Social brasileiro tem se mantido firme na defesa de que a categoria prioriza uma formação qualitativa, assentada no tripé ensino, pesquisa e extensão, com plena articulação entre o ensino teórico e prático, objetivando assegurar a vigência dessa proposta de formação de modo muito mais amplo do que está proposto na Lei de Regulamentação, Diretrizes e do Código de Ética profissional porque, para além desta legislação de base, o Serviço Social possui legislações complementares, como por exemplo a Política Nacional de Estágio que reconhece o estágio como um espaço fundamental de teoria e prática profissional, bem como a Resolução nº 533 do CFESS, que prevê sobre a regulamentação da supervisão direta de estágio.

Na tentativa de atingir esses objetivos, os profissionais do Serviço Social e suas entidades representativas escolheram rejeitar os princípios conservadores e tradicionais que impregnam as abordagens dos currículos anteriores como um suporte de orientação política do curso, promovendo assim a conciliação entre o currículo e os verdadeiros anseios da sociedade brasileira.

Nesse sentido, é inegável que o currículo em Serviço Social é uma produção social e cultural da categoria profissional, sendo encarado como parte integrante do modo como os assistentes sociais atribuem todo um significado à profissão. Por essa razão, suas diretrizes contribuem tanto para produzir como para reproduzir a escolha da categoria profissional, além do que, sua defesa intransigente indica a opção de uma proposta de formação, em favor da classe trabalhadora através de uma formação ampla crítica que relaciona teoria e prática. O currículo é o elemento básico entre esses elementos teóricos e práticos na formação e no trabalho profissional dos assistentes sociais, sobretudo por meio da inserção dos estudantes nos espaços sócio-institucionais nos quais trabalham os assistentes sociais, bem como no agir

destes profissionais, considerando todas as suas competências teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas indispensáveis em seu cotidiano.

2.2 Das Diretrizes Curriculares aos projetos pedagógicos dos cursos de Serviço Social em Manaus

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), a partir de uma proposta de Darcy Ribeiro, que possibilitou, em princípio, muito mais liberdade e flexibilidade para as instituições educacionais em todos os níveis para montar seus próprios conteúdos programáticos e para gerenciar seus próprios assuntos, houve a aprovação das Diretrizes Curriculares Gerais para os Cursos de Serviço Social, com o objetivo de normatizar e definir uma orientação curricular capaz de assegurar, amplamente, o ensino em Serviço Social frente aos constantes desafios enfrentados pela categoria profissional na contemporaneidade. Com isso, as Instituições de Ensino Superior de todo o país adquiriram autonomia para elaboração de seu currículo pleno, a partir do documento (DC) que foi construído coletivamente pelos assistentes sociais e estabelecem uma base comum, contempladas no Projeto Ético-Político da categoria profissional.

A partir dessa autonomia de elaboração de sua matriz curricular, de suas próprias concepções a respeito de como conduzir o processo de educação superior, cada instituição possui livre arbítrio para direcionar o trabalho pedagógico de seus cursos com suas propostas e projetos de efetivação do ensino teórico-prático. As leis que regem este propósito educacional foram conquistadas com a LDB 9394/96, como já explicitamos, mas ela por si só não resolve questões intrínsecas a ela, pois o projeto político é resultado de processo coletivo democrático, da necessidade e desejo de se ter uma universidade planejada, organizada e de qualidade. Esses anseios devem partir dos sujeitos de dentro da instituição e, por isso, ele é único de cada unidade de ensino.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é o norte de todo o trabalho e está embasado e construído em uma gestão coletiva. É muito mais que um simples documento, é a síntese de um processo permanente de discussão para definir, coletivamente, as diretrizes, os rumos e prioridades da instituição e/ou curso e, ao mesmo tempo, traçar os caminhos para alcançá-los.

Sobre isso, Neves (1995, p. 13) afirma:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola e, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sóciopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Na cidade de Manaus, verificamos que, até a década de 1980, a Universidade Federal do Amazonas foi a única instituição formadora de assistentes sociais em todo o estado amazonense e, mesmo com as conquistas sociais garantidas na Constituição Federal de 1988 e com a flexibilidade do CFE para a inserção de cursos de ensino superior de iniciativa privada, ainda não havia no estado nenhuma outra instituição de formação em Serviço Social, além desta já citada, de natureza pública.

A partir dos anos de 1990, a UFAM, única formadora de profissionais em Serviço Social na cidade, deixa de ter exclusividade na oferta do curso de Serviço Social, dada a emergência das primeiras instituições privadas que passam a ofertar o curso em número de vagas muito maior que o disponibilizado na instituição pública. O quadro abaixo evidencia as unidades de ensino formadoras de assistentes sociais na cidade.

Quadro 1 - IES Formadoras de Assistentes Sociais em Manaus

Instituição de Ensino	Fundação	Natureza
Universidade Federal do Amazonas – UFAM	1941	Pública
Centro Universitário do Norte – UNINORTE	1998	Privada
Faculdade Salesiana Dom Bosco – FSDB	2002	Privada
Universidade Nilton Lins – UNINILTON LINS	2003	Privada
Faculdade Metropolitana de Manaus – FAMETRO	2005	Privada
Escola Superior Batista do Amazonas – ESBAM	2007	Privada
Faculdade Martha Falcão	2008	Privada
Universidade Paulista – UNIP	2009	Privada
Estácio do Amazonas	2011	Privada

Fonte: Pesquisa documental, 2016.

Ao nos debruçarmos sobre as Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social, estas sinalizam que as IES têm autonomia para implementação das propostas pedagógicas, observando-se alguns critérios básicos de acordo com as questões de interesses locais e

regionais. Destaca também a integração do ensino das disciplinas com outros componentes curriculares, rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, além de estabelecer as dimensões investigativa e interpretativa como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade, presença da interdisciplinaridade, pluralismo teórico-metodológico, respeito à ética profissional, bem como a indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio.

Para orientação da formação profissional, as Diretrizes Curriculares estabelecem que os projetos pedagógicos das instituições devem ter clareza nos seguintes itens:

- a) o perfil dos formandos;
- b) as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) a organização do curso;
- d) os conteúdos curriculares;
- e) o formato do estágio supervisionado e do Trabalho de Conclusão de Curso;
- f) as atividades complementares previstas (BRASIL, 1996).

A indicação sobre os projetos pedagógicos visa garantir uma formação eficiente e qualitativa, independente da modalidade em que esteja sendo oferecida. Isto preocupa-nos sobremaneira, principalmente no que se refere ao ensino a distância, muito presente nos dias atuais no contexto vivenciado no Brasil quanto aos avanços neoliberais e à reestruturação produtiva.

Além disso, a nova lógica curricular de 1996 reconhece a necessidade da unidade do processo de formação, sem a fragmentação dos elementos teóricos e práticos com a proposta de uma formação fundamentada em núcleos, reconhecendo que a formação deve ser ampla e articulada. Desse modo, verificamos que a organização das disciplinas do curso está centrada em três núcleos de formação, sendo o primeiro denominado de *Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social* por referir-se ao ser social como totalidade histórica. Este núcleo fornece componentes da vida social que serão particularizados nos núcleos de fundamentos da realidade brasileira e do trabalho profissional.

Já o segundo núcleo trata dos *Fundamentos da Formação Sócio-histórica da Sociedade Brasileira* e corresponde ao conhecimento da constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira na sua configuração dependente, urbano-industrial, nas diversidades locais e regionais, articulada à análise da questão agrária e agrícola como

elemento fundamental da particularidade histórica nacional, destacando: a produção capitalista com seus padrões, mudanças e implicações no mundo do trabalho; a formação do país e suas contradições em todas as instâncias; além do significado do Serviço Social propriamente dito, bem como os distintos projetos sociais presentes na sociedade brasileira.

O terceiro núcleo de *Fundamentos do Trabalho Profissional* corresponde à profissionalização do Serviço Social e sua inserção na especialização do trabalho, sua prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objeto as múltiplas expressões da questão social. (ABEPSS/CEDEPSS, 1995 e 1996).

A instituição deste Projeto Ético-Político do Serviço Social constitui um salto qualitativo à formação profissional na atualidade, pois ainda que a Lei de Regulamentação da Profissão e o Código de Ética de 1993 não tratem de forma específica e direta da formação profissional, enfatizando a autoimplicação entre o ensino teórico e prático, exposto por Guerra (2005), neles estão contidos elementos valiosos sobre a importância de uma práxis efetiva na conduta destes profissionais em seus princípios, direitos e deveres fundamentais.

Como é importante o entendimento, o compromisso e a participação de toda a categoria profissional em assumir esse Projeto Ético-Político individualmente e coletivamente!

Os elementos que norteiam tal projeto dão vida à profissão e às suas entidades. Exprimem a forma como a categoria articula-se e mobiliza-se politicamente, mesmo sem poder fugir das determinações sociais pois, ao ingressar no mercado de trabalho, o assistente social é um trabalhador assalariado que vende sua força de trabalho: uma mercadoria que tem um valor de uso porque responde a uma necessidade social e a um valor de troca expresso no seu salário, vivenciando o desafio de atender as demandas do mercado de trabalho e ao mesmo tempo fazer valer seu projeto ético-político. Nesse sentido, se os profissionais do Serviço Social não compreenderem o que o seu projeto de formação defende, inútil será a ousadia dessa proposta e vã sua materialidade.

Iamamoto (2013 p. 219) aponta que “é no cotidiano de nossa atividade profissional que encontramos um terreno denso de tensões e contradições, sendo aí que se situa o protagonismo profissional”. Nesse sentido, é importante que o assistente social reflita que sua atuação profissional caminha em “um terreno de areia movediça”. Nesse “terreno” há diversos projetos profissionais em disputas e confrontos. É somente uma práxis de excelência, ou seja, uma perfeita harmonia entre o aprendizado teórico-prático que permitirá o estabelecimento de parcerias e alianças capazes de impulsionar o projeto político profissional dos assistentes

sociais que busca emancipação, compromisso com a qualidade dos serviços prestados, luta e defesa da classe trabalhadora.

O ensino teórico-prático no projeto ético-político está presente quando potencializamos o desenvolvimento de competências, habilidades e valores para a formação do perfil de profissionais aptos e qualificados para a promoção de respostas às demandas da sociedade. Essa relação teórico-prática precisa ser concebida não somente no espaço da Universidade, mas como parte fundamental e essencial do trabalho profissional do assistente social.

Nessa direção, Guerra (2005) ressalta a necessidade de refletirmos as determinações da prática profissional, a concepção de ensino e de sua direção estratégica e sobre as mediações que julgamos privilegiadas entre o ensino teórico e prático no Serviço Social, a partir da regulamentação do projeto ético-político e do atual projeto de formação profissional. Isso nos possibilita pensar em como podemos resguardar essa relativa autonomia dos assistentes sociais em seu exercício profissional, observando até que ponto é possível flexibilizar suas ações profissionais. Para flexibilização de princípios e ações, recordamo-nos do que Gramsci (1968) já dizia: “é a intransigência de princípios que permitem as flexibilizações”. Pensando no Serviço Social, podemos referirmo-nos à nossa conduta e ética profissional, sendo intransigentes e inflexíveis no que concerne aos princípios e valores encontrados em nosso Projeto Ético-Político Profissional. Para tanto, é preciso conhecer e acreditar nesses princípios.

O caminho trilhado até aqui nos permite reconhecer que a profissão não acredita que a prática seja uma mera aplicação da teoria, pois ela entende e o próprio projeto ético-político reconhece a dinâmica da realidade e, por isso, exige contínuas reflexões que devem conduzir à construção de alternativas de intervenção. Essas intervenções necessitam ser iluminadas por uma teoria para que haja qualidade na prestação de serviços aos usuários. Desse modo, realidade refletida também tem condições de suscitar a construção de novas reflexões e teorias capazes de iluminar novamente o processo de formação de novos assistentes sociais na dinâmica da sociedade.

Por essa razão, o atual projeto ético-político é intransigente na defesa de que é inconcebível uma formação em Serviço Social que dissocie teoria e prática de seu trabalho profissional.

Para estabelecermos uma leitura acerca da implementação das Diretrizes Curriculares nas instituições que oferecem cursos presenciais em Manaus, recorreremos à pesquisa documental a partir da leitura dos PPC dos cursos, bem como entrevista com sete

coordenadoras e 47 professores dos cursos de Serviço Social de sete das nove instituições de ensino da cidade, já citadas anteriormente. Foi a articulação e o entrelaçamento entre esses documentos e sujeitos envolvidos que sustentou a unidade da análise total em proposição.

Na análise documental dos seis PPC das sete instituições participantes da pesquisa (uma delas não nos disponibilizou), compreendeu-se que estes documentos circunscrevem o perfil e a caracterização dos assistentes sociais que tais unidades pretendem formar, totalmente embasados nas Diretrizes Curriculares Gerais para o curso de Serviço Social.

De modo geral, ao olharmos para os projetos pedagógicos das IES de Manaus, o profissional em Serviço Social deve ser capaz de compreender as especificidades da sociedade amazonense e a vinculação à totalidade. Deverá refletir sobre uma sociedade de classes e fazer a interlocução com a comunidade compreendendo a questão social e sua diversidade de expressões presentes na realidade local. No PPC de uma das instituições verificamos:

O Curso de Graduação em Serviço Social possibilita o desenvolvimento de conhecimentos e a formação de profissionais críticos e atuantes para o mercado de trabalho local. Além disso, remete-se ao crescimento populacional da região e a crescente necessidade de implementação de políticas públicas (nas quais se insere o Assistente Social), em razão de fenômenos característicos de centros urbanos em desenvolvimento ou em progressiva urbanização, como no caso de Manaus. A atual escassez de profissionais da área, no interior da Amazônia, se torna um dos óbices para a implementação de políticas públicas de assistência à população. O Curso de Graduação em Serviço Social desta instituição de ensino, portanto, propõe-se a preencher uma lacuna na sociedade amazonense (IES N° 3, 2012, p. 17).

Além disso, os PPC pretendem contribuir para a formação de profissionais com propostas adequadas às novas exigências do contexto social contemporâneo, habilitados para exercer suas competências e atribuições fundamentadas em princípios ético-políticos, numa perspectiva histórica e crítica, que possibilite a liberdade como valor central.

Com isso, fica claro nos documentos a compreensão de que o ensino teórico-prático fundamenta-se em um contexto geral, que compreende a formação ampla e genérica e a superação da fragmentação da teoria e prática, bem como a preparação para o trabalho profissional em todas as suas dimensões. Nesta perspectiva de formação, uma das instituições assegura:

O Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social desta faculdade abrange quatro etapas: a sensibilização do aluno para a questão social, para as grandes questões da profissão e a função social que exerce na realidade; a observação que visa favorecer a aproximação do aluno com a realidade e com as organizações onde o Serviço Social opera; a pesquisa que visa ao desenvolvimento de atitudes científicas e habilidades técnicas para utilização de instrumentos técnico-operativos do Serviço Social; a prática que tem como premissa básica a instrumentalização do aluno para formulação de propostas teórico-metodológicas e favorecer a reflexão teoria-prática sobre o trabalho (IES N°4, 2015, p. 25).

A perspectiva de formação das IES em seus ideais pedagógicos se dá em um âmbito de vivência, preparação, mobilização e engajamento em movimentos sociais para atender as demandas sociais em acordo com o que é proposto nas diretrizes, demonstrando um esforço das IES, ou mesmo um compromisso, em relacionar os conhecimentos teóricos com os conhecimentos práticos. Saviani (2005, p. 145) afirma que os conteúdos históricos são determinantes na formação, e que, “os conhecimentos históricos constituem um modo de se situar historicamente para a transformação efetiva da vida social”.

Na análise dos PPC observamos as tentativas interligar o ensino teórico e prático. A maioria das instituições reformularam e implementaram seus PPC, no período de 2009 a 2016, orientadas pelas Diretrizes. Os PPC apresentaram a organização das matrizes curriculares em uma dinâmica que aborda as áreas do conhecimento em disciplinas e outros componentes curriculares. Para a construção dos PPC houve uma ampla discussão envolvendo o corpo docente e de toda a comunidade acadêmica, apesar de duas coordenadoras alegarem não ter participado da elaboração do projeto, em razão de estarem ocupando a função em tempos recentes.

Mesmo sabedores de que as diretrizes oferecem um norte para os cursos e que a organização dos seus projetos está embasada nas DC em busca de um direcionamento coerente e satisfatório para o sucesso da formação, podemos salientar que, efetivamente, muitos problemas são enfrentados para o bom andamento e efetivação do que está proposto nos PPC dos cursos de Serviço Social das instituições de ensino superior da cidade de Manaus.

Os PPC estudados mostraram diversificadas interpretações das diretrizes, principalmente no que concerne aos Núcleos de Fundamentação constitutivos da formação profissional. Estes núcleos de fundamentação constituem um conjunto de conhecimentos indissociáveis para a plena efetivação do projeto de formação profissional dos assistentes sociais na cidade de Manaus e, portanto, necessitam de conteúdo sólido, organizado de forma

dinâmica e flexível a fim de subsidiar a intervenção destes profissionais em todos os processos sociais de seu trabalho.

No entanto, verificamos nos PPC da maioria das instituições de ensino que os conhecimentos trabalhados no núcleo de fundamentos do trabalho profissional acabam sobressaindo-se ante aos demais.

Quadro 1 – Distribuição Quantitativa de Disciplinas de acordo com os Núcleos de Fundamentação

IES	Núcleos de Fundamentação		
	Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social	Núcleo de Fundamentos Sócio-Históricos da Sociedade Brasileira	Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional
1	16,2%	21%	62,8%
2	27,5%	22,5%	50%
3	42%	10%	47,5%
4	41%	20%	39%
5	40%	20%	40%
6	Não Informado	Não Informado	Não Informado
7	42,5%	7,5%	50%

Fonte: Pesquisa documental, 2016.

Como é possível perceber, o Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional ainda é o núcleo formador que contempla maior quantitativo de componentes curriculares. Em algumas IES este núcleo recebe a atenção de metade do curso, ou mesmo, da maior parte dele. No caso do Núcleo de Fundamentos Sócio-Históricos da Sociedade Brasileira, verificamos um quantitativo reduzido de disciplinas que estudam os aspectos sociais e históricos da sociedade brasileira. Nesse aspecto, Iamamoto (2014) evidencia que essa linha temática representa um “manancial de descobertas a serem processadas e elaboradas” e que há uma dívida do Serviço Social brasileiro em explorar este “fecundo campo aberto à ciência” (IAMAMOTO, 2014, p. 623).

No que se refere à instituição nº 6, não foi possível realizar nenhuma análise em virtude de não conseguirmos acesso ao PPC da instituição. Além disso, a coordenadora do curso opina que, sob seu ponto de vista, o curso de Serviço Social da instituição em que atua não está de acordo com as DC.

Cabe destacar que 86% das IES demonstraram tentativa de organizar seus projetos com propostas que produzissem a articulação e integração entre os componentes da sua matriz curricular, a fim de superar qualquer fragmentação dos conhecimentos e promover o necessário relacionamento entre o ensino teórico e prático.

A leitura dos projetos nos remete diretamente à pesquisa nacional conduzida pela ABEPSS em 2008. Àquela época, a ABEPSS já havia evidenciado que há limitações no processo de implementação das Diretrizes Curriculares, visto que, apesar de toda a discussão nacional conduzida pela entidade em termos da concepção da proposta de formação, a flexibilidade dada às faculdades acabou permitindo que cada instituição fosse construindo, a seu modo, a interpretação das Diretrizes, fazendo com que as disciplinas estejam colocadas em cada IES em núcleos diferenciados, além de nomeadas e renomeadas, com ementas diferentes e direcionamentos distintos. Essa constatação já havia sido feita pela ABEPSS, no sentido de perceber que cada instituição tem feito sua própria leitura às Diretrizes Curriculares, fazendo com que, apesar de formalmente termos a maioria dessas instituições dentro da mesma perspectiva de proposta de formação da ABEPSS, podemos afirmar que temos formações distintas.

A pesquisa da ABEPSS mostra que na implementação das diretrizes, cada instituição implementou a sua própria escolha, elencando as disciplinas aleatoriamente nos três diferentes núcleos de fundamentação da formação profissional. Para exemplificarmos, podemos pensar na disciplina Ética Profissional que aparece em algumas instituições ora pertencente ao núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, ora como integrante do núcleo de desenvolvimento do trabalho profissional, além de disciplinas com nomenclaturas do Serviço Social com alguma política social que se inserem em algumas IES no núcleo de fundamentos teórico-metodológico da vida social e, em outras instituições, como pertencentes ao núcleo de fundamentos sócio-histórico da sociedade brasileira.

Tal escolha que cada IES decide na condução de sua formação nos preocupa, visto que os núcleos de fundamentação têm o papel primordial de dar efetividade à proposta de projeto ético-político construído pela categoria. Somente é possível construir esse projeto com qualidade se as dimensões da formação estiverem imbricadas, mas para isso é preciso que olhemos no mesmo horizonte e caminhemos sob o mesmo norte. É a junção desses núcleos que permite ao profissional a instrumentalidade necessária à profissão, o que erroneamente acabou sendo atribuído somente ao núcleo de fundamentos do trabalho profissional, quando na verdade, se a instrumentalidade é a capacidade de fazer a leitura da realidade, relacionando teoria e prática, de construir a mediação necessária para o trabalho profissional, é impossível fazer isso sem as bases oferecidas pelos demais núcleos de fundamentação.

Inegavelmente, a compreensão das particularidades do Serviço Social no núcleo de fundamentos do trabalho profissional é importantíssima para o entendimento das dimensões constitutivas do trabalho profissional no que se referem à articulação entre teoria e prática, é o

que Guerra (2005) sinaliza como a instrumentalidade da profissão. Todavia, os elementos constituintes do núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, bem como os conhecimentos teórico-metodológicos da vida social tratam, essencialmente, da análise do próprio Brasil em suas diferentes configurações e da forma como o sujeito social está inserido nos diferentes momentos históricos de todo o processo de desenvolvimento da sociedade brasileira, evidenciando-nos que ainda há pouco espaço nesses núcleos para o entrelaçamento da teoria e da prática e de como isto se conecta com o Serviço Social. A articulação teórico-prático é necessária em todos os núcleos de fundamentação.

Mas, nos depoimentos das coordenadoras de curso da presente pesquisa, ficou explícita a preocupação com os conteúdos ensinados nos cursos, com vistas a proporcionar ao acadêmico uma formação plena, sólida e consistente e, principalmente, em consonância com a amplitude proposta nas Diretrizes Gerais que apontam para uma formação na perspectiva generalista. Nos depoimentos dos sujeitos, percebeu-se o quanto consideram complexo estabelecer essa relação teórico-prática na formação de perspectiva generalista, sobretudo porque esbarram em dificuldades referentes a pouca ou nenhuma autonomia que possuem na condução da coordenação de curso, bem como a restrição em fazer a relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão na instituição onde atuam, principalmente porque a maioria das instituições pesquisadas é de natureza privada. Com isso, tais instituições expressaram a necessidade de buscar constante aprofundamento nas diferentes áreas do conhecimento.

Santos (2011) evidencia que, historicamente, não houve uma mudança efetiva na concepção privatizante e reduzida das políticas educacionais no Brasil, ressaltando a importância da plena articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, assinalando que os investimentos realizados no tripé ensino/pesquisa/extensão se articulam num quantitativo de universidades e centros universitários inversamente proporcional ao crescente número de faculdades isoladas que priorizam somente o aspecto do ensino. Tal análise é preocupante para a autora, tendo em vista que o artigo 207 da Constituição Federal estabelece a autonomia às instituições de ensino superior e determina como indissociáveis as atividades ensino, pesquisa e extensão. Sendo assim, no texto constitucional, “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2008, p. 136).

O processo de formação profissional aligeirado com o qual estamos lidando coloca em xeque uma série de elementos indissociáveis da formação em Serviço Social em sua totalidade, haja vista que o curso superior em que não há a efetivação do tripé ensino/pesquisa/extensão está sendo desprovido de uma ampla e forte formação acadêmica,

capaz de potencializar a categoria profissional nas lutas em favor dos interesses de uma classe. Além do que, inexistência ou deficiências na vivência entre ensino, pesquisa e extensão universitária não permitem uma ampla compreensão de que a formação tem uma dimensão prática e de a profissão não é somente/meramente executora, mas tem toda uma dimensão investigativa que envolve planejamento e pesquisa na dinâmica da realidade, bem como a responsabilidade e o dever de devolver à comunidade contribuições acerca de planos e projetos implementados à sociedade. Temos aí a clara evidência de uma formação fragmentada que não é capaz de formar profissionais plenos.

Somam-se a isso as dificuldades ou deficiências na condução dos projetos pedagógicos, que muito embora pareçam bem escritos/produzidos estão, em sua maioria, desvinculados das atividades de pesquisa e extensão que acabam por enfraquecer a educação superior e a possibilidade de luta em favor do cumprimento do Projeto Ético-Político da categoria. Agrava ainda mais a situação o fato de termos em Manaus pouquíssimas instituições de ensino em Serviço Social vinculadas à ABEPSS (somente duas), o que compromete a implantação das diretrizes curriculares nacionais, como evidencia a pesquisa nacional da ABEPSS conduzida em 2008. Isto nos indica que a concepção de teoria e prática que deve estar presente na formação profissional, pode ser modificada e flexibilizada em função dos interesses das IES no Brasil.

Essa é uma preocupação latente, visto que o maior desafio desta entidade é o de acompanhar a implantação das Diretrizes para que não se fragmente e nem se dilua seus elementos mais importantes nas instituições formadoras. No entanto, como já discutimos anteriormente, as reformas de ensino superior ocorridas nos anos 2000, fizeram com que o MEC (Ministério da Educação e Cultura) reduzisse, essencialmente, as Diretrizes da ABEPSS dando brechas para o não cumprimento de todas as prerrogativas postas por nossa entidade representativa.

Essas dificuldades que podem incidir na qualidade da formação oferecida aos estudantes de Serviço Social constituem-se preocupações diretas para o alcance do perfil profissional de assistentes sociais comprometidos com o pleno exercício do Projeto Ético-Político adotado pela categoria. A definição de um Projeto de Formação de bases sólidas trouxe consigo muitas vitórias, mas, em contrapartida, esse projeto tem sido fortemente desafiado pelo contexto das relações político-econômicas estabelecidas no Brasil.

Guerra (2005) salienta o amadurecimento intelectual vivenciado pela categoria profissional e considera esta concepção como um valioso instrumento estratégico para enfrentar os efeitos da contrarreforma no ensino superior no Brasil, que está em curso desde

os anos de 1990, e defende que é prioridade apropriar-se de todos os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de competências, habilidades e valores para a formação dos assistentes sociais, bem como a qualificação dos profissionais para responder às demandas da sociedade em sua atuação profissional.

Nesse sentido, ao pensarmos no sistema educacional brasileiro que abrange a formação dos assistentes sociais no país, é incontestável a afirmação da autora sobre a auto-implicação entre o ensino teórico e o ensino prático, inerentes às diretrizes do projeto de formação que possuem uma direção estratégica e sem antagonismos entre a teoria e a prática do Serviço Social.

No que se refere ao ensino teórico-prático, ao lermos a introdução, a justificativa, a categorização e concepções do curso de Serviço Social nos PPC, esta questão não está posta de maneira clara nos documentos das instituições. Vemos sua indicação nas ementas de algumas disciplinas como fundamentos teórico-metodológicos do Serviço Social e gestão e planejamento em Serviço Social.

Em 14% por cento dos PPC encontramos, explicitamente, que é preciso relacionar teoria e prática. Nos outros 86% por cento, essa questão não aparece de forma clara. Entretanto, vemos que essa discussão aparece de forma muito breve, isto porque, a referência a discussão teoria-prática, a instrumentalidade, mediação aparece no núcleo de trabalho profissional, preponderantemente, em disciplinas como o estágio supervisionado. Dessa forma, a construção do currículo pleno e o modo como articula seus elementos teóricos e práticos é exercido e garantido às instituições de ensino participantes dessa pesquisa, considerando seus interesses e singularidades.

2.3 Da proposição à materialização do currículo de formação em Manaus

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deve ser uma referência que orienta todos os aspectos de uma ação formativa/educativa em qualquer nível de ensino. Em sua elaboração, é fundamental a participação de todos aqueles que compõem a comunidade acadêmica envolvida, para que este se constitua expressão viva de um projeto coletivo.

Dessa forma, articular e mobilizar com a comunidade espaços participativos para sua construção é algo necessário e trabalhoso, bem como exige método, organização e sistematização para que seja possível visualizar a importância desse projeto não somente no

tempo presente, mas também para o que este pretende ser ou alcançar em direção à formação educativa/profissional de uma geração e/ou nos membros de uma categoria profissional.

Vazquez (1977), ao discutir a práxis, já chamava a atenção para a necessidade de ações intencionalmente organizadas, planejadas, sistematizadas para a realização de práticas transformadoras.

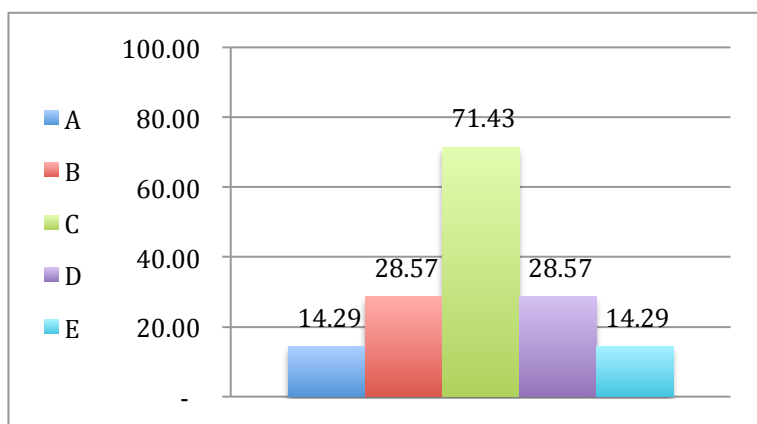
Por essa razão, a compreensão do caráter político e pedagógico do PPC precisa ser entendida em seus interesses reais e coletivos, até porque, como vimos, o PPC de uma instituição possui o compromisso fundamental de materializar os anseios e necessidades da comunidade em questão. Esse é o destaque dado por Saviani (1983, p. 93), ao afirmar que a “dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”.

Verificamos que 15% dos sujeitos que atuam na coordenação do curso de Serviço Social das instituições formadoras em Manaus apresentam doutoramento completo, 70% titulação mínima de mestrado e os demais 15% são especialistas.

De acordo com os resultados da entrevista realizada com as coordenadoras, o processo de discussão e construção do currículo vigente nas instituições formadoras contou com a participação efetiva de 70% destes sujeitos que estão à frente do curso nas instituições participantes da pesquisa e, por isso, falaram com propriedade dos assuntos pertinentes a construção e caracterização da proposta de pedagógica da IES onde trabalham.

Muitos aspectos foram abordados por tais sujeitos e, sob sua ótica, podemos evidenciar pontos fortes e fracos conquistados na implementação dos PPC de cada instituição em análise. Observemos os gráficos que se seguem:

Gráfico 1 – Pontos fortes dos currículos das IES



Legenda	Pontos fortes no currículo das IES em Manaus
A	Currículo bem estruturado que atende as exigências do MEC
B	Disciplinas de cunho teórico-prático fortes e com boa carga horária
C	Regionalização do currículo
D	Comprometimento da equipe pedagógica
E	Currículo em sintonia com o projeto ético-político dos assistentes sociais

Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

Sobre os pontos fortes, no gráfico 1 é importante ressaltar o destaque dado por várias coordenadoras que, durante a execução do próprio currículo de formação, sentiram que algumas disciplinas mereciam um debate e/ou carga horária maior, de modo a cumprir o seu papel no processo de formação. É o caso da disciplina Fundamentos Teórico e Metodológicos do Serviço Social que dentre todas as disciplinas nas diversas instituições é a que tem uma sequência maior de carga horária, essa necessidade se deve ao fato de que essas disciplinas cumprem o papel de trazer, dentro do currículo, a história, a teoria e a metodologia do Serviço Social de modo articulado e em atendimento ao que pressupõe as diretrizes de 1996. A ABEPSS que impulsionou para que esta articulação aconteça nos cursos das diversas IES do país, em contraponto ao currículo de 1982 em que estas questões eram tratadas de modo separado.

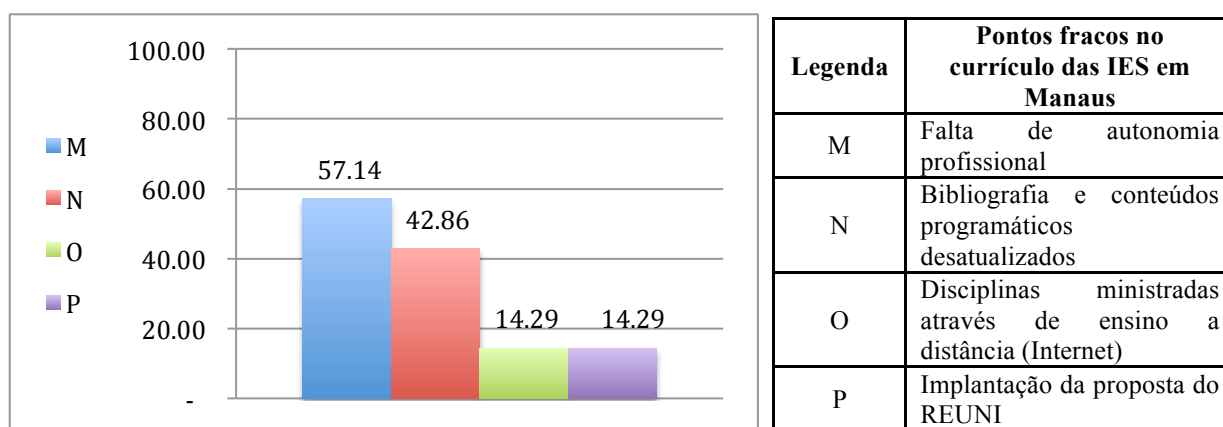
Verificamos que a regionalização do currículo foi apontada por 71% dos coordenadores como um aspecto forte e relevante em suas instituições de ensino, nos remetendo à própria orientação das diretrizes sobre a necessidade da aproximação com a realidade local, isso se explica ao fato de que, se o assistente social tem uma formação generalista e tem uma leitura ampla da realidade. Nesta mesma proporção precisa estar apto para intervir nas diferentes expressões da questão social que se manifestam na região em que ele exerce seu trabalho. Os apontamentos feitos pelas coordenadores são interessantes à região Amazônica, porque esta difere das demais regiões do país dada a existência de populações tradicionais, quilombolas, ribeirinhas, indígenas, etc.

Além disso, 28,57% da equipe pedagógica, foi evidenciada pelos coordenadores e docentes das IES como sendo muito comprometida com a formação profissional dos futuros assistentes sociais da cidade e 14,29% revelou a importância de currículo em sintonia com o projeto ético-político dos assistentes sociais. Isso nos indica que, mesmo que tenhamos uma excelente proposta pelas diretrizes curriculares nacionais, não é possível uma base forte e sólida sem que haja valores éticos-políticos, conhecimentos e habilidades por parte dos profissionais docentes que permitam aos estudantes uma forte e crítica interpretação da realidade em que vivem, para nela inserir-se de forma mais consciente e participativa. O objetivo é aprimorar as concepções dos estudantes sobre a realidade social, profissional e a despeito de si mesmo, para que sejam capazes de envolverem-se nos movimentos sociais e integrar-se crescentemente na causa da classe trabalhadora.

Quanto aos pontos fracos salientados pelos sujeitos na execução dos PPC de cada instituição em análise, verificamos que a falta de autonomia profissional foi um dos itens que saltou aos nossos olhos pelo fato de que, principalmente nas instituições privadas, não há

como não esbarrar em questões hierárquicas e mercadológicas, característicos da sociedade capitalista da qual fazemos parte. Observemos as figuras que se seguem sobre os pontos fracos das IES:

Gráfico 2: Pontos fracos dos currículos das IES em Manaus



Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

Das seis IES de natureza privada, quatro coordenadoras sinalizaram grandes dificuldades no que diz respeito à autonomia administrativa frente à direção das instituições, além de indicarem contradições na compreensão de participação, considerando que, ao determinar que o processo será coletivo, esbarram nas imposições da direção geral das faculdades, algumas delas com sede em outros estados do país. Sobre isso, uma das coordenadoras desabafa: “Aqui nós somos coordenadores auxiliares. Nosso poder de decisão e autonomia estão muito longe do ideal para fazermos as coisas acontecerem” (COORDENADORA DA IES Nº 6, PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Diante desta proposição, as IES privadas revelam uma estrutura setorizada e hierarquizada mais restrita do que as IES de natureza pública, além disso, há de se admitir dificuldades no que se refere ao cumprimento da democracia, da liberdade e da construção coletiva pelas razões já expostas.

A gestão democrática que apresenta características autônomas de atividade e participação propicia o crescimento das pessoas e profissionais como sujeitos com iniciativa e criatividade, levando a um aprendizado que favorece o senso crítico e desalienante. Desse modo, a participação que poderia contribuir de forma significativa para um processo possível de transformação social e até mesmo coerente com a unidade teórica e prática na formação

profissional e cidadã, acaba reforçando uma lógica que já está posta. Reverter esta situação implica em uma organização administrativa e pedagógica das instituições de ensino do país.

Neste sentido, pensar e construir um PPC, que tenha como horizonte qualidade no ensino teórico e prático para a formação de profissionais aptos para atenderem e intervirem nas demandas sociais emergentes da cidade de Manaus, implica em uma revisão de sua organização administrativa e pedagógica, a partir de ações que desenvolvam e envolvam a comunidade acadêmica de modo abrangente e amplo. Assim, ao justificar a elaboração do PPC da IES N° 2, observamos o seguinte:

[...] buscamos desenvolver este processo de elaboração do Projeto Pedagógico através da participação e comprometimento da comunidade acadêmica. [...] Podemos afirmar que o PPC se constitui em um processo democrático e deve estar compromissado em intervir na questão social do Amazonas de modo crítico e reflexivo, a fim de superar os desafios da realidade social de nossa região. (COORDENADORA DE CURSO DA IES N° 2, PESQUISA DE CAMPO, 2016).

A participação oportuniza espaço para estabelecer limites àqueles interesses historicamente dominantes e, neste sentido é importante reconhecer a importância da dimensão ética e política do processo de participação condizente com interesses sociais e, porque não dizer profissionais, da categoria dos assistentes sociais.

Com exceção da coordenadora da IES N° 2, as coordenadoras sinalizaram muitos pontos fracos nos currículos de suas instituições, podemos citar: bibliografias insuficientes, ementas e conteúdos programáticos desatualizados, disciplinas on-line.

Além disso, a pesquisa revelou que 42, 86% dos sujeitos sinalizaram que bibliografia e conteúdos programáticos dos seus planos de ensino encontram-se desatualizados. Como sabemos, os planos de ensino de um determinado curso ou disciplina constituem um plano de ação, ou seja, um registro do planejamento das ações pedagógicas para o componente curricular durante um curso ou período letivo. É um instrumento didático-pedagógico e administrativo de elaboração e uso obrigatórios. Dessa forma, referências bibliográficas defasadas e conteúdos desatualizados não possibilitam ou incentivam as práticas interdisciplinares de modo satisfatórios que alcancem a eficiência e eficácia proposta nos PPC de uma instituição de ensino, além de dificultar o acompanhamento do planejamento pedagógico dos cursos por parte da direção, coordenação, docentes e estudantes,

Outro dado importante e não aprovado por 14,29% dos professores e coordenadores refere-se às disciplinas ministradas através de ensino a distância. Isso se deve a Portaria N° 4.059 de 2004 em que o MEC sugeriu que os institutos de ensino superior no Brasil podem oferecer até 20% de suas disciplinas na forma de cursos não presenciais, com o objetivo de estimular o surgimento de programas de ensino a distância no país.

Vale ressaltar que a coordenadora da única instituição pública formadora de assistentes sociais em Manaus sinalizou que a forma como foi implantada a proposta do REUNI foi algo desfavorável e, por isso, considerou esta implantação como um ponto fraco da IES. Este projeto foi implementado como forma de incentivo ao ensino público, em 2007, e com isso, verificamos que a instituição do programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI), através do decreto N° 6.096, que tinha como um de seus alvos oferecer educação superior a 30% dos jovens entre 18 e 24 anos (BRASIL, 2008).

Trata-se de um programa também muito criticado por muitos professores e analistas do ensino superior que apontam aumento da demanda de vagas, sem a ampliação física adequada, o que ocasiona superlotação nas instituições com pouca ampliação do quadro docente em muitas universidades, sobrecarregando os professores nas instituições que já desenvolvem suas atividades de ensino/pesquisa/ extensão. Aliás, Tonegutti e Martinez (2008) assinalam que essa ampliação de vagas nas universidades públicas põe em risco este importante tripé do ensino superior, argumentando que os limites impostos pelo REUNI não permitem a manutenção e a melhoria do padrão de qualidade do ensino superior público, ou seja, são incompatíveis com a qualidade aceitável, aprofundam a precarização do trabalho docente e, na concepção dos autores, “ferem a autonomia universitária ao impor padrões que são da competência acadêmica das universidades” (TONEGUTTI e MARTINEZ, 2008, p. 52).

Nesse sentido, Lima (2009) denuncia que a ampliação de vagas do REUNI expande o ensino de graduação, mas evidencia a intencionalidade do governo em estimular as universidades federais à contratação de professores substitutos ou em regime de trabalho de 20 horas para a sala de aula, desfavorecendo o regime de trabalho em dedicação exclusiva e inviabilizando a indissociável relação entre ensino, pesquisa e extensão universitária.

Ao olharem para os cursos de Serviço Social de suas instituições, as coordenadoras das IES evidenciam que apesar dos avanços alcançados pela categoria de assistentes sociais no que tange à formação profissional, acreditam que ainda há muito a ser feito para alcançarmos melhorias efetivas na condução dos cursos. Na verdade, a necessidade de

constantes estudos foram enfatizadas, unanimemente, por essas profissionais para uma condução de maior e permanente qualidade da formação no estado do Amazonas.

A coordenadora de uma das IES avalia a formação profissional na cidade de Manaus como esvaziada de discussão e de engajamento em movimentos sociais e é enfática ao afirmar que: “Os profissionais de Manaus estão sendo formados para aplicabilidade daquilo que aprenderam na faculdade, ou seja, seu intuito é simplesmente entrarem no mercado de trabalho. Mas, esquecem que são intelectuais, esquecem da bagagem teórica” (ENTREVISTADA N° 3, PESQUISA DE CAMPO, 2016). Essa realidade é mostrada pela coordenadora como sendo comum nas instituições de ensino da cidade, principalmente com o grande número de instituições formadoras em Manaus.

A análise sobre a formação profissional não pode desconsiderar as mudanças ocorridas nas últimas décadas do século XX na realidade brasileira, que impactam as políticas sociais de um modo geral, dentre elas a educação. No caso do Estado do Amazonas, nota-se com muita clareza que houve mudanças substanciais no quadro da formação profissional em Serviço Social num espaço de menos de 10 anos. Isso porque, até o fim do século XX, tínhamos duas IES que ofereciam o curso, uma de natureza pública e outra privada. A chegada ao século XXI nos surpreende com o crescimento vertiginoso do mercado educacional, com a oferta de cursos presenciais, semipresenciais e a distância. Com isso, torna-se impossível pensar numa única direção para a formação em Serviço Social, porque há objetivos e interesses bem diferentes em conflito.

O aumento considerável do quantitativo de IES ocorreu quando, na década de 1990, nos governos de Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso, vê-se a adoção dos princípios defendidos pelo neoliberalismo, com a supervalorização da política econômica em detrimento da política social. Não somente em Manaus como em todo o Brasil, os investimentos nas instituições públicas cedem lugar ao processo de privatização e sucateamento das mesmas (CHAUÍ, 2000). Nas palavras de Behring (2003), com o Governo Collor, o neoliberalismo não só adentra a realidade brasileira, como abre passagem para todo um processo de contrarreforma, visto que “sua intervenção de maior fôlego e largo prazo foi a implementação acelerada da estratégia neoliberal no país, por meio das chamadas reformas estruturais, na verdade o início da contrarreforma neoliberal no país” (p. 151).

O aprofundamento da política de estado mínimo é nitidamente presente nos Governos de Fernando Henrique Cardoso, razão pela qual Netto (2003) denomina tal período como “um desastre para as massas trabalhadoras”, dados os contínuos ataques aos direitos sociais legalmente assegurados na Constituição Federal de 1988. Analisando o período de 1995 a

1998, o autor cita os estudos do Professor Carlos Eduardo Baldijão, da Universidade de São Paulo, o qual indica os decrescentes investimentos na política de educação em todos os seus níveis, sendo registrado no nível superior um corte de 28,7%. Por isso, Baldijão (s/d) *apud* Netto (2003, p. 82) assevera que “a tão propalada ação social do governo FHC não passa de puro *marketing* e que a educação vem sendo mais e mais sucateada [...], de tal modo que sua recuperação não será tarefa fácil e nem de curto prazo”.

Neste período, com a inserção massiva dos princípios neoliberais, foi possível verificar graves crises nas universidades públicas brasileiras e, inclusive, o incessante incentivo à privatização do ensino. Não é de se estranhar que as universidades públicas tenham agravado seu estado de sucateamento ao mesmo instante em que se assiste a proliferação das instituições de ensino privadas.

A partir dos anos 2000, com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, verificamos um crescimento exponencial dos cursos de formação profissional em Serviço Social no estado do Amazonas. O quantitativo de instituições de natureza privada mais do dobrou num período menor que dez anos, estando a maior parte dos cursos concentrada no turno noturno. Isso possibilitou uma ampla acessibilidade de pessoas ao curso superior na cidade de Manaus, na esperança de uma efetiva e rápida inserção no mercado de trabalho.

Uma das coordenadoras de uma IES privada sinaliza que este contexto social, político e econômico do país refletiu de modo direto na formação profissional em Serviço Social de todo o Brasil e, no que concerne à realidade manauense, verifica que, nos últimos dez anos, o *ethos* da formação profissional em Serviço Social foi atingido e ficou fragilizado porque “nossas Diretrizes Curriculares e nossos PPC foram engolidos por muitos objetivos institucionais das empresas de ensino privado da cidade” (ENTREVISTADA N° 03, PESQUISA DE CAMPO, 2016).

CAPÍTULO III

O ENSINO TEÓRICO-PRÁTICO EM SERVIÇO SOCIAL

3.1 Dilemas e práxis do ensino teórico-prático

Ao pensarmos nos cursos de formação, não há como desconsiderar o diálogo com a comunidade científica, o exercício da pesquisa e de atividades de extensão como instrumentos fundamentais de articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos, que constituem condições importantes para a efetivação deste projeto profissional.

Para que se estabeleça o processo de ensino e aprendizagem na formação que garanta à profissão a efetivação do ensino do serviço social em seu campo teórico e prático, precisamos refletir sobre esse caráter pedagógico que se sustenta nos cursos de serviço social. Nessa direção, apontamos a questão do ensino teórico-prático, denominado nas Diretrizes Curriculares como Ensino da prática no processo de ensino-aprendizagem desses profissionais e definida por Ribeiro (2009, s/p) como:

ensinar ao acadêmico de serviço social a se apropriar do instrumental de análise a favor de posturas propositivas, com capacidade de negociar a defesa do trabalho profissional nesse complexo campo de tensão entre o ideário da profissão e as condições objetivas na qual ela se insere na divisão sociotécnica do trabalho.

O termo ensino da prática aparece na última elaboração curricular da categoria, aprovada pela ABEPSS em 1996. Sendo este um elemento fundamental do projeto de formação profissional dos assistentes sociais, que concebe a perspectiva teórica de formação de viés crítico. Nos documentos da ABEPSS lemos:

1. Há uma transversalidade do ensino da prática em nossa proposta de diretrizes curriculares, esta entendida como ensino teórico-prático que envolve diferentes tipos de conhecimentos;
2. O estágio é um dos componentes curriculares desse ensino da prática que dá materialidade ao nosso projeto de formação profissional, ou seja, é um momento privilegiado na relação teoria/prática;

3. O estágio supervisionado em Serviço Social tem centralidade nas Diretrizes Curriculares (Estágio obrigatoriamente acompanhado de supervisão acadêmica e de campo).

Como sabemos, a profissão possui uma direção social definida e devidamente articulada aos projetos sociais da classe trabalhadora em seus antagonismos com a classe dominante. Ressaltamos que os avanços e a coerência deste projeto profissional baseia-se no diálogo simultâneo e qualificado entre os elementos teóricos e práticos da formação ao trabalho profissional, tendo como prerrogativa a importância do ensino teórico e ensino prático, ou seja, do ensino da prática, nos cursos de graduação, para a plena habilitação de assistentes sociais capazes de compreender e intervir na realidade social, de modo a reconstruí-la, efetivá-la e recriá-la, como diz Yamamoto (2013), no jogo de forças sociais presentes em nossas relações mais genéricas.

Partindo desta concepção a respeito do ensino da prática na formação profissional em Serviço Social, autores como Santos (2013), Menezes e Lustosa (2013), Yamamoto (2013) e Ribeiro (2009) evidenciam o caráter generalista da formação do assistente social, sugerido pela ABEPSS. Mas, refletem sobre as evidências que permeiam o ensino da prática no processo de formação profissional do Brasil, que denotam a persistência da tradicional orientação teórico/prática, que favorece a manutenção de antagonismos entre as diretrizes de uma formação intelectual de viés generalista (ABEPSS) e a condução que tem sido imprimida no ensino da prática, condução que reforça a perspectiva de um “fazer profissional” especializado e acrítico, o que demonstra haver uma cisão entre o ensino teórico e prático nas disciplinas curriculares do curso de serviço social e uma redução do ensino da prática, exclusivamente, ao momento de realização do estágio supervisionado.

Ao que parece, quando pensamos na dimensão pedagógica do ensino da prática, vêm à tona muitas questões emblemáticas da formação profissional que se relacionam, intrinsecamente, com a qualidade do curso oferecido pelas instituições em nível de ensino, pesquisa e extensão. Também não podemos desconsiderar a importância da organização, capacitação, participação e envolvimento dos protagonistas da formação em serviço social: estudantes, supervisores acadêmicos e de campo.

Dada a natureza interventiva do serviço social, o ensino da prática impõe-se como um desafio para a atuação de uma profissão que se caracteriza, desde a sua gênese, como de natureza eminentemente interventiva na realidade social de seus sujeitos.

No Brasil, Iamamoto (2013) nos informa que, desde a institucionalização do serviço social, a prática profissional somente objetivava minimizar e atenuar as desigualdades existentes nas relações sociais do mundo do trabalho. Essas intervenções eram operacionalizadas de forma pontual e técnica, sem a exigência de reflexões essenciais que pudessem promover transformações no *status* social de seus usuários.

Aliás, desde a institucionalização da profissão, a formação profissional dos assistentes social prezava por lhes conferir um arcabouço tecnicista que visava à dominação político-ideológica em favor dos interesses da classe detentora de terras e dos meios de produção. O ensino da prática ocorreu de forma operacionalizada, reducionista e unicamente dirigido ao uso de instrumentais para o seu exercício profissional a fim de endossar e manter o *status quo* da sociedade.

Na década de 1950, a postura governista adotada no Brasil foi o desenvolvimentismo. A partir desse período, a influência norte-americana torna-se mais marcante e a formação profissional do Serviço Social de Comunidade é intensificada com técnicas voltadas ao Desenvolvimento de Comunidade.

Nos anos de 1960 e de 1970, o Serviço Social e demais profissões da área das ciências humanas vivenciam momentos de profundos questionamentos que implicarão de forma direta na leitura sobre o ensino da prática realizado pelas escolas de serviço social e demais instituições.

A compreensão do serviço social em sua gênese nos remete à necessidade de refletirmos sobre o trabalho profissional de nossos dias. Essa elaboração é verificada por Martinelli (2010) como um importante resgate de ordem teórico-metodológica que nos imprime a identidade profissional em sua recente trajetória. Verificamos, ao longo da trajetória histórica, que a formação inicial foi incapaz de possibilitar a leitura e a interpretação das relações sociais da sociedade capitalista que se solidificava no estado brasileiro.

A aproximação do Serviço Social com as ideias de Marx ganha força nas universidades, impulsionando o reconhecimento dos assistentes sociais como pertencentes à classe trabalhadora. Nossa categoria começa a pensar em substantivas alterações a respeito de um ensino da prática pautado na indissociação entre o conhecimento teórico e prático.

Nesse sentido, a construção do currículo mínimo de 1982 propiciou o adensamento de debates sobre conteúdos direcionados à atuação entre o capital e trabalho, bem como sobre as diversas expressões da questão social no Brasil (SILVA, 2011).

Iamamoto (2013) apresenta o ensino da prática como sendo um elemento-chave à formação de profissionais em serviço social, a partir de uma clara interpretação do que a

profissão representa, em seu significado sócio-histórico para a sociedade, bem como o norte da proposta de ensino teórico-prático qualitativo desses profissionais na sua globalidade. Foi em defesa deste currículo que verificamos nos documentos da ABEPSS, de forma explícita, a necessidade de estreita relação entre teoria e prática, nos moldes da teoria social de Marx.

O currículo aprovado pela ABEPSS (1996) busca a máxima fidelidade ao referencial teórico marxista, como reconhecimento de que não deve haver cisão entre teoria e prática. O tão sonhado Projeto Ético-Político Profissional generalista, propositivo, crítico e comprometido com a efetivação e cumprimento dos direitos e deveres dos cidadãos em sua vida em sociedade foi construído, mesmo diante dos desafiantes parâmetros históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos de nossa sociedade que merecem o enfrentamento pela categoria profissional.

No entanto, o ensino da prática que privilegia a superação da dicotomia entre teoria e prática ainda é buscado em nossas instituições de ensino superior e mesmo com tudo o que está proposto na Reforma Curricular de 1996, realizada pela ABEPSS, constitui um grande desafio a ser enfrentado.

Menezes e Lustosa (2011, p. 113) observam que:

As insuficiências ou os limites do ensino da prática não parecem ser uma questão estritamente teórica, mas também resultado de uma conjuntura permeada pelo retrocesso do pensamento crítico de espectro mundial, do qual o serviço social não está imune.

Neste trabalho fizemos a opção de tratarmos o ensino da prática como o ensino teórico-prático em Serviço Social por entendermos que este termo é o mais coerente à relação que queremos estabelecer, em razão de que o ensino é continuamente teórico e prático e de que existem constantes mediações realizadas entre esses dois distintos elementos presentes no processo de formação profissional. É uma relação que se estende para além do período de estágio supervisionado, mal entendido por muitos profissionais como sendo o único momento de plena realização entre o ensino teórico e prático.

O reconhecimento do Serviço Social como uma profissão interventiva em suas dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa demonstra a importância da categoria de mediação como condição essencial para a proposta crítica de atuação profissional na concepção adotada em seu Projeto Ético-Político Profissional. Pontes (2008) sinaliza que esta é uma das medulares categorias que infibram a concepção dialética de Marx.

Se o Serviço Social é uma profissão que realiza a sua prática na estrutura do tecido social, a categoria mediação aponta para a compreensão, sua inserção na sociedade e seu caráter operacional. Entender a categoria mediação pressupõe a compreensão dos determinantes fundamentais da ontologia do ser social.

Para as teorizações no Serviço Social, Pontes (2008) pontua que a mediação é a categoria fundante à superação da dicotomia teoria-prática, haja vista a necessidade de uma maior e melhor apreensão do método dialético de Marx, frente à concretização e execução de intervenções profissionais imediatistas que buscam rápidas “respostas” às demandas institucionais.

Estudos realizados por Pontes (2008) demonstram que é “indispensável a busca das mediações enquanto condutos onde as categorias concretas se movimentam dando sentido ao processo histórico” (p. 161).

O esforço dos assistentes sociais em seus campos de trabalho e instituições na busca por compreender as bases histórico-metodológicas das situações com as quais se deparam, encontram nas mediações que se estabelecem explicações da relação intrínseca que ocorre no campo teórico-prático.

É por essa razão que as produções científicas quantitativas e qualitativas são essenciais para a análise da sociedade, a partir das múltiplas e sucessivas aproximações ao tecido social, capturadas pela mediação que estabelece uma análise concreta da realidade, em ritmo e movimento, oportunizando uma leitura geral e universal ao singular e particular.

Martinelli (2010) sustenta que esta apreensão da realidade social somente será possível se recuperarmos as mediações que estruturam o ser social na dinâmica da realidade, e ainda sinaliza que a forma metodológica mais apropriada no plano do pensamento dialético expressa-se na leitura e interpretação do caráter de universalidade e em cada complexo de modo particular para o ser social.

É no campo da mediação que nos aproximamos quantas vezes forem necessárias para o entendimento da realidade, em toda a complexidade do ser social. É nessa aproximação dialética que Pontes (2008) trata do conhecimento, evidenciando que o particular e o universal já estão contidos em si num dado imediato. É partindo desse dado imediato que, essencialmente, exercitamos a capacidade de compreendê-lo pelas mediações que serão feitas entre a teoria e a prática social.

Quando refletimos sobre a importância da mediação para a atuação profissional dos assistentes sociais, acreditamos que estes, em seus espaços sócio-ocupacionais, não podem

imprimir uma prática imediatizada e descomprometida com o Projeto Ético-Político do Serviço Social, alicerçado em seus marcos legais.

É inegável a necessidade de constantes retomadas dos princípios formativos que orientam a formação profissional do curso, regulamentados nas diretrizes da ABEPSS (1996), que propõem neste mais recente projeto a indissolubilidade de todas as dimensões inerentes aos assistentes sociais em seus campos de trabalho.

Assim sendo, Santos (2013) ressalta que vários tipos de conhecimentos são necessários à formação desses profissionais, como:

o conhecimento teórico sobre a vida social, sobre a realidade que criou e sustenta essa profissão, ou seja, sobre a prática social em que se deu origem, fortaleceu, alimentou e alimenta essa profissão; sobre os sujeitos que buscam o profissional, bem como, do conhecimento procedimental da profissão, da cultura profissional (p. 137).

Por essa razão, todos os componentes curriculares em seus conteúdos teóricos devem apontar à análise e interpretação da realidade com a qual os assistentes sociais se depararão em suas atuações interventivas. Nisto consiste o ensino da prática proposto pelo Projeto de Formação Profissional em Serviço Social, contido nas Diretrizes Curriculares norteadoras da formação acadêmica.

As competências instituídas pelas Diretrizes Curriculares para o curso de graduação em Serviço Social foram propostas pelas unidades de ensino por meio da ABEPSS, estando de acordo com as determinações da Lei 8.662/93, que regulamenta a profissão.

Na Proposta de Diretrizes Curriculares da ABEPSS há o indicativo de que o ensino da prática deve ser contemplado de modo transversal, permitindo livre diálogo com todos os componentes curriculares do curso, perpassando por todos os eixos da formação profissional.

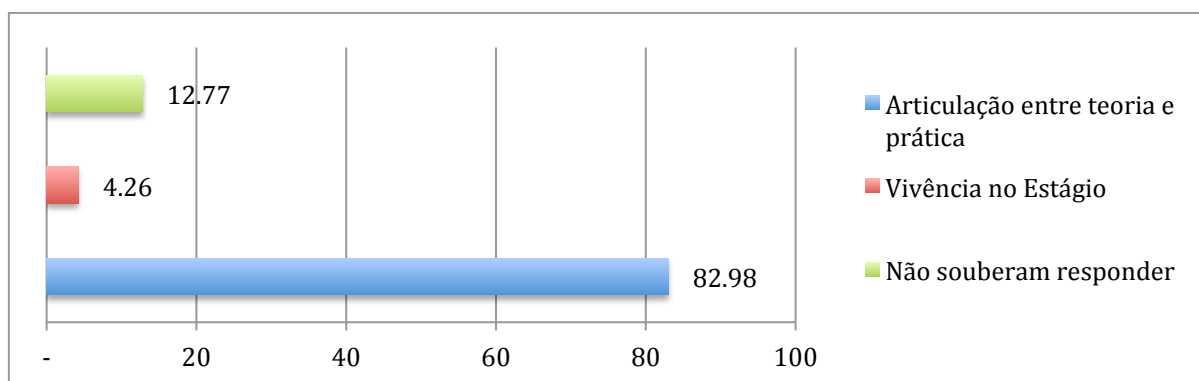
Evidentemente, haverá períodos do curso em que encontraremos maiores possibilidades de aproximação da teoria e, em outras circunstâncias da formação, uma aproximação mais prática de outros conhecimentos, como por exemplo procedimentais, do trabalho profissional.

3.2 O ensino teórico-prático no contexto de formação profissional de Manaus

É indiscutível a necessária articulação da teoria e da prática no processo de formação dos assistentes sociais, até porque, como sabemos o Serviço Social é uma profissão que tem uma natureza interventiva, mas também uma natureza investigativa, devendo articular, continuamente, as reflexões teóricas com o agir profissional.

Por entendermos a relevância deste tema, procuramos verificar se os professores conhecem a proposta de ensino teórico-prático contida nas DC. A esse respeito, dos 47 professores entrevistados, 83% nos sinalizaram que o ensino teórico-prático compreende a plena articulação entre os elementos teóricos e práticos presentes na formação. Tal concepção concorda com a proposta das diretrizes, na medida em que reconhece o entrelaçamento e a importância desses conhecimentos. O gráfico 3 nos mostra que a maioria desses entrevistados sabe e conhece a necessidade deste assunto.

Gráfico 3: O que os professores sabem sobre o ensino teórico-prático de acordo com as DC



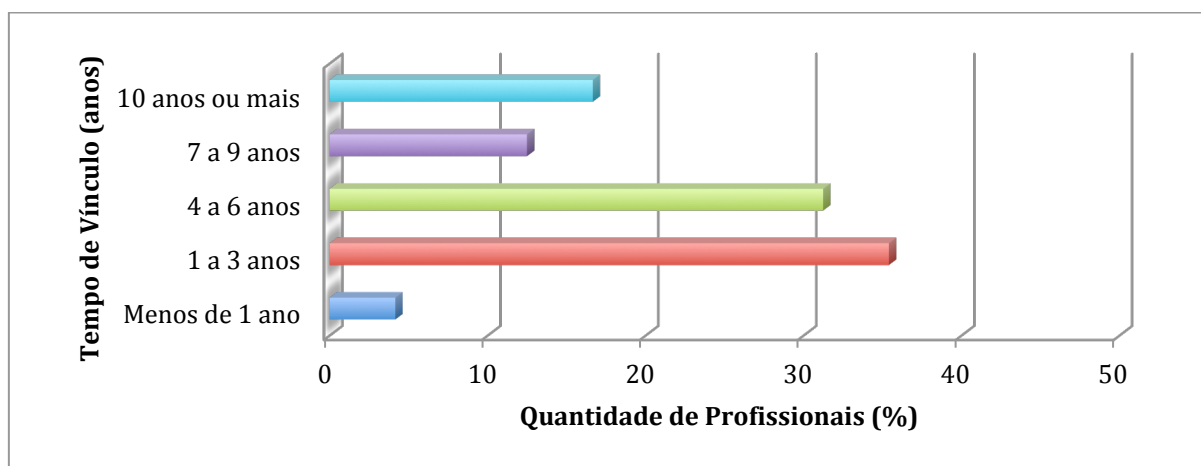
Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

No entanto, a pesquisa também evidencia que 4,26% afirmaram que o ensino teórico-prático associa-se, somente, à vivência do momento do estágio supervisionado. A entrevistada nº 17 respondeu que o ensino da teoria e da prática em Serviço Social está previsto nas diretrizes como um: “incentivo dos professores do curso para que o estudante construa sua identidade profissional na culminância do estágio” (PESQUISA DE CAMPO, 2016). Esses dados nos revelaram um olhar ainda restrito sobre o que é o ensino teórico-prático, já que o restringiram à prática profissional no estágio. Além do que, 12,77% expressaram total desconhecimento e, não souberam responder absolutamente nada do que está proposto sobre o

ensino teórico-prático nas DC, isso é justificado por esses professores como não sendo ainda possível ter apreendido tudo o que está proposto nas DC porque são recém-formados e atuam na docência há pequeno período de tempo.

O corpo docente da cidade de Manaus é predominantemente feminino, o que corresponde a 94% do quadro de profissionais da cidade. Cerca de 27% apresenta titulação de especialista, 45% cursaram mestrado e 28% são doutoras. Dos professores entrevistados, somente encontramos doutores na IES pública. Verificamos que o tempo de vinculação às IES da maioria é pequeno, principalmente por considerar que quase 70% dos professores atuam nos cursos de formação num período de 1 a 6 anos de trabalho, conforme é demonstrado no gráfico 4 e, além disso, alguns deles relataram que se encontram na docência por falta de outras oportunidades profissionais.

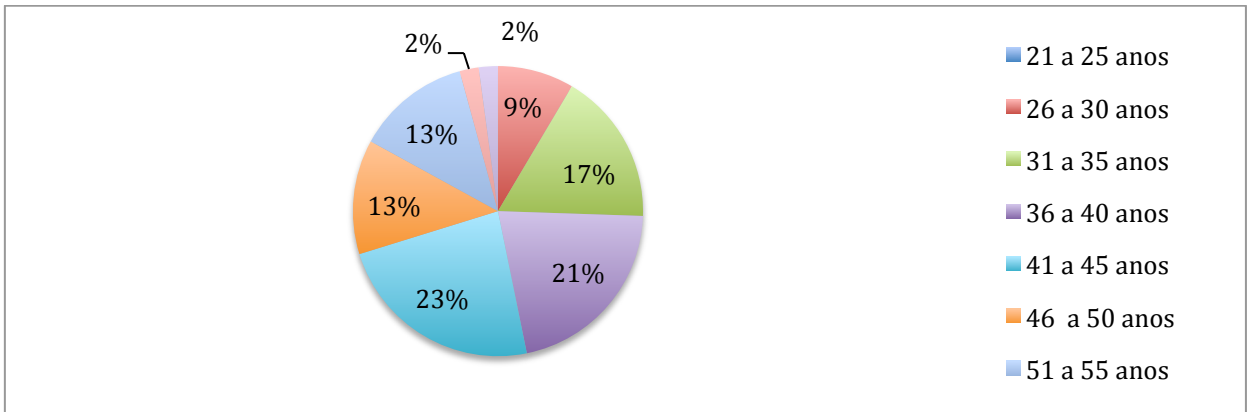
Gráfico 4: Tempo de vínculo com a IES



Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

O gráfico 5 mostra o perfil por idade dos entrevistados. No que se refere à idade, é possível notar que quase metade dos formadores encontra-se na faixa de 36 a 45 anos de idade.

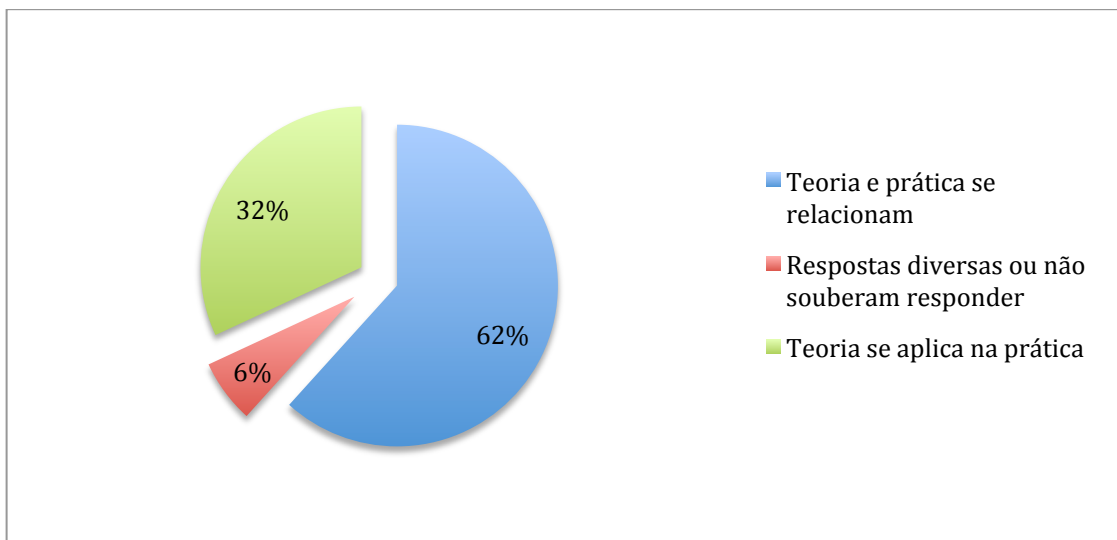
Gráfico 5: Faixa etária dos docentes



Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

Algumas questões também pareceram bastante preocupantes, sobretudo no que tange ao entendimento de muitos professores de que a teoria é um conhecimento que se aplica à prática profissional. Quanto a isso, já discutimos no capítulo 1 que a teoria é a base sobre a qual se sustenta a prática, é capaz de iluminar os caminhos a serem trilhados e, apesar de serem dimensões diferentes da realidade, não há como a teoria ser aplicada à prática. Santos (2013) enfatiza que esse entendimento constitui-se como um dos grandes equívocos, porque o conhecimento teórico sobre a realidade não gera respostas imediatas sobre a prática profissional.

Gráfico 6: Concepções dos professores sobre o ensino teórico-prático



Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

No gráfico 6, essa questão fica latente, sobretudo porque um expressivo percentual de 32% dos professores acredita na possibilidade de que o conhecimento adquirido por meio das

leituras e estudos em sala de aula já se encontra pronto e acabado para desvelar as situações do cotidiano profissional. Ouvimos depoimentos como: “O ensino teórico-prático é a leitura e aplicabilidade do que foi estudado” (ENTREVISTADO N° 1, PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Como sabemos, essas ideias e concepções são equivocadas, principalmente, porque a sociedade sobre a qual o profissional irá atuar é dinâmica e dotada de múltiplas dimensões e expressões. Nesse sentido, certamente situações-problema semelhantes irão requerer dos assistentes sociais intervenções diferenciadas e multifacetadas, repletas de idas e vindas à realidade, para a construção de um pensamento e de uma solução plausível.

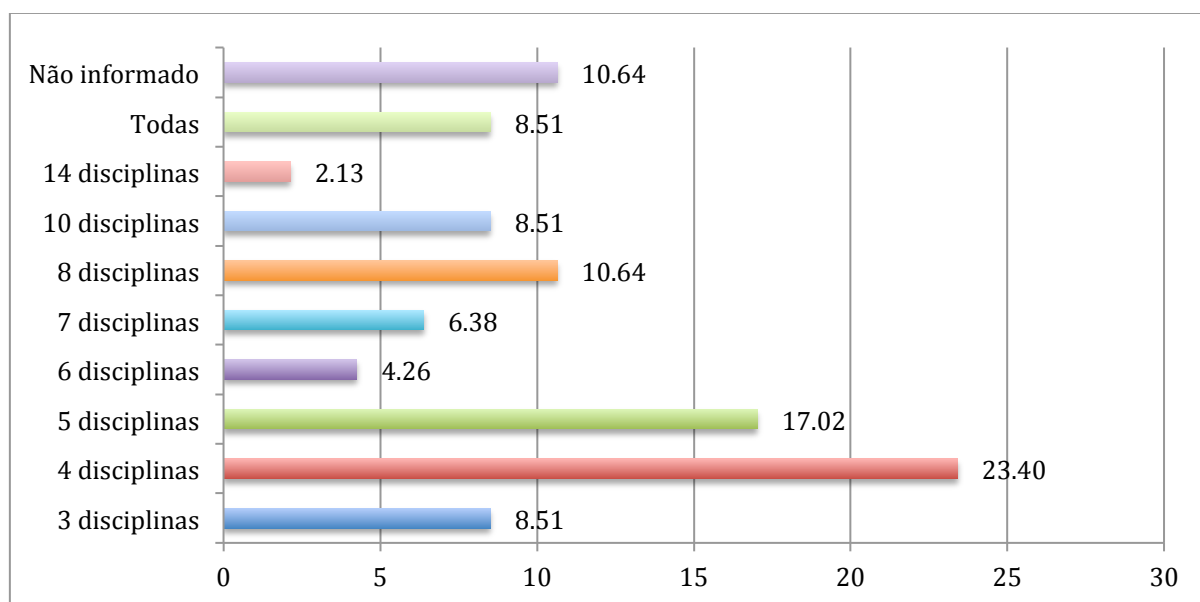
Além disso, 6% dos professores não conseguiram expressar suas concepções sobre como deve se processar o ensino teórico-prático, alegando que seu conhecimento sobre as DC ainda era parcial e/ou insuficiente, ou ainda, emitiram algumas opiniões que nos pareceram bastante confusas, como por exemplo: “o ensino teórico-prático deve acontecer por meio de um bom trabalho de conhecimento dos instrumentais da profissão em sala de aula, sem deixar de fora a dimensão ético-política” (ENTREVISTADO N° 24, PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Satisfatoriamente, podemos evidenciar que um total de 62% dos docentes afirma, com segurança, que não há dualidades entre o ensino teórico e o ensino prático. A entrevistada n° 42 é muito clara ao defender essa concepção:

O referencial teórico que a gente tenta fazer com que o aluno se aproprie na universidade é aquele que ele vai implementando no seu dia a dia enquanto aluno ainda, e que vai desempenhar depois da formação. Então, eu não consigo ver esses dois ângulos... Porque você não tem um prática sem respaldo teórico e você não tem uma teoria enquanto especulação, enquanto reflexão teórica sem relação com a realidade lá fora, sem relação com o mundo, que é o mundo do aluno, o mundo do professor, o mundo da universidade (ENTREVISTADO N° 42, PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Com exceção da IES de natureza pública, há uma grande rotatividade de professores nas faculdades privadas. Quando indagados sobre as disciplinas que normalmente ministram nas suas instituições de ensino, percebemos que a maioria dos professores leciona disciplinas do Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional. O gráfico 7 mostra este quantitativo de disciplinas.

Gráfico 7: Quantitativo de disciplinas ministradas pelos professores



Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

Ao analisarmos o expressivo número de disciplinas ministradas por um mesmo professor, brota um questionamento acerca da possibilidade de um aprofundamento nos conteúdos, objetivos, metodologias e estratégia de uma dada disciplina. Isso foi relatado por alguns deles ao expressarem que as IES, de modo geral, modificam semestralmente as disciplinas curriculares que esses docentes ministrarão. Essa situação parece ficar mais complicada ao desvelarmos que 73% desses professores assinalaram que trabalham em outras instituições, sendo que, deste total que trabalha em outras instituições, 28% em outras IES e, 72% em espaços sócio-ocupacionais como assistentes sociais.

Essa questão quantitativa também nos sinaliza que, nem sempre as condições de trabalho de um professor são favoráveis, principalmente pelo escasso ou nenhum tempo para horas de dedicação ao planejamento e estudo das disciplinas de sua responsabilidade. Essa situação pode ser agravada se esse mesmo professor atua numa outra IES da cidade e ministra mais de meia dúzia de disciplinas ao mesmo tempo.

Foi notável em cada fala um sentimento desejoso de valorizar e fazer cumprir um trabalho pedagógico em conformidade com o projeto ético-político dos assistentes sociais, sonhando e idealizando a materialização de atividades profissionais que vislumbrem a construção de uma sociedade que não exclua os meios de adquirir e produzir conhecimento.

No entanto, como a maioria dos PPC (86%) não deixa explícito como deve acontecer o ensino teórico-prático nos cursos, as opiniões sobre o assunto se dividem entre os professores. É o que veremos no item a seguir.

3.3 As estratégias metodológicas de mediação da formação teórico-prática

Até o momento de nossa análise, é possível perceber que os cursos de Serviço Social em Manaus apresentam propostas de formação distintas entre si e muitas delas destoantes do que é preconizado pela ABEPSS, a começar pela diversidade encontrada nos PPC das IES e pelos relatos das concepções sobre o ensino teórico-prático, bem como a forma como esse ensino ocorre nas IES da cidade. Todas essas variáveis, que evidenciam a condução pedagógica, bem como o planejamento que o professor faz, conscientemente ou não, sustentam o direcionamento dos métodos e estratégias de ensino de uma instituição.

Mesmo com a multiplicidade de disciplinas ministradas pelos professores, 70% acreditam que o ensino teórico-prático é fundamental ao processo formativo, pois oportuniza que as mediações entre os conhecimentos teóricos e a intervenção sejam estabelecidas a partir do protagonismo dos alunos. Os demais 30% não acreditam que o ensino teórico-prático se efetive de forma plena nas IES, pois enfatizam o momento do estágio curricular como o único espaço de articulação entre teoria e prática.

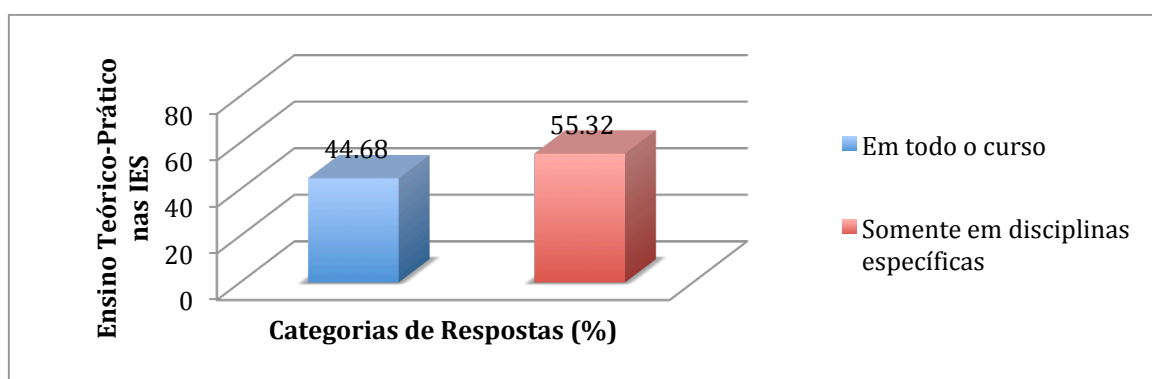
Apesar da expressiva manifestação que aponta que as mediações entre a teoria e a prática profissional são realizadas nas IES e que há uma consideração sobre a importância dos elementos teóricos e práticos à formação, há contrapontos entre as formas como o ensino teórico-prático é tratado por coordenadores e professores. Essas divergências sobre a forma como é entendido o ensino teórico-prático relacionam-se, sobretudo, ao que está proposto nos PPC de cada instituição que, como vimos anteriormente, é o documento que concentra a concepção do curso. A maioria dos professores sabe do que se trata, porque 63,64% já participaram de alguma reforma curricular de sua instituição. Na verdade, é partindo da instrumentalização dos PPC e de sua decorrência lógica que o planejamento de cada disciplina é desenvolvido, apresentando com clareza objetivos mais específicos relacionados à disciplina ou aos conteúdos.

A partir do plano por disciplina, os professores têm a oportunidade de desenvolver seus planejamentos de aula e ali especificarem suas ementas, conteúdos, objetivos, estratégias,

procedimentos avaliativos e referências. No caso dos PPC de 86% das instituições de ensino de Manaus que oferecem o curso de Serviço Social, como já mencionado, não encontramos uma referência explícita sobre como deve ocorrer a relação teórico-prática nos cursos e, por essa razão, em nossa análise, a ocorrência da articulação entre o conhecimento teórico-prático acaba sendo uma relação que dependa muito da subjetividade de cada docente.

O gráfico 8 mostra que 55,32% relataram que o ensino teórico-prático acontece somente em disciplinas específicas, como por exemplo, as disciplinas de estágio. Os demais 44,68% afirmam que esta relação entre a teoria e a prática ocorre durante todo o curso.

Gráfico 8: Como acontece o ensino teórico-prático nas IES



Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Por meio das respostas dadas pelos professores, fica possível compreender que o conhecimento teórico-prático passa por duas dimensões: a primeira se dá no contexto de sala de aula ou em projetos que primam pelo conhecimento, experiências, vivências e práticas pedagógicas contextualizadas; a segunda refere-se somente às atividades no campo do estágio, que diz respeito à natureza interventiva da profissão.

A concepção de 44,68% dos professores sobre a ocorrência do teórico-prático em todo o curso de formação é bastante interessante, trazendo-nos à compreensão de que este processo de aprendizagem na formação de assistentes sociais envolve uma nova racionalidade, uma nova forma de pensar que priorize, em tudo, novas elaborações, análises e intervenções na realidade social de forma articulada com ideias, concepções e o com o projeto de sociedade que almejamos alcançar, através da formação e do trabalho profissional dos assistentes sociais.

Para que isto ocorra, a transversalidade do ensino teórico-prático deve ser algo preponderante em todo o curso de formação, reconhecendo que a categoria de mediação deve

ser estabelecida, continuamente, por parte dos professores através da ministração de aulas, atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão que promovam aproximações sucessivas da teoria com a prática profissional. Os professores devem ajudar seus alunos a estabelecer essas mediações, devem ensinar o caminho, fazendo o movimento de ida e de volta juntamente com seus discentes, para que depois consigam caminhar, autonomamente, em seus espaços de atuação profissional.

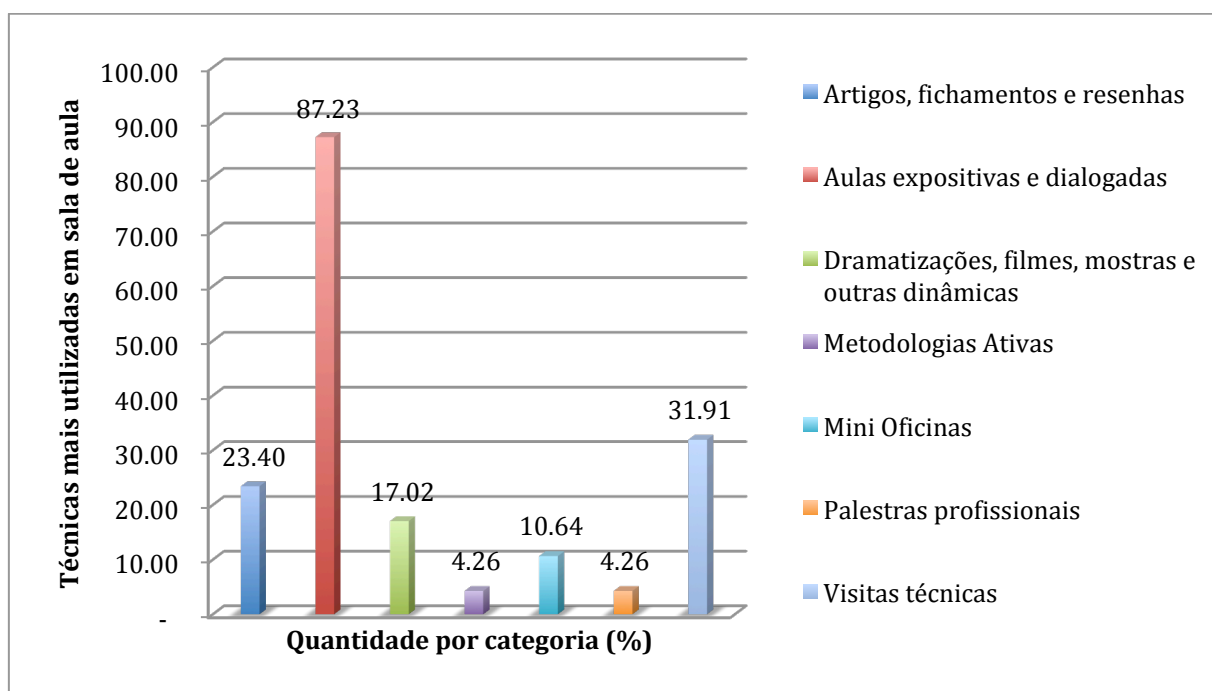
A resposta desses professores nos remete à ideia de que a realidade cotidiana não pode e não deve ser desprezada nas atividades pedagógicas do curso, quaisquer que sejam, para a construção de um significado mediato da realidade concreta. A mediação precisa ser estabelecida, custe o que custar para que alcancemos intervenções sociais eficazes. Docentes e discentes são sujeitos concretos e atuam em uma realidade profissional concreta.

Sobre a relevância de mediações na construção ou (re)construção de intervenções eficazes e bem sucedidas, Pontes (2008) considera que os agentes profissionais precisam reconstruir, através do conhecimento, o seu espaço de intervenção – apreendendo o movimento que se inicia partindo da demanda institucional e ascende até a reconstrução da demanda socioprofissional – para isso, é preciso avançar no conhecimento de algumas mediações ontológicas constituintes do espaço de intervenção profissional genericamente concebido.

Muito dessa questão se reflete às estratégias de ensino adotadas pelos professores em suas IES no processo formativo. Quando indagados sobre as técnicas desenvolvidas em sala de aula, a pesquisa revela que 87,23% dos professores adotam, comumente, aulas expositivas e dialogadas para a ministração de suas aulas, conforme verificamos no gráfico 9.

Considerada como um método tradicional de ensino por muitos educadores, as aulas expositivas ainda continuam vivas diante de tantas inovações tecnológicas dispostas no mundo contemporâneo. Apesar de muitos especialistas em métodos e técnicas pedagógicas almejarem o fim dessa prática, a aula expositiva tem o seu lugar nos cursos de formação profissional em Serviço Social e, por si só, não representa um problema ao processo formativo. A grande questão surge a partir do momento em que verificamos que ela é apontada por muitos professores como o único método utilizado em suas aulas e, por essa razão, não há evidências de que esta estratégia de ensino possa dar vazão à plena articulação entre o conhecimento teórico e prático, uma vez que a aula expositiva assemelha-se a palestras, apresentações orais que minimizam a interação entre seus participantes. Essa técnica representou 4,26% das utilizadas pelos professores.

Gráfico 9: Técnicas utilizadas nas IES pelos professores



Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

Além disso, 23,40% dos professores sinalizaram que se utilizam de exercícios envolvendo artigos, fichamentos e resenhas sobre os assuntos estudados em sala de aula. Lançar mão dessas atividades, sem dúvida, possibilita aos alunos oportunidade de crescimento e produção acadêmica, são elementos importantes na construção do conhecimento e na publicação de ideias e teorias. No entanto, o entrelaçamento entre teoria e prática pode ficar comprometido se as mediações não forem estabelecidas de forma objetiva e intencional tanto por docentes quanto pelos discentes. A necessidade de contextualizar as diversas situações do trabalho profissional sobre a realidade que se insere é uma constante exigência dos profissionais formadores. Freire (1996) já enfatizava que a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, mesmo as estratégias de ensino mais atraentes como dramatizações, filmes, mostras e outras dinâmicas apontadas por 17,02% dos professores, metodologias ativas que representam 4,26%, mini-oficinas com 10,64% de adesão entre os docentes e 31,91% de realização de visitas técnicas realizadas com o objetivo de promover a plena articulação entre o ensino teórico-prático, somente estabelecerão o ensino da teoria e da

prática se houver uma intencionalidade dos professores, prevista num coerente planejamento de suas atividades docentes.

A entrevistada n° 39 vibrou ao lembrar que desenvolve a relação teórico-prática,

sempre fazendo uma atividade que eles (alunos) possam trazer os conteúdos apreendidos no texto, trabalhado no conteúdo programático como a realidade prática iminente. Teve uma disciplina que eu ministrei, Trabalho e Contemporaneidade, que o último trabalho que eu fiz era um vídeo que eles tinham que produzir com todos os textos, desde a ontologia do ser social de Lukács até a reestruturação produtiva, a mudança na categoria trabalho e foram apresentações fantásticas presenciadas! (ENTREVISTADA N° 39, PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Uma outra professora também exemplifica suas aulas teórico-práticas, bem sucedidas, em uma disciplina com denso conteúdo teórico:

A disciplina política social II, na ementa da disciplina é uma disciplina predominantemente teórica, totalmente teórica, pois trata da questão social e das políticas sociais no Brasil. Em minha experiência, procuro muito envolver o aluno, fazê-lo entender o porquê da ascensão da política social, contextualizando com a prática. Proponho uma mostra de vídeo para trabalhar sobre a questão social [...] Quando se fala na relação teoria e prática você tem que criar estratégias, né! (ENTREVISTADA N° 31, PESQUISA DE CAMPO, 2016).

A segunda dimensão pela qual passa o entendimento dos professores sobre o ensino teórico-prático refere-se somente às atividades no campo do estágio, que dizem respeito à natureza interventiva da profissão.

Quando indagados sobre seu entendimento a respeito do estágio supervisionado, todos os professores apontaram que o momento do estágio é fundamental ao processo formativo. Uma das professoras expressou que o momento do estágio “é o ensaio principal para o trabalho profissional” (ENTREVISTADA N° 13, PESQUISA DE CAMPO, 2016).

Buriolla (2011) enfatiza que o estágio é essencial à formação do aluno, enquanto este lhe proporcione momentos específicos de aprendizagem, uma reflexão sobre a ação profissional, uma visão crítica da dinâmica das relações existentes na instituição de campo apoiados na supervisão como processo dinâmico e criativo, tendo em vista sempre possibilitar a elaboração de novos conhecimentos.

No entanto, nas falas de 10% desses professores, percebemos que seu entendimento pessoal verifica o estágio supervisionado como o único momento em que o ensino teórico-prático deve ocorrer. A esse respeito, podemos evidenciar respostas como: “o estágio é o coração do curso” (ENTREVISTADA N° 9, PESQUISA DE CAMPO, 2016) e ainda que “o estágio é o único momento da percepção e construção da prática profissional dos assistentes sociais” (ENTREVISTADA N° 17, PESQUISA DE CAMPO, 2016).

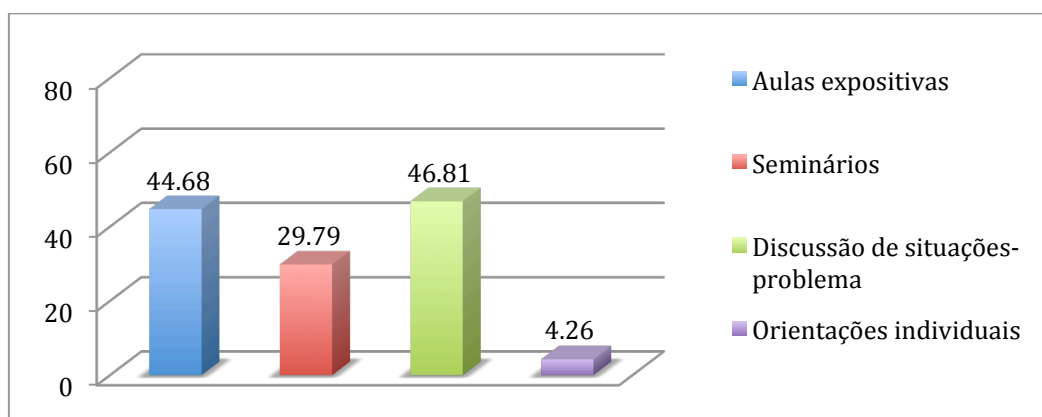
Concordamos com os 90% dos professores que defendem que o estágio supervisionado é, sem sombra de dúvida, um momento importantíssimo na formação e encarado como um compromisso ético assumido por todos os assistentes sociais, sem exceção. Certamente é o principal espaço de ensino teórico-prático, mas não deve ser o único.

A PNE é clara ao configurar o momento do estágio como:

Um processo coletivo de ensino-aprendizagem, no qual se realiza a observação, registro, análise e acompanhamento da atuação do(a) estagiário(a) no campo de estágio, bem como a avaliação do processo de aprendizagem discente, visando a construção de conhecimentos e competências para o exercício da profissão. Esta avaliação deve ser realizada continuamente, contemplando duas dimensões: a avaliação do processo de estágio e a avaliação do desempenho discente, assegurando a participação dos diferentes segmentos envolvidos (supervisores acadêmicos e de campo e estagiários(as) (ABEPSS, 2010, p. 15).

Quanto à supervisão acadêmica de estágio, nos últimos 5 anos, o grupo de professores entrevistados é heterogêneo. O quantitativo de 34% pontua que nunca exerceu a função de supervisor acadêmico no curso, enquanto 60% dos professores sinalizaram positivamente e relataram o modo como conduziram as atividades com os alunos sob sua responsabilidade. Em 6% dos entrevistados, não obtivemos respostas sobre este questionamento.

Gráfico 10: Como acontece o ensino teórico-prático durante a disciplina de estágio



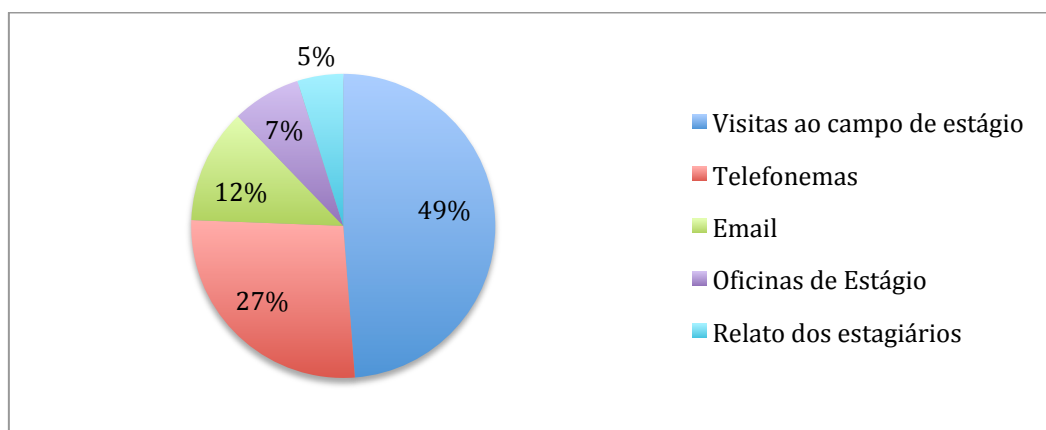
Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

No gráfico 10, verificamos que as horas destinadas às orientações sobre o estágio com os estudantes do curso são compostas, predominantemente, por aulas expositivas e discussões sobre situações-problema vivenciadas pelos estagiários em seus campos. Quase 30% verifica a necessidade de realizar seminários com os alunos.

Apesar do expressivo número de professores defenderem a relevância das disciplinas de estágio, nesta mesma proporção podemos afirmar o quanto o processo de supervisão acadêmica tem se mostrado penoso. Dos 60% dos professores que desenvolveram a função de supervisão acadêmica, todos manifestaram as dificuldades encontradas para estabelecer contatos e aproximações com os supervisores de campo.

O gráfico 11 evidencia a forma como buscam relacionamento com os supervisores de campo:

Gráfico 11: Comunicação dos supervisores acadêmicos com os supervisores de campo



Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

É notório que as visitas ao campo de estágio ainda são a principal forma pela qual os professores buscam estabelecer o vínculo necessário com os assistentes sociais em campo. Essa informação é sinalizada por 49% dos docentes, mas nem sempre essa articulação é possível em razão de diversas questões que envolvem logística, disponibilidade de tempo, recursos financeiros, entre outros. Todos os professores retratam em maior ou menor grau essa dificuldade, mas endossam que o comprometimento ético-político que assumiram deve sobressair a qualquer empecilho que busque fragilizar a formação. Buriolla (2011) valoriza este aspecto e confirma que a supervisão é inerente ao trabalho de todos os assistentes sociais,

por isso precisa ser considerada significativa tanto por supervisores acadêmicos quanto por supervisores de campo, para que a formação profissional seja fortalecida.

Na impossibilidade de visitas ao campo de estágio, outras alternativas são assumidas como telefonemas (27%), email (12%), oficinas de estágio (7%) e somente o relato oral ou escrito dos estagiários (5%).

Muitas vezes, ouvimos nas falas dos sujeitos que as IES não compartilham das responsabilidades dos supervisores acadêmicos e, por essa razão, ministrar as disciplinas de estágio supervisionado acaba por distinguir-se como sendo uma das mais difíceis e exigentes.

Lewgoy (2010) enfatiza a importância do compromisso entre todas as partes envolvidas, retratando a necessidade de interações e de fidelidade aos princípios e pressupostos contidos nas DC, esclarecendo que:

A supervisão de estágio, na conjuntura atual acadêmica, busca legitimar a interação entre os sujeitos assistentes sociais de campo, alunos estagiários e supervisor acadêmico, intrinsecamente envolvidos num projeto coletivo e interdisciplinar e que compõem, assim, uma tríade representativa do universo da instituição à qual pertencem. Nessa ótica, a supervisão caracteriza-se como espaço, por excelência, de intermediação entre os centros de formação e as organizações que oferecem campos de aprendizagem, intrinsecamente envolvida como elemento constitutivo e constituinte desse processo (LEWGOY, 2010, p.110).

Diante dos dados de pesquisa e das dificuldades expostas pelos professores do curso de Serviço Social das IES manauenses, verificamos que existem problemas objetivos nas estratégias adotadas para o estabelecimento do ensino teórico-prático. Foi evidente que, apesar do esforço e do compromisso assumido com suas responsabilidades no processo formativo dos assistentes sociais, ainda há muita subjetividade na questão das relações existentes entre a escolha metodológica ou as estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor para fazer valer a necessária articulação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático no interior dos cursos da cidade. Aliás, tais reflexões acabam por nos sinalizar a necessidade de outras pesquisas, buscando dar voz aos alunos que vivenciam esse processo pedagógico de estágio e podem nos sinalizar, com maior grau de profundidade, se essa relação teórico-prática acontece, de fato, nas diferentes atividades acadêmicas como nos afirmaram os sujeitos desta pesquisa.

CONCLUSÃO

Apresentar e discutir sobre a relação entre teoria e prática no contexto da formação profissional em Manaus foi algo desafiador e até mesmo polêmico tanto para nós pesquisadores, como também aos sujeitos participantes, não somente porque envolveu a análise de como se processa a relação desses dois elementos fundamentais à formação dos assistentes sociais, mas também o quanto suscitou reflexões sobre o trabalho do assistente social na docência.

A pesquisa foi ousada e evidenciou que as orientações sobre o ensino teórico-prático proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais apresentam falhas quanto ao entendimento e condução realizada no interior das IES formadoras da cidade. Apesar da clareza com que é tratado o ensino teórico-prático nas DC e denominado neste documento como o ensino da prática em Serviço Social, ainda salta aos olhos a inexistência de conhecimento sobre o assunto em questão por parte de muitos professores, ou mesmo, o entendimento equivocado de que as dimensões da teoria e da prática caminham em direções opostas e não estabelecem uma conexão harmônica e necessária.

É fato que, para que haja o reflexo entre os elementos teóricos e práticos na formação, o direcionamento dado pelos projetos pedagógicos dos cursos e as mediações estabelecidas pelos professores precisariam garantir concepções e posturas claras e objetivas quanto ao perfil de assistente social que almejamos formar.

No entanto, a maioria dos documentos das instituições de ensino não evidencia a sintonia que deve permear o ensino teórico-prático, desvelando que, se há uma relação entre a teoria e a prática nas IES não é algo que está devidamente definido no currículo institucional. Na verdade, o relato dos coordenadores e docentes revela que existe muito mais valor no compromisso ético-político dos sujeitos envolvidos em promover uma formação que busque dar qualidade aos profissionais que trabalharão com as diversas expressões da questão social no Amazonas.

Lamentavelmente, os resultados de pesquisa mostram que a temática ainda é tratada de modo muito subjetivo entre coordenadores e professores, representando uma fragilidade significativa no perfil profissional dos assistentes sociais que adentrarão ao mercado de trabalho manauense, porque o ensino teórico-prático explorado de modo satisfatório permite que os conteúdos trabalhados durante a formação ganhem a materialidade necessária para o desenvolvimento de uma práxis efetiva.

Nesse sentido, é necessário trazer à memória, alguns aspectos que ganharam destaque nos resultados da pesquisa. Sendo eles:

1. A teoria não se constitui uma dimensão do conhecimento que possa ser aplicada à prática profissional dos assistentes sociais, transformando-se em intervenções eficazes da realidade social.

2. As dimensões teórico-práticas do conhecimento necessário à formação profissional dos assistentes sociais não podem ser confundidas, mas compreendidas como elementos distintos. O entrelaçamento entre a teoria e a prática é que permitirá a compreensão mais coerente da realidade concreta.

3. Para tanto, as IES, coordenadores e professores dos cursos de Serviço Social precisam desempenhar o papel de facilitadores no processo de mediação estabelecido pelos alunos em formação, para que o ensino teórico-prático se efetive de modo pleno.

4. O estágio supervisionado não deve ser restringido como sendo o único momento de articulação entre teoria e prática profissional.

Sem dúvida, as questões trazidas pelos professores a respeito das dificuldades vivenciadas durante a supervisão de estágio precisam ser melhor investigadas e superadas para que o estágio possa ser mantido e garantido como um momento fundamental de articulação entre o ensino teórico-prático, sem deixar de ser o único momento para que esta relação se efetive. Esta pesquisa possibilitou que a temática fosse estudada para além das investigações teórico-práticas referentes ao momento do estágio supervisionado e, dada sua abrangência principalmente no que se refere às informações quantitativas e qualitativas concernentes aos sujeitos envolvidos, podemos explicitar que as dificuldades de acesso aos coordenadores e professores foi a principal encontrada durante a execução desta investigação.

A insistência e a paciência foram características necessárias às pesquisadoras, pois em diversas situações chegávamos às IES e nos deparávamos com a impossibilidade de aplicarmos os formulários aos sujeitos, em virtude de suas responsabilidades pedagógicas. Por essa razão, muitos encontros fora das IES foram marcados via contato telefônico e email para a execução do trabalho de campo. Isso foi necessário em virtude dos assistentes sociais, profissionais da educação, apresentarem falta de disponibilidade de tempo e/ou trabalharem também em outros espaços sócio-ocupacionais, podemos citar a ocorrência de: entrevistas na Secretaria de Assistência Social, entrevistas em delegacia. Ocorreram também entrevistas em praças de alimentação e até mesmo em shoppings da cidade. Em algumas situações, poucas vezes, marcamos o encontro e a entrevista não era realizada, sem a justificativa prévia do motivo da ausência por parte do professor convidado a participar.

Compreender o lugar do ensino teórico-prático sob a ótica das instituições de ensino, bem como de coordenadores e professores dos cursos nos conduz à reflexão de que avanços já foram alcançados na trajetória da formação profissional, mas ainda há muito a ser feito. Uma boa alternativa seria analisar o processo formativo a partir do ponto de vista dos estudantes para que possamos vislumbrar um panorama mais abrangente sobre os cursos de Serviço Social na cidade de Manaus.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social. **Cadernos ABESS n.7**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social**. 1996. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.cressrs.org.br/docs/Lei_de_Diretrizes_Curriculares.pdf. Acesso em: 18 jan. 2016.

_____. **Política Nacional de Estágio**. Brasília, 2010.

AGUIAR, Antônio Geraldo de. **Serviço Social e filosofia: das origens a Araxá**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROCO, Maria Lúcia Silva. **Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BEHING, Elaine Rossetti. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 2008.

_____. **Decreto N° 6.096, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 09 abr. 2016.

_____. **Decreto N° 7.485, de 18 de maio de 2011**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7485.htm. Acesso em: 09 abr. 2016.

_____. **Parecer CNE/CES 492/2001**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7485.htm. Acesso em: 17 abr. 2017.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **Supervisão em serviço social:** o supervisor, sua relação e seus papeis. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, Alba Maria Pinho. O projeto da formação profissional do assistente social na conjuntura brasileira. **Cadernos Abess n. 1.** São Paulo: Cortez, 1993. p.17-42.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia.** São Paulo, SP: Brasiliense, 2000.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista:** categorias e leis da dialética. Tradução Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL - CFESS. Disponível em: <http://www.cfess.org.br>. Acesso em: 12 abr. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GUERRA, Yolanda. O Potencial do Ensino Teórico-Prático no Novo Currículo: elementos para o debate. **Katálysis.** V.8. N.2. jul./dez. 2005. Florianópolis/ SC. 147- 154.

_____. FORTI, Valeria. “Na prática a teoria é outra?”. In: FORTI, Valeria; GUERRA, Yolanda (orgs.). **Serviço Social:** temas, textos e contextos. 4 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil:** esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 34 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Serviço Social e Sociedade.** São Paulo, n. 120, p. 609-639, out./dez. 2014.

_____. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional.** 24 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

IES N° 1. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social.** Manaus, 2016.

IES N° 2. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social.** Manaus, 2016.

IES N° 3. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social.** Manaus, 2012.

IES N° 4. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social.** Manaus, 2015.

IES N° 5. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social.** Manaus, 2016.

IES N° 6. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social.** Manaus, 2016.

IES N° 7. **Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social.** Manaus, 2009.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética.** São Paulo: Círculo do Livro S.A, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMA, Kátia. Contrarreforma da Educação nas Universidades Federais: O REUNI na UFF. **Universidade e Sociedade**, Brasília, nº 44, p 147-157, jul. 2009.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. **Supervisão de Estágio em Serviço Social: desafios para a formação e exercício profissional.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUSTOSA, Maria das Graças; MENEZES, Maria Thereza. Reflexões sobre o ensino da prática no Serviço Social e os impasses para a consolidação do Projeto ético-político. In: **Serviço Social: temas, textos e contextos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço Social: identidade e alienação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, Karl. **Introdução à Crítica da Economia Política**. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004 .

_____. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos de 1844**. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

MONTENEGRO, Rita de Cássia. **A Criação da Escola de Serviço Social de Manaus**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2006.

NETTO, José Paulo. FHC e a Política Social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN, Ivo (org.). **O desmonte da nação: balanço do governo FHC**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós 64**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social. In: MOTA, Ana Elizabete (et al.). (orgs.) **Serviço Social e Saúde - Formação e trabalho profissional**.. 2 ed. São Paulo: OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2007.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: Veiga, Ilma Passos A. (Org). **O Projeto Político-Pedagógico e a organização do trabalho da escola**. Campinas, Papirus, 1995.

ORTIZ, Fátima Grave. **O Serviço Social no Brasil: os fundamentos de sua imagem e da autoimagem de seus agentes**. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.

PEREIRA, Ayala, 1944. In: AGUIAR, Antônio Geraldo de. **Serviço Social e filosofia: das origens a Araxá**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e Serviço Social: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, Edaléa Maria. **Desafios da formação profissional: a questão do ensino da prática em cursos presenciais da região sul do Brasil**. El Trabajo Social en la coyuntura latinoamericana: desafios para su formación, articulación y acción profesional. Universidad Católica Santiago de Guayaquil. Guayaquil, Ecuador. 4-8 de octubre 2009.

SANTOS, Cláudia Mônica dos; PINI, Francisca. A Transversalidade do Ensino da Prática na Formação Profissional do Assistente Social e o PROJETO ABEPSS ITINERANTE. **TEMPORALIS**. Brasília (DF), ano 13, n. 25, p. 133-153, jan./jun. 2013.

SANTOS, Cláudia Mônica dos. **Na prática a teoria é outra?: mitos e dilemas na relação entre teoria e prática, instrumentos e técnicas no serviço social**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e Silva. **O serviço social e o popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. Da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan./abr. 2005.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1983.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

TONEGUTTI, Claudio Antonio; MARTINEZ, Milena. O REUNI e a precarização na IFES. **Universidade e Sociedade**, Brasília, nº41, p 51-66, jan, 2008.

UFAM. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social na Amazônia (PPGSS). Disponível em <http://ppgss.ufam.edu.br>. Acesso em: 16. Abr. 2016.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão (org.); ROSA, Lúcia Cristina dos Santos; PEREIRA, Ivana Carla Garcia; BISNETO, José Augusto. **Saúde Mental e Serviço Social: o desafio da subjetividade e interdisciplinaridade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Abordagens Psicossociais**, volume 1: história, teoria e prática no campo. 2 ed. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2009.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
SUSTENTABILIDADE DA AMAZÔNIA

FORMULÁRIO

(A ser aplicado aos professores do curso de serviço social das Instituições de Ensino Superior em Manaus).

PROJETO: Formação profissional do assistente social no Estado do Amazonas

SUBPROJETO: Formação profissional em Serviço Social na cidade de Manaus: o ensino teórico- prático em questão.

IES: _____

COORDENADOR N° _____

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. Sexo: () Feminino () Masculino

1.2. Idade:

() 21 a 25 () 26 a 30 () 31 a 35 () 36 a 40 () 41 a 45 () 46 a 50

() 51 a 55 () 56 a 60 () 61 a 65 () 66 ou mais

1.3. Naturalidade:

() Manaus () Interior do Amazonas: _____.

() Outros Estados: _____.

1.4. Escolaridade:

() Pós-Graduação:

() Especialização: _____

() Mestrado: _____

() Doutorado: _____

1.5. Tempo de vinculação à instituição:

() Menos de 1 ano () 1 a 3 anos () 4 a 6 anos () 7 a 9 anos () 10 anos ou mais

1.6. É vinculado a outras instituições?

() Não () Sim. Qual(is)? _____

2. AVALIAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

2.1 Você conhece as diretrizes curriculares da ABEPSS?

() Sim, totalmente () Sim, parcialmente () Não

2.2 Na sua percepção, os cursos de Serviço Social no estado do Amazonas trabalham em consonância com a proposta das diretrizes curriculares?

() Sim, totalmente () Sim, parcialmente () Não

Justifique:

2.3 Ao avaliar a formação em Serviço Social no Amazonas nos últimos 10 anos, quais avanços você identifica?

2.4 Ao olhar para os cursos de Serviço Social no estado do Amazonas, quais melhorias você acredita que devam ser conduzidas para uma maior qualidade da formação profissional?

2.5. Na sua opinião, o curso de Serviço Social da instituição de ensino que o(a) senhor(a) coordena está de acordo com as diretrizes curriculares nacionais?

() Sim, totalmente () Sim, parcialmente () Não

Justifique:

2.6. O(a) senhor(a) conhece o projeto pedagógico da instituição?

Sim, totalmente Sim, parcialmente Não

2.7 O(a) senhor(a) participou do processo de discussão e construção do currículo vigente nesta IES?

Sim Não

2.8 Quais os pontos fortes e fracos que o(a) senhor(a) verifica no currículo desta instituição?

3. O ENSINO TEÓRICO-PRÁTICO EM SERVIÇO SOCIAL

3.1 O que o(a) senhor(a) sabe sobre a o ensino teórico-prático em serviço social proposto nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996?

3.2 Na sua concepção, como deve ser o ensino teórico-prático na formação em Serviço Social?

3.3 Em que momentos da formação o(a) senhor(a) identifica como oportuno estabelecer efetivamente a relação entre o ensino teórico-prático em Serviço Social?

Em todas as disciplinas curriculares.

No estágio curricular.

Justifique:

3.4 Como o ensino teórico-prático é trabalhado no projeto pedagógico do curso que o(a) senhor(a) coordena?

3.5 Enquanto coordenador(a) do curso, o(a) senhor(a) propõe atividades que possibilitem o ensino teórico-prático na formação profissional?

3.6 O(a) senhor(a) percebe o empenho da maior parte do corpo docente na adoção de estratégias teórico-metodológicas para a realização da mediação entre teoria e prática?

Sim Não Depende

Justifique:

3.7 Como o(a) senhor(a) entende o estágio supervisionado no processo de formação profissional do estudante de Serviço Social?

3.8 Como o(a) senhor(a) verifica a realização da supervisão acadêmica dos cursos?

3.9 Avaliando a formação conduzida pela instituição em que o senhor atua, o estágio supervisionado tem sido o principal espaço de ensino da prática?

() Não. Por quê? _____

() Sim. Como acontece esse ensino? _____

4. FORMAÇÃO GENERALISTA

4.1. O que o entende por formação generalista em Serviço Social, proposta nas Diretrizes Curriculares da profissão?

4.2. Para o (a) senhor (a), o curso de Serviço Social em que atua prepara o aluno para atuar nos mais diversos campos sócio-ocupacionais?

() Não. () Sim. De que forma?

4.3. O senhor identifica falhas em relação à formação de caráter generalista na instituição em que atua?

() Não. () Sim. Quais?

4.4. Caso a resposta anterior seja positiva, quais são os maiores desafios para a proposta de uma formação generalista?



(A ser aplicado aos coordenadores do curso de serviço social das Instituições de Ensino Superior em Manaus).

IES: _____

COORDENADOR N° _____

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. Sexo: () Feminino () Masculino

1.2. Idade:

() 21 a 25 () 26 a 30 () 31 a 35 () 36 a 40 () 41 a 45 () 46 a 50

() 51 a 55 () 56 a 60 () 61 a 65 () 66 ou mais

1.3. Naturalidade:

() Manaus () Interior do Amazonas: _____.

() Outros Estados: _____.

1.4. Escolaridade:

() Pós-Graduação:

() Especialização: _____

() Mestrado: _____

() Doutorado: _____

1.5. Tempo de vinculação à instituição:

() Menos de 1 ano () 1 a 3 anos () 4 a 6 anos () 7 a 9 anos () 10 anos ou mais

1.6. É vinculado a outras instituições?

() Não () Sim. Qual(is)? _____

2. AVALIAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL

2.1 Você conhece as diretrizes curriculares da ABEPSS?

() Sim, totalmente () Sim, parcialmente () Não

2.2 Na sua percepção, os cursos de Serviço Social no estado do Amazonas trabalham em consonância com a proposta das diretrizes curriculares?

() Sim, totalmente () Sim, parcialmente () Não

Justifique:

2.3 Ao avaliar a formação em Serviço Social no Amazonas nos últimos 10 anos, quais avanços você identifica?

2.4 Ao olhar para os cursos de Serviço Social no estado do Amazonas, quais melhorias você acredita que devam ser conduzidas para uma maior qualidade da formação profissional?

2.5. Na sua opinião, o curso de Serviço Social da instituição de ensino que o(a) senhor(a) coordena está de acordo com as diretrizes curriculares nacionais?

() Sim, totalmente () Sim, parcialmente () Não

Justifique: _____

2.6. O(a) senhor(a) conhece o projeto pedagógico da instituição?

Sim, totalmente Sim, parcialmente Não

2.7 O(a) senhor(a) participou do processo de discussão e construção do currículo vigente nesta IES?

Sim Não

2.8 Quais os pontos fortes e fracos que o(a) senhor(a) verifica no currículo desta instituição?

3. O ENSINO TEÓRICO-PRÁTICO EM SERVIÇO SOCIAL

3.1 O que o(a) senhor(a) sabe sobre a relação entre o ensino teórico-prático em serviço social proposto nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996?

3.2 Na sua concepção, como deve ser o ensino teórico-prático na formação em Serviço Social?

3.3 Em que momentos da formação o(a) senhor(a) identifica como oportuno estabelecer efetivamente a relação entre o ensino teórico-prático em Serviço Social?

Em todas as disciplinas curriculares.

No estágio curricular.

Justifique:

3.4 Como o ensino teórico-prático é trabalhado no projeto pedagógico do curso que o(a) senhor(a) coordena?

3.5 Enquanto coordenador(a) do curso, o(a) senhor(a) propõe atividades que possibilitem o ensino teórico-prático na formação profissional?

3.6 O(a) senhor(a) percebe o empenho da maior parte do corpo docente na adoção de estratégias teórico-metodológicas para a realização da mediação entre teoria e prática?

() Sim () Não () Depende

Justifique:

3.7 Como o(a) senhor(a) entende o estágio supervisionado no processo de formação profissional do estudante de Serviço Social?

3.8 Como o(a) senhor(a) verifica a realização da supervisão acadêmica dos cursos?

3.9 Avaliando a formação conduzida pela instituição em que o senhor atua, o estágio supervisionado tem sido o principal espaço de ensino teórico-prático?

() Não. Por quê? _____

() Sim. Como acontece esse ensino? _____

4. FORMAÇÃO GENERALISTA

4.1. O que o entende por formação generalista em Serviço Social, proposta nas Diretrizes Curriculares da profissão?

4.2. Para o (a) senhor (a), o curso de Serviço Social em que atua prepara o aluno para atuar nos mais diversos campos sócio-ocupacionais?

Não. Sim. De que forma?

4.3. O senhor identifica falhas em relação à formação de caráter generalista na instituição em que atua?

Não. Sim. Quais?

4.4. Caso a resposta anterior seja positiva, quais são os maiores desafios para a proposta de uma formação generalista?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) senhor (a) para participar da pesquisa **Formação Profissional do Assistente Social no Estado do Amazonas**, da Pesquisadora Responsável Prof^a. Dr^a. Roberta Ferreira Coelho de Andrade, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A pesquisa tem por objetivo geral: analisar a formação profissional do assistente social no Estado do Amazonas. E por objetivos específicos: Mapear os cursos de graduação em Serviço Social existentes no Estado do Amazonas e seus egressos; avaliar os projetos pedagógicos das escolas de Serviço Social em funcionamento no Estado do Amazonas à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Serviço Social; identificar as alternativas em pós-graduação adotadas pelos egressos dos cursos de Serviço Social; averiguar as estratégias adotadas pelos cursos de graduação em Serviço Social para trabalhar a perspectiva de formação de profissionais generalistas e, ao mesmo instante, aptos a atuar nos diferentes espaços sócio-ocupacionais; entender como os cursos de Serviço Social trabalham a relação teoria e prática.

São subprojetos desta pesquisa “*Formação profissional em Serviço Social na cidade de Manaus: o ensino teórico-prático em questão*” e “*O debate das expressões da questão social na formação em Serviço Social: uma leitura a partir dos cursos de Serviço Social no interior do Amazonas*”, das pesquisadoras auxiliares Etyanne Uhlmann de Lima e Edielle Souza da Palma, respectivamente, mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas.

Sua participação é voluntária e se dará por meio da aplicação de questionário ou formulário (que será preenchido pelo[a] pesquisador[a], com perguntas abertas e fechadas), essenciais para favorecer a compreensão do processo de formação profissional em Serviço Social na instituição onde atua. O (a) senhor (a) foi escolhido (a) por estar inserido na formação profissional em Serviço Social de nosso Estado. Dessa forma, solicitamos sua autorização para a gravação da entrevista e registro fotográfico. Marque uma das opções abaixo:

Autorizo a gravação da entrevista por meio de áudio e o registro fotográfico.

Não autorizo a gravação da entrevista e o registro fotográfico.

Como o (a) senhor (a) tem envolvimento direto com a formação profissional do assistente social, entendemos que esta pesquisa o beneficia porque traz contribuições para o ensino e, por conseguinte, para o trabalho profissional do assistente social, na medida em que se propõe a fazer uma avaliação da formação profissional para melhorá-la nas diferentes instituições de ensino superior que oferecem o curso de Serviço Social. Com isso, a categoria

profissional e suas diferentes instituições representativas têm a possibilidade de debater e fortalecer as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa que orientam a formação em Serviço Social.

É importante destacar que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. Os riscos decorrentes de sua participação nessa pesquisa podem ser: desconforto, constrangimento em algum momento da entrevista ou a perda de anonimato, sendo que trabalharemos para que tais riscos sejam minimizados. Para tanto, adotaremos os seguintes cuidados: não serão feitas perguntas que digam respeito à sua vida pessoal; as entrevistas se darão em local reservado; o (a) senhor (a) tem todo o direito de não responder a qualquer pergunta que for feita, caso não queira ou não se sinta à vontade; trabalharemos com identificação numérica para que sua identidade não seja revelada em nenhum momento da pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido o acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, enfim, tudo o (a) senhor (a) queira saber antes, durante e depois da participação.

Não estão previstas despesas decorrentes de sua participação e o (a) senhor (a) não será pago para conceder a entrevista. Entretanto, caso o (a) senhor (a) tenha qualquer despesa oriunda da participação na pesquisa, haverá ressarcimento em forma de dinheiro (em espécie) ou depósito em conta corrente informada pelo (a) senhor (a), garantindo-se assim o direito à indenização e cobertura material para reparação a dano.

Para qualquer informação, o (a) senhor (a) pode entrar em contato com a pesquisadora responsável pelos telefones (92) 33054578/99126-1933, pelo e-mail roberta_ufam@yahoo.com.br ou pessoalmente no Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas, localizado no Setor Norte do Campus Universitário no Instituto de Ciências Humanas e Letras, no endereço: Av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 – Coroado. As pesquisadoras auxiliares podem ser acionadas pelos telefones 98806-5434 / 99195-3580, pelos e-mails edielle_palma@hotmail.com / etyannelima@gmail.com ou pessoalmente no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia, também situado no Setor Norte do Campus Universitário no Instituto de Ciências Humanas e Letras da UFAM.

Fica disponibilizado, para eventuais informações, reclamações ou denúncias, o endereço do Comitê de Ética em Pesquisa (órgão responsável pela avaliação ética dos projetos de pesquisa) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) à Rua Teresina, 495 – Escola de Enfermagem de Manaus, sala 07 – Adrianópolis, CEP: 69057-070 – Manaus-AM, Fone: 3305-1181/Ramal 2004.

Este documento será emitido em 2 vias, sendo uma assinada pelo pesquisador responsável e outra pelo participante, ambas as partes ficam com uma via do termo.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____ fui informado (a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha contribuição, e entendi a explicação. Assim, concordo em participar da pesquisa, sabendo que não serei pago (a) e que tenho todo o direito de retirar meu consentimento a qualquer momento, sem sofrer qualquer penalidade ou constrangimento.

Manaus, ___ de _____ de _____.

Assinatura do (a) Participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a) Auxiliar

1ª via – Pesquisador

2ª via – Participante

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação Profissional do Assistente Social no Estado do Amazonas

Pesquisador: Roberta Ferreira Coelho de Andrade

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58316216.0.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Patrocinador Principal: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.703.258

Apresentação do Projeto:

Resumo: Este projeto se propõe a analisar a formação profissional do assistente social no Estado do Amazonas. Para tanto, recorrerá à pesquisa bibliográfica, documental e de campo para mapear os cursos existentes, avaliar seus projetos pedagógicos, identificar suas estratégias de favorecimento da relação entre teoria e prática, verificar os meios adotados para promover uma formação generalista que, ao mesmo tempo, contemple as especificidades dos diferentes campos sócio-ocupacionais em que atuam os assistentes sociais. Os instrumentais a serem utilizados serão questionários a serem aplicados aos acadêmicos, formulários a serem adotados junto aos egressos e supervisores de campo e roteiro de entrevista para guiar o processo de coleta de dados junto aos coordenadores de campo. Acredita-se que um projeto com esta proporção tende a trazer importantíssimas contribuições ao Serviço Social amazonense e brasileiro, porque a análise por ele conduzida pode ser adotada para nortear a construção de estratégias que potencializem a formação profissional.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar a formação profissional do assistente social no Estado do Amazonas. **Objetivo Secundário:** - Mapear os cursos de graduação em Serviço Social existentes no Estado do Amazonas e seus egressos; - Avaliar os projetos pedagógicos das escolas de Serviço Social em

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 1.703.258

funcionamento no Estado do Amazonas à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Serviço Social;- Identificar as alternativas em pós-graduação adotadas pelos egressos dos cursos de Serviço Social;- Averiguar as estratégias adotadas pelos cursos de graduação em Serviço Social para trabalhar a perspectiva de formação de profissionais generalistas e, ao mesmo instante, aptos a atuar nos diferentes espaços sócio-ocupacionais;- Entender como os cursos de Serviço Social trabalham a relação teoria e prática.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os riscos decorrentes de sua participação nessa pesquisa podem ser: desconforto, constrangimento em algum momento da entrevista, ou a perda de anonimato, sendo que trabalharemos para que tais riscos sejam minimizados, utilizando a identificação por meio de números, de modo que sua identidade não seja revelada, e uma abordagem que não será invasiva à sua intimidade, sendo apenas correspondente ao tema da formação profissional em Serviço Social. Caso ocorra algum risco, o (a) pesquisador (a) se compromete a encerrar a abordagem, ou, conforme se comprove, ressarcir possíveis despesas oriundas desse processo.

Benefícios: * A pesquisa poderá trazer contribuições para os setores interessados no estudo do ensino superior no Brasil e, principalmente, para a categoria dos assistentes sociais, partindo da formação atualmente oferecida no Estado do Amazonas, sobre a qual existem poucos estudos, buscando trazer ao conhecimento essa realidade, além de oferecer subsídios para as reflexões profissionais e acadêmicas sobre a formação profissional em Serviço Social. * Consideramos que esta pesquisa trará contribuições importantes à categoria profissional, bem como suas entidades representativas, principalmente pela possibilidade de amadurecimento na discussão e debates sobre a formação de novos profissionais assistentes sociais em Manaus.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologia Proposta: A pesquisa será desenvolvida na abordagem quantiquantitativa, a qual não se preocupa apenas em quantificar, mas “aprofundar-se no mundo dos significados das ações e relações humanas” (MINAYO, 2003, p. 21). Com base nos objetivos da pesquisa, ela pode ser classificada como exploratória, visto possibilitar ao pesquisador a descoberta de enfoques, percepções e terminologias novas, bem como a sucessiva aproximação com a temática e uma maior familiaridade com o objeto a ser investigado. Pode ainda ser entendida como analítica, na medida em que se propõe a tratar com profundidade e amplitude o tema em questão. Considerando que uma análise sobre formação profissional não pode se dar de modo unilateral,

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 1.703.258

adotamos a abordagem dialético-crítica para orientar esta pesquisa, na medida em que este se sustenta na perspectiva de totalidade e trabalha com diferentes olhares sobre o fenômeno social, já que considera que existem múltiplas determinações para um dado fenômeno. A pesquisa terá como lócus o Estado do Amazonas, situado na região norte do Brasil. Manaus (capital) e Parintins são os únicos municípios que possuem cursos presenciais. Os municípios de Parintins, Coari, Itacoatiara e Tabatinga têm cursos na modalidade a distância. No caso de Manaus, há 9 cursos presenciais, sendo 1 de natureza pública e 8 de natureza privada. Obtivemos autorização para pesquisa em 6 instituições. No caso do interior do Estado, será realizada a pesquisa em Parintins, Coari e Itacoatiara, envolvendo duas instituições, já que não obtivemos autorização para a terceira. Os sujeitos da pesquisa serão organizados em blocos. O primeiro diz respeito aos coordenadores, professores e tutores de sala dos cursos de graduação em Serviço Social, no intuito de conhecer os projetos pedagógicos dos cursos e as estratégias adotadas para sua consecução. O segundo composto por discentes e egressos dos cursos, no propósito de obter uma avaliação da formação recebida, suas fortalezas e limitações. A pesquisa será estruturada em fases, de modo a facilitar a organização do trabalho investigativo. A primeira fase consistirá na pesquisa bibliográfica, desenvolvida com base no material já elaborado relacionado à temática a ser pesquisada como artigos, livros, publicações, dissertações e teses. Na segunda fase a pesquisa será documental, que consistirá na leitura de diversos documentos disponíveis nas instituições de ensino superior existentes no Estado do Amazonas, dentre os quais os projetos pedagógicos. A terceira fase será a revisão dos instrumentais de pesquisa que permitirão o alcance dos objetivos propostos. A investigação será realizada por meio de entrevista estruturada, com aplicação de formulário aos professores, tutores, coordenadores e egressos, o que nos possibilitará uma profundidade no diálogo entre o pesquisador e o entrevistado. Além disso, contaremos também com um questionário, a ser aplicado aos alunos. Aplicaremos um Pré-teste do questionário, do formulário e do roteiro de entrevista para verificarmos se as perguntas estão compreensíveis, podendo estas, sofrer algumas modificações. A quarta fase será destinada à pesquisa de campo, que compreenderá dois momentos, sendo o primeiro a aplicação dos questionários, formulários e dos roteiros de entrevista e o segundo abordará a técnica de observação participante. A quinta fase será o momento para reunir as informações obtidas nas entrevistas e instrumentais adotados, e analisar os dados. Espera-se a partir dos dados empíricos e dos dados documentais poder fazer uma significativa análise acerca da formação profissional do assistente social no estado do Amazonas.

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 1.703.258

A sexta fase, a partir dos dados já analisados, será o momento de redigir o relatório final da pesquisa a ser apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com devolução às instituições participantes. Critério de Inclusão: - Instituições de Ensino: serão incluídas somente as instituições que emitam

autorização para a participação na pesquisa;- Professores:serão incluídos apenas os bacharéis em Serviço Social que ministrem disciplinas nos cursos de Serviço Social investigados;- Coordenadores: serão incluídos os coordenadores dos cursos de Serviço Social com formação específica em Serviço Social;- Tutores: serão incluídos os tutores de sala, que sejam bacharéis em Serviço Social e que acompanhem os discentes em cursos de Serviço Social a distância;- Egressos: serão incluídos assistentes sociais, com registro no Conselho Regional de Serviço Social 15ª Região, que tenham concluído a graduação nos últimos 10 anos e que concordem em participar da pesquisa;- Discentes: serão incluídos alunos que tenham 18 anos completos, que estejam cursando a partir do 5º período do Curso de Serviço Social e que estejam regularmente matriculados no período de aplicação da pesquisa. Critério de Exclusão: - Instituições de Ensino: serão excluídas as instituições que não permitam o desenvolvimento da pesquisa; - Professores:serão excluídos os professores com formação em áreas distintas do Serviço, ainda que, porventura, possam ministrar disciplinas específicas de Serviço Social; - Coordenadores: serão excluídos os coordenadores dos cursos de Serviço Social que não possuam formação em Serviço Social; - Tutores: serão excluídos os tutores de sala, que não tenham formação em Serviço Social, mesmo que acompanhem os discentes em cursos de Serviço Social a distância; - Egressos: serão excluídos os egressos formados nos últimos 10 anos que não tenham registro no Conselho Regional de Serviço Social 15ª Região; - Discentes: serão excluídos os alunos que tenham idade inferior a 18 anos, que estejam cursando até o 4º período do Curso de Serviço Social e que não estejam matriculados no período de aplicação da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1.Folha de rosto: ADEQUADA
- 2.Instituição Proponente: ADEQUADA
- 3.Riscos(NO CORPO DO PROJETO): ADEQUADOS
- 4.Critérios de inclusão: ADEQUADOS
- 5.Critérios de exclusão: ADEQUADOS
- 6.Termos de Cooperação: ADEQUADOS
- 7.Instrumentos de Pesquisa: ADEQUADOS

Endereço: Rua Teresina, 4950	CEP: 69.057-070
Bairro: Adrianópolis	
UF: AM	Município: MANAUS
Telefone: (92)3305-5130	Fax: (92)3305-5130
	E-mail: cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 1.703.258

- 8.Orçamento: ADEQUADO
9.TCLE: ADEQUADO
10.Local da Pesquisa: INFORMADO
11.Metodologia: ADEQUADA
12.Fonte Financiadora: Comprovada

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Em razão do exposto, somos de parecer favorável que o projeto seja APROVADO, pois o pesquisador cumpriu as determinações da Res. 466/2012.

É o parecer

Obs.: A pesquisadora deverá obrigatoriamente inserir no TCLE: Está assegurado o direito à indenização e cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da mesma. RES CNS nº 466/2012 - IV.3.h., IV.4.C., e V.7.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_668119.pdf	23/08/2016 09:37:20		Aceito
Declaração do Patrocinador	Comprovante_Vinculo_CNPq.pdf	23/08/2016 09:36:03	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Cronograma	Cronograma_reformuladoCEP_2aversao.pdf	23/08/2016 09:30:53	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CNPq_versao2.pdf	23/08/2016 09:29:43	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto_carimbo.pdf	23/08/2016 09:24:09	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoEtyanne.pdf	15/07/2016 21:10:44	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoEdielle.pdf	15/07/2016 21:10:31	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 1.703.258

Outros	Formularioprofessores_capital.pdf	15/07/2016 20:56:58	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Outros	Questionario_alunos.pdf	15/07/2016 20:55:42	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Outros	Formulariotutores.pdf	15/07/2016 20:55:13	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Outros	Formularioprofessores_parintins.pdf	15/07/2016 20:53:11	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Outros	Formulariocoordenadores_parintins.pdf	15/07/2016 20:51:25	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Outros	Formulariocoordenadores_capital.pdf	15/07/2016 20:51:07	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Outros	Formulario_egressos.pdf	15/07/2016 20:50:41	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_enviado_ao_cnpq_em_2014.pdf	15/07/2016 20:49:46	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	NiltonLins_posgraduacao.pdf	15/07/2016 20:47:05	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	UFAMParintins_termocooperacao.pdf	01/07/2016 19:23:34	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	UnoparCoari_anuencia.pdf	01/07/2016 19:17:00	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	UFAM_termoanuencia.jpg	01/07/2016 19:14:58	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	UfamParintins_declaracao.pdf	01/07/2016 19:14:07	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	UfamParintins_anuencia.pdf	01/07/2016 19:13:57	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	UNOPARITACOATIARA_termoanuencia.pdf	01/07/2016 19:10:07	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	NiltonLins_termoanuencia.pdf	01/07/2016 19:07:41	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	MarthaFalcao_termocooperacao.pdf	01/07/2016 19:07:26	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	MarthaFalcao_termoanuencia.pdf	01/07/2016 19:07:01	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 1.703.258

Declaração de Instituição e Infraestrutura	FSDB_termoanuencia.jpg	01/07/2016 19:04:58	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Estacio_termocooperacao.pdf	01/07/2016 19:04:34	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Estacio_termoanuencia.pdf	01/07/2016 19:03:57	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ESBAM_termoanuencia.pdf	01/07/2016 19:02:59	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CRESS_termocooperacao.pdf	01/07/2016 19:02:48	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CRESS_termoanuencia.pdf	01/07/2016 19:02:23	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	NiltonLins_declaracao.pdf	01/07/2016 19:00:00	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	MarthaFalcao_declaracao.pdf	01/07/2016 18:59:47	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	FSDB_declaracoes.pdf	01/07/2016 18:59:26	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Estacio_declaracao.pdf	01/07/2016 18:59:10	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ESBAM_declaracao.pdf	01/07/2016 18:58:58	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CRESS_declaracao2a.pdf	01/07/2016 18:58:38	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CRESS_declaracao2.pdf	01/07/2016 18:58:25	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CRESS_declaracao.pdf	01/07/2016 18:58:08	Roberta Ferreira Coelho de Andrade	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 1.703.258

MANAUS, 30 de Agosto de 2016

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador)

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br

Página 08 de 08