



O LUGAR DA PESQUISA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: ALGUMAS QUESTÕES A PARTIR DOS RELATÓRIOS DAS REGIONAIS DA ABEPSS

THE PLACE OF RESEARCH IN PROFESSIONAL FORMATION:
SOME QUESTIONS FROM REPORTS OF ABEPSS REGIONALS

Yolanda Guerra¹
Sheila Backx²
Gustavo Repetti³

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão; ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

José Saramago (Viagem a Portugal)

1 Assistente social, Professora da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Doutora em Serviço Social pela PUC-SP. E-mail: yguerra1@terra.com.br

2 Assistente social, Professora da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Doutora em Serviço Social pela PUC-SP. E-mail: sheilabackx@gmail.com

3 Assistente social, Professor da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Doutorando em Serviço Social pela UFRJ. E-mail: gustavorepetti@yahoo.com.ar

RESUMO

Trata este artigo de tecer algumas considerações sobre o lugar da pesquisa na formação profissional dos assistentes sociais brasileiros, na sua dupla dimensão: como princípio formativo e como eixo estruturante da formação profissional. Realiza-se um balanço que possa auxiliar a atual gestão da ABEPSS a traçar estratégias para enfrentamento das questões que comparecem no Relatório Final da Pesquisa Avaliativa da Implementação das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social (2008) e nos relatórios gerados na experiência intitulada *ABEPSS-Itinerante*. Destacam-se os avanços e desafios no que se refere à concepção sobre o caráter da pesquisa, tendo em vista a natureza da profissão, e quanto às questões didático-pedagógicas, condições de trabalho docente e fundamentação teórico-metodológica. Propõe-se um resgate das Diretrizes com relação à concepção de pesquisa como produção de conhecimento e atitude investigativa. Conclui-se que o ensino da pesquisa na formação profissional não pode se reduzir ao conteúdo programático de uma disciplina, mas deve constituir uma dimensão transversal à formação integral sendo garantida na sua indissociabilidade com o ensino e a extensão.

Palavras-chave: Formação profissional. Diretrizes Curriculares. Dimensão investigativa. Desafios.

ABSTRACT

This article presents some considerations about the place of research in Brazilian social workers professional formation in its double dimension: as formative principle and as the structuring axis of professional formation. We realized a balance that can assist new ABEPSS management to devise strategies to cope with the issues highlighted in Final Report of the Evaluation Research on the Implementation of the Curriculum Guidelines for Social Service (2008) and the reports based on the experience called “ABEPSS-Itinerant”. We highlight the achievements and the challenges regarding to the conception of the meaning of the research, taking into account the nature of the profession, and concerning to didactic and pedagogical issues, conditions of teaching and theoretical and methodological foundation. We propose a rescue of the Guidelines with regard to the conception of research as production of knowledge and as an investigative attitude. It is concluded that the teaching of research in professional formation can not be reduced to one course, but should be a transverse dimension to

integral formation and ensured in its indissociability with teaching and extension.

Keywords: Professional formation. Curriculum Guidelines. Investigative dimension. Challenges.

Submetido em 04/04/2013

Aceito em 05/05/2013

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo levantar algumas considerações sobre o lugar da pesquisa na formação profissional, tomando como base o Relatório Final da Pesquisa Avaliativa da Implementação das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social (2008), bem como os relatórios gerados a partir da experiência organizada pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). Esse trabalho conta com apoio do conjunto constituído pelos Conselhos Federal e Regionais de Serviço Social (CFESS/CRESS) e Executiva Nacional de Serviço Social (ENESSO), intitulada *ABEPSS-Itinerante*, realizada ao longo do ano de 2012, em todo território nacional.

Considerando que nem todas as Unidades de Formação Acadêmica (UFA) do país participaram dessa atividade, trata-se, portanto, de apontar tendências sobre as dificuldades e avanços que foram consignados no processo de avaliação organizado pela Executiva Nacional da ABEPSS.

Contudo, alguns limites colocaram-se como óbice a essa empreitada. Em primeiro lugar, não se teve acesso direto às respostas prestadas pelas UFA, mas aos dados desagregados e compilados pelas Regionais, referentes às questões que constavam da avaliação de cada módulo; procedimento, portanto, que impediu que a análise se referisse a cada UFA participante. Em segundo lugar, dificultou-nos o fato de que as Regionais adotaram sistemáticas diferentes para divulgar a análise quanti-qualitativa dos dados – o que também contribuiu para que este artigo não tivesse um caráter amostral.

Apesar de este artigo priorizar o lugar da pesquisa, entendeu-se que esta não pode ser pensada fora do contexto geral das questões levantadas no processo de avaliação – o que pode

envolver problematizações também presentes em outros artigos que integram este número da Revista Temporalis.

Partindo dessas considerações, optou-se por estruturar essas reflexões focando nas lacunas, nas dificuldades, nos avanços e nos desafios referentes à concepção acerca do caráter da pesquisa, tendo em vista a natureza da profissão e as questões teórico-metodológicas, didático-pedagógicas da pesquisa no âmbito da formação profissional e as condições de trabalho docente. Trata-se, porém, de um recurso utilizado tanto para facilitar a apresentação dos eixos de análise como para acompanhar a lógica do Relatório da ABEPSS (2008), pois, a rigor, todos se encontram organicamente entrelaçados, com rebatimentos entre si.

Assim, apesar de os dados que subsidiam o presente artigo terem sido coletados desagregados por turma participante do projeto ABEPSS *Itinerante* e por região, optou-se por apresentá-los em bloco, pois, além de apontarem as mesmas dificuldades e desafios, do ponto de vista metodológico, a não participação de todas as Unidades Formadoras pode, em princípio, distorcer dados de alguma região. Ademais, não se pretende apontar regiões específicas, mas fazer um balanço que possa auxiliar a gestão atual a traçar estratégias para enfrentamento das questões que se fazem necessárias.

QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Nesta seção retomaremos – a partir do relatório da pesquisa de 2006 (ABEPSS) – questões já conhecidas, mas, sobretudo, novas problemáticas que apareceram nos depoimentos dos participantes.

Em relação à transversalidade⁴ dos conteúdos, apesar dos avanços registrados em várias UFA, a questão ainda permanece em todas as regiões. Isso pode ser creditado aos novos cursos ou até mesmo a algumas UFA existentes há algum tempo. Somando-se a isso, tem-se tanto a dificuldade de entendimento

4 A transversalidade de conteúdo diz respeito à garantia de que determinados conteúdos serão tratados – com menor ou maior ênfase – no conjunto das disciplinas que integram a grade curricular.

da nova lógica curricular, como o domínio do conteúdo do ementário em várias regiões.

Contudo, o mais preocupante é que vários participantes declararam conhecer as Diretrizes Curriculares de 1996, mas, ao responderem outras questões formuladas pela ABEPSS nos módulos avaliativos, entraram em contradição⁵, apresentando fragilidade nessa apropriação. Ademais, houve uma região que declarou conhecê-las, mas obistou que “não há condições objetivas para a implementação das diretrizes curriculares”⁶. Vale comentar que, nessa região, proliferam UFA de natureza privada e, em muitos casos, novos cursos. Em outra região, aparece, de modo explícito, a dificuldade em promover a articulação entre teoria e prática, apesar de possuir alta concentração de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Evidentemente, os cursos que apresentam essas dificuldades terão problemas para garantir a transversalidade da pesquisa nos projetos pedagógicos, bem como dos núcleos estruturadores. No caso particular da pesquisa, vale lembrar que nas Diretrizes Curriculares (DC) aprovadas em 1996, ela não era considerada eixo estruturante, mas sim “princípio formativo” – fato que pode ter contribuído para diluir o seu peso em algumas UFA que tiveram a oportunidade de logo implementá-las. A rigor, a importância da pesquisa e a necessidade de considerá-la transversal ao curso foi se tornando mais clara no decorrer do processo de implantação dos currículos e das discussões promovidas pela ABEPSS em âmbito nacional sobre os desafios da implantação da nova lógica curricular. Essas questões serão retomadas em seção posterior.

5 A título de exemplo, vale mencionar que quando indagados sobre a contribuição à discussão das Diretrizes Curriculares, bem como expectativa em relação ao Projeto ABEPSS-Itinerante, vários participantes deram ênfase à capacitação individual (para a disciplina que ministra, para a pesquisa que desenvolve ou cursos de pós-graduação que realizam) e não à discussão mais ampla sobre formação profissional que é desenvolvida pela ABEPSS. Ao longo deste artigo, algumas outras situações são levantadas.

6 Extrato de resposta em formulário preenchido para avaliação do projeto ABEPSS Itinerante.

QUESTÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

No que diz respeito aos conteúdos didático-pedagógicos que apontam elementos para o tratamento da pesquisa na lógica curricular, várias questões devem ser comentadas a partir dos relatórios das Regionais.

A dificuldade em articular os conteúdos das disciplinas⁷, a repetição de conteúdos e a articulação das disciplinas com outros componentes curriculares, assim como a distribuição do conteúdo do ementário da disciplina são situações com relatos (explícitos ou implícitos) em todas as Regionais. Vale ressaltar que esses aspectos decorrem das questões teórico-metodológicas apontadas anteriormente e rebatem diretamente no lugar que a pesquisa deveria ocupar no contexto das Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

Porém, há relato da inexistência de estratégias específicas para integração curricular (seja ela horizontal ou vertical), bem como crítica em relação à ausência de discussão acadêmica no âmbito dos colegiados de curso/departamentos/unidades – situação presente em várias regiões.

Também foi encontrado relato explícito de um participante que desconhece o projeto político-pedagógico do curso no qual trabalha; contudo, vale mencionar que vários docentes comentaram que passarão a se envolver mais no debate sobre a estrutura curricular dos seus cursos a partir da experiência da ABEPSS-*Itinerante* – comentários que podem levar a pensar se o que foi relatado explicitamente por um único participante seria comum a outros docentes.

Para além das discussões de caráter mais estritamente acadêmico, também foi relatada a ausência de organização política dos três segmentos envolvidos no processo formativo⁸ – dificultando ainda mais a garantia do lugar que se pretende para a pesquisa na formação profissional. Entende-se que a ausência de discussão das questões envolvidas no próprio projeto

7 Conforme será problematizado mais à frente.

8 Considera-se que a formação profissional tem uma dimensão política que conta com o protagonismo de docentes, discentes e supervisores de campo.

ético-político profissional e no projeto político-pedagógico no âmbito do curso está diretamente relacionada com a ausência de organização política, num processo de determinação recíproca.

Também foi apontada em três Regionais a condição de aluno trabalhador como óbice à adequada formação profissional, seja do ponto de vista do tempo para a leitura, seja do ponto de vista da dificuldade em superar o senso comum (que o impede de reconhecer a sua condição de classe), seja, ainda, em função das dificuldades de sua pretérita vida acadêmica. Nessa problematização, é importante mencionar como um elemento central a questão geracional. Como decorrência das transformações societárias dos últimos 30 anos, mudanças significativas podem ser identificadas no perfil dos estudantes, constituindo uma geração pressionada pela compressão espaço-tempo, impregnada por valores liberal-burgueses⁹, e, ao mesmo tempo, pela capacidade de resiliência, pelo presentismo e antiteoricismo da ideologia pós-moderna.

Também foi apontada a dificuldade que os alunos teriam para articular os conteúdos das disciplinas cursadas. Para além do perfil do alunado, questiona-se a função social do docente na sua relação com os discentes. Assim, cabe a questão: como pode o aluno sozinho enfrentar essa tarefa, em função das características do ensino médio e da educação básica como um todo, quando acabamos de mencionar que há docente que não conhece a estrutura curricular do curso no qual trabalha? A rigor, o movimento de totalização dos conteúdos é um exercício que deve ser ensinado e praticado pelo próprio professor já no primeiro período (neste caso, integração horizontal), de modo que o aluno possa apreendê-lo e desenvolvê-lo ao longo do curso (integração vertical)¹⁰. Entende-se, portanto, que o movimento é justamente inverso: exatamente em função do perfil do alunado, o docente tem que ajudá-lo a desenvolver certas competências fundamentais sem as

9 Aqui, valores caros ao liberalismo clássico, tais como o individualismo, a competitividade, o pragmatismo e o utilitarismo, são não apenas naturalizados, mas revigorados e reciclados à luz da retórica pós-moderna, constituindo-se parte da pedagogia de educar para um período de desemprego estrutural.

10 Evidentemente, a organização da grade curricular também deve garantir esse princípio.

quais ele não poderá tornar-se partícipe ativo do seu próprio processo de formação profissional!

Ainda em relação às questões didático-pedagógicas, apareceu em três regiões a tensão que se estabelece entre o que chamam “carga horária do MEC” (isto é, a carga horária definida no documento elaborado pela Comissão de Especialistas) e a carga horária definida nas Diretrizes Curriculares. Deduz-se que esse deve ser um problema angular para as UFA privadas (e que implica também em questões relacionadas com as condições de trabalho em diferentes instituições de ensino), mas não só para elas, pois os cursos novos (abertos no rastro do REUNI) relataram sérios problemas em função de um quadro inicial de poucos docentes. Cabe ainda mencionar a dificuldade que se estabelece com outros Departamentos/Unidades de ensino que não conhecem (e, em geral, não querem conhecer) a proposta para a formação profissional do assistente social. Essas situações também atingem a concepção do lugar da pesquisa no projeto pedagógico dos cursos de Serviço Social.

Diante desse quadro, não se pode fechar esta seção sem algumas considerações adicionais que dizem respeito à organização curricular, na medida em que podem subsidiar as discussões em UFA que ainda portam dúvidas em relação à temática. Dessa forma, vale lembrar que a tensão anteriormente mencionada decorre do modo como algumas UFA (principalmente as de natureza privada) interpretam os documentos legais que regem essa matéria.

Cabe, portanto, recordar que o projeto político-pedagógico de um curso deve estabelecer diálogo, por um lado, com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Instituição de Ensino Superior (IES) a qual se vincula¹¹ e, por outro, com o projeto ético-político profissional que, por sua vez, deve estar em sintonia com as particularidades

11 Exigências explicitamente formuladas no Decreto 5.773, de 2006 (disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>), constando tanto do Decreto 6.303, de 2007 (disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm#art2>), como da Portaria 563/2006 (disponível em: <http://www.cpa.uerj.br/pdf/PortariaMEC563_21fevereiro2006.pdf>). Todos acessados em: 11.03.13.

de uma determinada formação social. Não à toa, portanto, o correto é usar a expressão projeto político-pedagógico para não distorcer o compromisso social do qual toda IES e todo Curso devem ser portadores, posto que todo e qualquer conhecimento (seja em sentido estrito ou amplo) é produzido socialmente.

E esse compromisso deve revelar-se na forma como os conteúdos (ou tópicos de estudos) estabelecidos no conjunto legal de cada área (e no caso do Serviço Social, defende-se a orientação contida nas DC) são organizados ao longo do curso, com a participação ativa de todos os atores envolvidos (e não “adquiridos” de determinados expertises, como se teve ampla notícia na década passada).

Esse conteúdo – seja o das DC, seja até mesmo o da Comissão de Especialistas – deve ser desdobrado em vários componentes curriculares. Ou seja, o “conteúdo Pesquisa” pode se desdobrar em “n” disciplinas obrigatórias, em “x” disciplinas eletivas ou optativas e até mesmo em várias atividades curriculares complementares¹². A organização curricular dependerá, portanto, mais das forças presentes no interior de uma UFA do que qualquer ação controlista e/ou fiscalizadora por parte da ABEPSS (como foi diversas vezes reivindicado nos relatórios apresentados pelas Regionais). A rigor, o poder de fiscalização hoje reside no denominado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), objeto da Portaria 563/2006.

Contudo, deve-se lembrar que a discussão relativa ao currículo não se restringe ao trato meramente técnico (no qual

12 Cada IES tem autonomia na nomenclatura utilizada, mas, grosso modo, pode-se dizer que os componentes curriculares obrigatórios (sejam disciplinas, oficinas, laboratórios, estágio curricular, dentre outros formatos) são aqueles indispensáveis à formação do profissional; já os componentes optativos (de qualquer formato, mas sempre definidos a partir do conteúdo – ou tópico de estudo – determinado) são os considerados relevantes à formação do aluno e, por isso, ofertados dentro de um escopo definido pela UFA; já os eletivos possuem caráter relevante para uma área específica do conhecimento e complementares na formação humanística do graduando; os componentes de livre-escolha atenderiam – preferencialmente sob orientação acadêmica específica – aos interesses particulares do aluno. As atividades curriculares complementares são componentes curriculares que objetivam ampliar o cabedal cultural, humanista e científico do aluno, sendo regulamentado por cada Curso em particular no que diz respeito ao que pode ou não ser aceito para fins de formação do discente.

priorizava-se somente as discussões referentes a procedimentos, técnicas e métodos¹³). Em 1994, Moreira e Silva (2000, p.7) já defendiam a existência de uma “tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas”. Apesar da importância do “como” do currículo, seu sentido só se desvelaria a partir de “uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo ‘por que’ das formas de organização do conhecimento escolar”.

Tal concepção revela o lado político do contexto de produção de todo e qualquer currículo. Nas palavras de Moreira e Silva (2000, p. 20-21),

[...] o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode ser mais analisado fora de sua constituição social e histórica. Não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais. [...]. O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política.

Daí defender-se a capacitação continuada (seja através de ações análogas ao Projeto *ABEPSS-Itinerante*, seja através das Oficinas Regionais, ou outros mecanismos estabelecidos de acordo com as características de cada região) dos diversos segmentos envolvidos na formação profissional, de modo que esses atores possam defender, nessa arena, a lógica presente nas DC.

13 Por influência dos acordos bilaterais Brasil-Estados Unidos, essa dimensão foi hipervalorizada até a década de 1980. Somente a partir do final da Guerra Fria e do processo de redemocratização da formação social brasileira, “a hegemonia do referencial funcionalista norte-americano foi abalada”, ganhando força a posição de “dois grupos nacionais – pedagogia histórico-crítica e pedagogia do oprimido – [que] disputavam hegemonia nos discursos educacionais e na capacidade de intervenção política” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 13-14). A partir de então, a discussão sobre currículo ganha novo viés.

SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

Questões relativas à condição do trabalho docente foram comentadas – direta ou indiretamente – em todas as regiões. Com maiores incidências apresentam-se: sobrecarga de atividades acadêmicas, falta de condições de trabalho e quadro docente reduzido – questões diretamente relacionadas. Elas tanto se colocam para cursos novos (independentemente da natureza jurídica da UFA), como também para cursos com mais tempo de existência. De fato, há unidades nas quais um docente responde por até seis disciplinas! Com certeza, esse é um quadro no qual se torna impossível pensar na transversalidade da pesquisa de forma mais ampla. Em três regiões, docentes argumentavam a ausência de carga horária para o desenvolvimento de pesquisas.

O que vem ocorrendo na realidade é a uma extensão da lógica do mercado a todos os setores da via social, de modo que

[...] uma das novas faces da educação superior no Brasil, com ênfase no que se viu no setor privado, traduz-se na subsunção ao econômico e na aproximação identitária cada vez maior dessas [IES] ao modelo de empresas prestadoras de serviços, o que é condicionado por novas formas de organização e de gestão, em um contexto de adensamento dos aspectos mercantis desse setor e do acirrado movimento de concorrência entre as suas IES, nunca dantes em tal grau presenciado nesse nível de ensino. Diante disso, são previsíveis sérios impactos sobre a organização da educação superior brasileira, assim como, por decorrência, sobre a produção científica e a organização da sociedade no Brasil (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 1999 apud MACIEL, 2007, p. 178).

Nessa lógica de intensificação do trabalho docente, os professores não apenas ministram aulas (não menos do que quatro disciplinas). Muitos se dedicam à pesquisa (mesmo sem condições financeiras e de infraestrutura) e extensão; acompanham os alunos no estágio, desempenhando a função de supervisor acadêmico; ministram aulas na pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, orientam Trabalhos de Conclusão de Curso, Monografias, Dissertações e Teses, elaboram relatórios de pesquisas, dedicam-se a produção

bibliográfica e, ainda, tendo em vista sua condição salarial, prestam serviços como complementação de salário. Submetidos a brutal intensidade, rotatividade, sobrecarga de trabalho e a diversas formas de controles internos e externos do sistema meritocrático, a repercussão sobre a sua saúde e relações familiares é inevitável.

Com esse modelo de educação superior (de clara influência do Acordo de Bolonha), marcado pela ruptura entre ensino, pesquisa e extensão, tripé que o sustenta, há o aligeiramento dos cursos que agora não priorizam a pesquisa inovadora. Esta passa a ser privilégio dos Programas de Excelência, os únicos que possuem certa autonomia para gerir seus próprios recursos.

Cabe enfatizar que essa realidade tem elementos comuns a todos os participantes. Foram citadas como dificuldades encontradas para a total implantação das Diretrizes Curriculares a existência de turmas com mais de 50 alunos, ampla rotatividade de docentes, precarização dos contratos de trabalho, falta de infraestrutura, falta de autonomia e a presença de vínculo religioso em algumas UFA (observação de uma única região).

A ausência de qualificação permanente (tanto docente como profissional) também foi mencionada por algumas regiões. Entende-se que essa qualificação é fundamental para que a lógica orientadora das DC seja garantida, mas as condições de trabalho desses dois agentes formadores não são facilmente garantidas, mesmo em regiões reconhecidamente como concentradoras dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

PESQUISA: LUGARES, CONCEPÇÕES E DESAFIOS

Em função das questões já preliminarmente apontadas, pode-se inferir a diversidade de respostas presentes nos relatórios das Regionais em relação ao Módulo V do Projeto ABEPSS-*Itinerante*. Vale ressaltar que algumas respostas evidenciaram claro entendimento e implementação dentro da proposta das DC; porém, também foram observados problemas em algumas respostas apresentadas às Regionais.

Aqui há que se registrar outro limite a uma análise mais acurada: sem a grade curricular e a ementa das disciplinas, torna-se

extremamente difícil proceder uma análise mais rigorosa dos avanços ou dos limites, ratificado pelo não acesso das respostas na íntegra (o que permitiria melhor apreender as incoerências por cada trabalho apresentado, identificando avanços e limites por UFA/região). Contudo, serão mencionadas várias tendências encontradas, sem que se detenha nas respostas voltadas para os componentes curriculares que desdobram o conteúdo da pesquisa no conjunto do curso, pois somente se teve acesso ao “título” desses componentes.

Foram encontradas concepções de pesquisa bastante diferenciadas: como levantamento socioeconômico, como elaboração de perfil e até mesmo como “sistematização da prática” – concepções restritas e que não contribuem com o projeto de formação profissional que é preconizado pelas DC.

Com o avanço dos cursos criados no período imediatamente anterior à coleta de dados de 2006, o ensino da pesquisa restrito a apenas uma disciplina diminui, pois o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) passa a ser apontado como um desdobramento do conteúdo da pesquisa. Assim, várias UFA (principalmente as de natureza privada) apontam somente dois ou três componentes curriculares (em geral, uma disciplina obrigatória de Pesquisa e o TCC – que pode aparecer como disciplina ou atividade curricular complementar de caráter obrigatório) como garantidores da transversalidade da pesquisa ao longo do curso.

Nesse sentido, também é recorrente apontar disciplinas de caráter usualmente mais instrumental (como a Metodologia Científica, por exemplo, que enfatiza instrumentos sem os fundamentos do próprio processo de produção do conhecimento) como parte desse conjunto de componentes curriculares que desdobrariam o conteúdo da Pesquisa. Excepcionalmente, são apontadas disciplinas que possam vir a garantir a fundamentação no método marxiano. Aliás, uma região apontou, sem maiores comentários, a seguinte questão: “Desconstruir o enquadramento do método do materialismo histórico dialético nas pesquisas”. Vale ressaltar que essa mesma região apontava como um tópico do seu relatório a “fragilidade teórica nos fundamentos teórico-metodológicos”.

Por outro lado, algumas UFA listaram vários componentes de seus currículos que aparentemente fariam o adequado desdobramento desse conteúdo ao longo do curso; mas, não foram repassadas ementas ou programas para que fosse possível validar efetivamente essa tendência.

Nas respostas apresentadas, também foi frequente a concepção de pesquisa exclusivamente como produção do conhecimento, em detrimento do entendimento da pesquisa como dimensão constitutiva do trabalho profissional – portanto, articulada ao projeto ético-político profissional. Desta forma, as respostas vinculavam a transversalidade da pesquisa, ao longo do curso, aos Núcleos/Grupos de Pesquisa, à participação em eventos científicos, à elaboração de trabalhos em determinadas disciplinas para fins de participação em eventos científico-profissionais. Contudo, sabe-se dos limites dos Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação Científica, restando a questão de como os alunos estão conseguindo uma inserção efetiva nesses núcleos/grupos se não há bolsas para todos.

Outra tendência apontada por Cardoso (2008) que, aparentemente, refluíu foi a concentração de pesquisas na pós-graduação (só duas regiões fizeram remissão a isso). Por outro lado, todas as regiões referiram-se à dificuldade em garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (mesmo em regiões com predominância de política institucional de pesquisa e extensão, com grupos/núcleos de pesquisa e extensão).

Cabe, portanto, perguntar: como os alunos estão conseguindo ter experiências em pesquisa? Isso não foi possível esclarecer através do instrumento de coleta de dados do Projeto *ABEPSS-Itinerante*. Aqui, algumas questões devem ser trazidas à luz, tendo em vista o modelo de pesquisa hegemônico pautado na concepção positivista de ciência, a prioridade atribuída às ciências exatas (ou ciências duras), a redução do orçamento para a pesquisa na área social, especialmente às aplicadas. A própria política de pós-graduação e pesquisa no Brasil é explícita no que diz respeito aos vínculos que estabelece entre a pesquisa e os interesses das empresas. Essa parceria torna-se ainda mais evidente

com a sanção da Lei de Inovação Tecnológica¹⁴, que busca promover a inovação por meio da articulação entre os diversos setores, visando a uma maior interação universidade/empresa e a participação de pesquisadores no desenvolvimento de novas tecnologias sempre direcionadas às empresas.

Em relação ao estímulo tanto à postura quanto à atitude investigativa, várias UFA responderam genericamente que existe desde o primeiro período em todas as disciplinas; mas a maioria das informações prestadas acaba enfatizando ou o momento do TCC ou o momento do estágio.

Entende-se, portanto, que, apesar dos avanços registrados nas diferentes regiões, ainda é preciso caminhar – e muito – no que diz respeito à garantia do lugar da pesquisa na formação profissional, nos termos colocados pelas Diretrizes Curriculares, com todo o acúmulo dos debates daí decorrentes.

QUESTÕES INERENTES À FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA DIMENSÃO INVESTIGATIVA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A partir dos problemas mais relevantes inerentes ao ensino da pesquisa na formação profissional dos assistentes sociais, identificados no Relatório ABEPSS (2008) e nas relatorias da experiência do projeto *Abepss-Itinerante*, faz-se necessário desenvolver algumas considerações sobre a importância da fundamentação teórico-metodológica da pesquisa na área de Serviço Social e seus impactos no processo de formação.

Dada a sua natureza de profissão interventiva, a pesquisa na formação profissional aparece, por vezes, subsumida à dimensão investigativa. Assim, a questão da pesquisa nas Diretrizes

14 Esta lei (10.973/2004) de 2 de dezembro de 2004, complementada pela Lei do Bem (Lei nº 11.196, de 21/11/2005) – a qual mediante a mera autodeclaração dos interessados permite a subvenção econômica e isenção fiscal às empresas que realizarem atividades de pesquisa visando a inovação tecnológica – é o exemplo típico do que é a pesquisa voltada a atender aos interesses da política industrial. Como se observa, não é casual que ela tenha plena vigência e ampla aceitação. Sobre a lei de inovação tecnológica, ver: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.htm>. Sobre a lei do bem: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11196.htm>. Ambos acessados em: 1 de ago. 2011.

Curriculares de 1996 parece limitar-se à dimensão investigativa do exercício profissional. Ao ser identificada com a intervenção, a pesquisa é reduzida a uma série de instrumentais técnico-operativos para responder às exigências imediatas da intervenção. Aqui, a pesquisa é concebida como um método ou técnica para “solucionar os problemas da prática”. De outra parte, quando os conteúdos da pesquisa são limitados a uma disciplina, esta acaba sendo apartada e autonomizada da intervenção profissional. Esse problema central baseia-se na falsa premissa a qual afirma que *na prática a teoria é outra* e sustenta essa dicotomia falaz, reproduzindo-a ao identificar o ensino e o exercício da pesquisa reduzidos ao espaço da pós-graduação desarticulados do “ensino da prática” como atribuição exclusiva da graduação. A redução da pesquisa ao âmbito acadêmico reproduz – mais uma vez – a cisão teoria/prática no campo das entidades representativas da categoria, como se a *pesquisa* fosse atribuição apenas da ABEPSS e a *prática* fosse competência exclusiva do conjunto CFESS-CRESS.

Netto (2009, p. 692) afirma que o Serviço Social desconheceu a pesquisa como constitutiva do perfil profissional até finais da década de 1960. Esse fato não significa, para esse autor, que até então os assistentes sociais não tenham desenvolvido atividades investigativas, mas que “[...] a pesquisa não se punha como elemento substantivo nos papéis atribuídos e incorporados pela profissão”.

Esse destaque é importante para mostrar que o fato de a pesquisa ser uma dimensão constitutiva da formação e do exercício profissional do Serviço Social não é uma novidade trazida pela reconceituação e nem pela implementação das Diretrizes Curriculares de 1996. É possível observar que a pesquisa social já forma parte das orientações metodológicas para a formação teórico-prática de Assistentes Sociais no Artigo 3º da Lei 1889, de 13 de junho de 1953¹⁵. Nessa mesma direção, encontram-se as reflexões de Carvalho (apud IAMAMOTO; CARVALHO, 2011),

¹⁵ Esta Lei dispõe sobre os objetivos do ensino do Serviço Social, sua estruturação e ainda as prerrogativas dos portadores de diplomas de assistentes sociais e agentes sociais.

discutindo aspectos inerentes aos campos de ação e prática das primeiras assistentes sociais no Brasil:

Enquanto pesquisadores sociais se dedicarão através de inquéritos familiares a diversos levantamentos nos bairros operários, pesquisando as condições de moradia, situação sanitária, econômica e moral (situação civil, promiscuidade, alcoolismo, desocupação, etc.) do proletariado (p. 204).

Desta forma, se a pesquisa como elemento constitutivo do Serviço Social não é algo novo, poder-se-ia, então, perguntar o *que há de novo* a partir do chamado processo de reconceituação¹⁶ latino-americano e o *que há de novo* nas Diretrizes Curriculares de 1996, como herdeiras desse processo de renovação.

Sabe-se que o Serviço Social nasce como profissão inserida na divisão sociotécnica do trabalho nas condições históricas analisadas por Netto (1992) e o seu caráter de “executor terminal de políticas sociais” o coloca em uma relação de subalternidade às outras especializações e/ou ciências sociais particulares – emergentes no mesmo processo¹⁷ – como expressão da divisão entre trabalho manual/trabalho intelectual. Já no interior do próprio trabalho intelectual, reproduz-se a cisão entre profissionais *do pensar* e profissionais *do fazer*. Assim, é evidente que a concepção de pesquisa subjacente à prática das primeiras assistentes sociais – na citação de Carvalho – é reduzida, na lógica do fazer, ao levantamento de condições empíricas para a garantia da reprodução da força de trabalho e o seu controle.

É consensual que o chamado processo de reconceituação do Serviço Social emerge, em meados da década de 1960, impulsionado pela necessidade de se pensar as possibilidades de contribuição da profissão em face do *subdesenvolvimento*. Como questionamento ao chamado Serviço Social Tradicional, há a recusa à suposta posição de neutralidade, reconhecendo, assim, a dimensão ético-política, enfrentando a subalternidade profissional. Essas determinações introduzem uma inflexão na história

¹⁶ Um amplo panorama sobre este processo encontra-se na revista Serviço Social e Sociedade n° 84. São Paulo: Cortez, novembro de 2005.

¹⁷ Ver Lukács (1992).

da profissão em geral e do lugar da pesquisa, em particular. Essa inflexão, pela via de uma primeira interlocução com a tradição marxista¹⁸, permite um paulatino desenvolvimento e investimento na pesquisa científica na área de Serviço Social, para além da imediatividade da prática interventiva. O desenvolvimento dos primeiros cursos de pós-graduação na área – no contexto do chamado projeto de *modernização conservadora*¹⁹ – cumpre uma função fundamental nesse processo e será o responsável pela consecução da chamada, em termos de Netto (2009), maioria intelectual da profissão alcançada durante a década de 1980 e, sobretudo, na década de 1990, inclusive, com o reconhecimento do Serviço Social como área de produção de conhecimento pelas agências de fomento.

Observar-se-á que o momento histórico identificado como de encerramento ou *esgotamento* do movimento de reconceitualização latino-americano (segunda metade da década de 1970) coincide com o período indicado pelo Relatório ABEPSS (2008), no qual se expressa uma redução gradativa na participação do setor público na formação profissional dos assistentes sociais, com crescente predomínio do setor privado. Destaca-se que, na atualidade, menos de um terço das Instituições de Ensino Superior são de natureza pública. Os dados do período pós Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) mostram que a proporção de Unidades de Formação Acadêmicas (UFA) privadas que não oferecem pós-graduação foi duas vezes maior em relação às públicas²⁰.

Observa-se, também, que a questão da concepção de pesquisa aplicada, de método reduzido a metodologias de pesquisa, de conteúdos limitados à elaboração e análise de indicadores

18 A este respeito remetemos o leitor a Netto (1989).

19 Ver Netto (1990).

20 O estudo de Pereira (2007) aponta que no período do primeiro governo Lula (entre 2003 e 2006) foram criados 129 novos cursos de Serviço Social, sendo 94,6% de natureza privada. O último censo (2008) registrou 287 cursos presenciais de Serviço Social, dentre os quais 51 são em instituições públicas (nos âmbitos federal, estadual e municipal) e 147 em instituições privadas. A isto se acresce o fato de que há um aumento das matrículas em agências não universitárias, que em 2007, segundo dados apresentados em Iamamoto (2008), era da ordem de 14.090, do total de 32.823 vagas, oferecidas ao ensino de Serviço Social.

socioeconômicos, isto é, a investigação como dimensão constitutiva do trabalho do Assistente Social e como subsídio para a sistematização da prática, bem como para a reconstrução do objeto da ação profissional, reduzem-se a uma concepção operativo-instrumental da pesquisa, restrita a uma disciplina cujo conteúdo é a elaboração e realização de projetos de pesquisa. Dessa forma, a dimensão investigativa como constitutiva da formação e do exercício profissional reduz-se a meros levantamentos de dados, pesquisa quali/quantitativa e procedimentos a elas relativos, à leitura e interpretação de indicadores socioeconômicos, à estatística aplicada à pesquisa em Serviço Social.

Desse modo, a ênfase está posta no conteúdo técnico-operativo, secundarizando – assim – conteúdos pertinentes aos fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos imprescindíveis à pesquisa. E esse aspecto constitui um dos principais “nós” a serem enfrentados para garantir a adequada implementação das Diretrizes Curriculares para a formação profissional de assistentes sociais, para respeitar as atribuições privativas e competências expressas na Lei 8662/93, assim como também os princípios do nosso Código de Ética Profissional. No que diz respeito ao Código, é enfático o princípio que afirma o “compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional”. Se observarmos os artigos 4º e 5º da Lei de regulamentação da profissão, identificaremos que a dimensão investigativa perpassa todas as nossas competências e atribuições privativas.

Já no texto das Diretrizes Curriculares, encontramos que o Serviço Social constitui-se como uma profissão interventiva no âmbito da “questão social”, a qual é mediatizada por um “conjunto de processos sócio-históricos e teórico-metodológicos constitutivos do seu processo de trabalho”. Afirma o documento, também, que o agravamento da “questão social” em face das particularidades do processo de reestruturação produtiva no Brasil, nos marcos da ideologia neoliberal, determina uma inflexão no campo do Serviço Social introduzindo novas requisições postas pelo reordenamento do capital e do trabalho, pela reforma do Estado, pela organização da classe trabalhadora, traços que repercutem com força no mundo do trabalho dos assistentes

sociais. Entende-se, a partir das Diretrizes Curriculares, que o que tem sido chamado “processo de trabalho do Serviço Social” é, em verdade, a inserção da profissão nos processos de trabalho, determinada pelas configurações estruturais e conjunturais da chamada “questão social” e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas sociais e das lutas sociais, daí a imprescindibilidade da pesquisa.

Pois bem, diante dessas exigências, pode-se perguntar: é possível apreender as múltiplas determinações acima enunciadas dando ênfase, apenas, à dimensão técnico-operativa da pesquisa? Como garantir um rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social – como afirmam os princípios e diretrizes – que possibilitem a compreensão dos problemas e desafios próprios do universo da produção e reprodução da vida social, se os fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos da pesquisa são secundarizados? Isto é, a adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade exige revisitar os fundamentos da teoria social fundada por Marx e suas contribuições sobre a questão do método, que ultrapassam simples requisições operativas. Nesse sentido, afirma Netto (2009, p. 688-689):

Não oferecermos ao/a assistente social um conjunto de regras porque, para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se ‘aplicam’ a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para ‘enquadrar’ o seu objeto de investigação [...] o método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações.

A partir dessas considerações, fica bastante claro que o ensino da pesquisa na formação profissional não pode reduzir-se ao conteúdo programático de uma disciplina, mas deve constituir uma dimensão transversal à formação integral. No Relatório

da ABEPSS observa-se que não há diferenças importantes entre as Unidades de Ensino públicas e privadas quanto ao número de UFA que não oferecem disciplinas ou atividades complementares que tratam da pesquisa científica. No entanto, o número absoluto de Unidades de Formação que não oferecem outros componentes curriculares relativos à pesquisa foi mais de duas vezes maior para as Unidades de Formação privadas em comparação com as públicas.

Identifica-se, no referido relatório, uma **série de tendências, neste aspecto da formação profissional, que devem ser enfrentadas**, dentre elas: reduzir o conteúdo à condição de disciplina e a concentração da pesquisa na pós-graduação com raras exceções de exercício da pesquisa na graduação através da Iniciação Científica, como já apontamos na sessão precedente. Essa determinação é fundamental se lembrarmos – como foi afirmado no começo – que dois terços dos cursos de graduação ocorrem em IES privadas nas quais – em geral – não há condições objetivas para garantir o desenvolvimento do tripé indissociável *ensino-pesquisa-extensão*. Isto é, se a pesquisa está reduzida ao âmbito da pós-graduação, ela está reduzida também ao âmbito das IES públicas que concentram o maior número de cursos desse nível de formação. Tem-se aqui um grande desafio a enfrentar, pois, se a pesquisa se reduz a pós-graduação, os impactos desse processo nos cursos de formação em nível de graduação comparecerão, provavelmente, como dificuldade de garantir a transversalidade da pesquisa como dimensão constitutiva do processo formativo. Ao mesmo tempo, reduzindo a graduação a ensino e extensão fragmenta-se a indissociabilidade do tripé *ensino-pesquisa-extensão* e obstruímos o princípio expresso nas Diretrizes Curriculares de garantia e articulação permanente entre os níveis de graduação e pós-graduação.

Observar-se-á que em todas as Regionais aparecem a investigação como dimensão constitutiva do trabalho profissional, mas, ao mesmo tempo, as discussões sobre método são secundárias e as fontes originais são escassas nos programas analisados. Assim, a avaliação desenvolvida pela ABEPSS reafirma o avanço da pesquisa na formação profissional, com presença nos projetos pedagógicos dos cursos em todas as Regionais, sob a forma

de disciplinas, atividades acadêmicas complementares e outros componentes curriculares e mediante a implementação de processos investigativos por um número significativo de grupos/núcleos de pesquisa. Todavia, o material analisado evidencia lacunas e dificuldades na afirmação da constituição desse eixo como elemento transversal à formação e ao exercício profissional, considerando as exigências e demandas postas pela necessidade do avanço do projeto ético-político profissional do Serviço Social na contracorrente das condições do atual contexto sócio-político-institucional de implementação das Diretrizes Curriculares e do exercício profissional.

Observa-se um distanciamento em relação à orientação metodológica fundada na análise marxiana²¹ e vertentes marxistas²², na organização dos conteúdos programáticos de grande parte das disciplinas vinculadas ao eixo pesquisa. Considera-se que uma apropriação fiel da fundamentação teórico-metodológica ancorada na teoria social marxiana permitiria uma melhor apreensão da dimensão investigativa como constitutiva da formação e do exercício profissionais. Isso permitiria desvelar a reprodução da falsa cisão teoria/prática que se repõe na dicotomização graduação/pós-graduação, na qual a pesquisa aparece como propriedade da segunda, enquanto a primeira diz respeito ao “ensino da prática”, via supervisão de estágio. Romper com essa falácia e entender a dimensão investigativa como constitutiva da formação e intervenção²³ não significa identificar a dimensão da formação e da pesquisa teórica com a intervenção. Nesse sentido, Netto (2009, p. 693-694) afirma:

A própria alocação sócio-profissional dos assistentes sociais (...) impede o exercício sistemático da pesquisa por todos os profissionais. É por esta razão, aliás, que é preciso democratizar os resultados das investigações conduzidas por aqueles que estão

21 Trata-se da análise realizada pelo próprio Marx.

22 Trata-se do que é resultado da vasta tradição que se fundamenta no legado de Marx e que se configura como uma ampla, rica e diversificada tendência.

23 Aqui trabalho e formação profissional são entendidos na sua relação de complementariedade e a pesquisa como uma dimensão que deve estar presente em ambos.

alocados ao espaço específico da pesquisa: é preciso encontrar meios, canais e modos de coletivizar, com o conjunto da categoria, os avanços teóricos e técnico-operativos alcançados pelos pesquisadores. Mas é preciso dizer, também claramente, que todo/a assistente social, no seu campo de trabalho e intervenção, deve desenvolver uma atitude investigativa: o fato de não ser um/a pesquisador/a em tempo integral não o/a exime quer de acompanhar os avanços dos conhecimentos pertinentes ao seu campo de trabalho, quer de procurar conhecer concretamente a realidade de sua área particular de trabalho.

É evidente, a partir das contribuições de Netto, que as necessidades desses dois âmbitos são diferentes e, portanto, as características assumidas pela pesquisa não serão idênticas. Assim, enquanto a pesquisa acadêmica persegue a produção de conhecimento, sem compromisso imediato com a prática profissional, no âmbito do exercício profissional a pesquisa está orientada para subsidiar uma intervenção profissional determinada (NETTO, 2009). Parece necessário destacar que estas peculiaridades dizem respeito às particularidades de cada um desses dois níveis diferenciados e que de forma alguma pode se estabelecer relação hierárquica entre as atribuições e /ou necessidades de cada âmbito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resgate das Diretrizes e um cuidadoso retorno às suas formulações originais permitem constatar que parte dos princípios da formação profissional possui a natureza investigativa, quais sejam: o princípio da apreensão crítica do processo social como totalidade; o princípio da investigação sobre a formação histórica e os processos sociais que conformam a sociedade brasileira; o princípio da necessária apreensão do significado social da profissão e, finalmente, o princípio da apreensão das demandas – consolidadas e emergentes – postas ao Serviço Social, via mercado de trabalho, na perspectiva da formulação de respostas profissionais, uma vez que se entende que é da conjunção entre rigor teórico-metodológico e análise da dinâmica societária que se poderá

atribuir novo estatuto à dimensão técnico-operativa da profissão (Diretrizes Gerais para os Cursos de Serviço Social, 1996).

Assim, a concepção de pesquisa que se forja nas diretrizes estabelece uma relação intrínseca e de autoimplicação com a intervenção profissional, na medida em que a investigação para o Serviço Social ganha o estatuto de elemento constitutivo da própria intervenção profissional. Assim, pode-se considerar que a investigação e a intervenção compreendem a dialética do modo de ser da profissão, claramente expresso nas competências/atribuições profissionais, já que as próprias competências da profissão referem-se ao ato de investigar²⁴. Nessa direção, estágio e extensão são espaços privilegiados para a pesquisa concreta de situações concretas, para forjar nos estudantes posturas e atitudes técnico-operativas, investigativas e ético-políticas.

Além disso, a formação tem na pesquisa a mediação fundamental na relação entre teoria e realidade, do que decorre a possibilidade de que através dela se possa captar as medições que tecem o exercício profissional. Não obstante a esta autoimplicação, há que se discernir que o Serviço Social como totalidade constitui-se tanto como profissão – cujo mote é transformar a realidade material e espiritual quanto se constitui como área de produção de conhecimento, cujo objetivo é construir e reconstruir as formulações teóricas sobre a realidade material e espiritual. A pesquisa científica não se realiza espontaneamente ou de improviso: exige rigor, métodos e técnicas apropriadas e não pode ser identificada com mera sistematização de dados, de modo que há que se desenvolver determinados conhecimentos que são procedimentais.

Por essa razão é que o próprio movimento de avanço na implementação das DC permitiu atribuir à pesquisa na formação profissional dos assistentes sociais o estatuto de eixo estruturante

24 Dentre elas, evidenciamos a realização de pesquisas que subsidiem a formulação de políticas e o exercício profissionais, a realização de visitas, perícias técnicas, elaboração de laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social, identificação de recursos. (Cf. LEI N° 8.662 de 1993). Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2013.

dessa formação, dentre outros, tendo em vista o perfil a ser priorizado, qual seja, profissional

dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho e comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social (MEC, 1996, p.1).

Assim, reforça-se a centralidade da preocupação com a qualidade dos serviços prestados cuja competência depende não única e exclusivamente, mas, efetivamente, da atitude investigativa desenvolvida pelo assistente social na sua intervenção e do conhecimento que a área for capaz de produzir sobre a sociedade e sobre o significado sócio-histórico da profissão no contexto das relações sociais.

Em razão de as agências de fomento induzirem a um determinado modelo de pesquisa, cujo parâmetro são as ciências exatas, parâmetro que se encontra no confronto com os nossos interesses, objetos, perspectivas metodológica e concepção de pesquisa, a nosso ver, cabe à ABEPSS, como associação acadêmico-científica e política, pautar uma Política Nacional de Pesquisa para a área, que contemple princípios e orientações, que estabeleça critérios de relevância social, que discuta o que se tem feito com os resultados das pesquisas da área e proponha formas de socialização desse conhecimento, em claro confronto com a privatização do mesmo. Estimular, também, pesquisas que possibilitem contextualizar o significado social da profissão na contemporaneidade, apreendendo e explicitando as mediações históricas que incidem sobre a formação profissional, sobre as demandas contraditórias que lhe chegam e a capacidade de responder a elas e sobre a direção, bem como sobre as fontes de legitimação da profissão. Estimular pesquisas sobre condições e relações de trabalho nos diversos espaços sócio-ocupacionais, dentre eles na docência em Serviço Social. Assim, é necessário que a entidade estimule as pesquisas que permitam conhecer o nível e grau de alienação no trabalho docente, a precarização e o adoecimento que essa modalidade de intervenção vem causando.

Sem dúvida, se a formação deve estar a serviço da produção do conhecimento que tenha relevância para as lutas sociais e se dirija à emancipação dos trabalhadores, o lugar da pesquisa está bem definido e resguardado.

A defesa da universidade efetivamente pública, democrática, autônoma e socialmente referenciada, de acesso universal, dotada de recursos materiais e humanos capazes de atender às demandas do desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, é condição indispensável para a formação de profissionais críticos, combativos, competentes e compromissados.

Assim, concluímos com as palavras de Gramsci (1996, p. 139):

O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber) isto é, em acreditar que o intelectual possa ser um intelectual (e não um mero pedante) [...].

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**. Recife, 1996. Disponível em: <http://abepss.hospedagemdesites.ws/wp-content/uploads/2012/07/Lei_de_Diretrizes_Curriculares_1996.pdf>. Acesso em: 20 mar.2013.

_____. **Relatório final da pesquisa avaliativa da implementação das Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social**. São Luís, out. 2008. Mimeo.

BRASIL. Lei nº 1.889 de 13 de junho de 1953. Dispõe sobre os objetivos do ensino do Serviço Social, sua estruturação e ainda as prerrogativas dos portadores de diplomas de assistentes sociais e agentes sociais. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=10898>>. Acesso em: 12 mar. 2013. Publicado no DOU: Seção 1 - 20/6/1953, Página 10985.

BRASIL. Lei nº 8.662 de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Disponível em: <<http://>

www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2013.

CARDOSO, F. G. Pesquisa. In: ABEPSS. **Relatório final da pesquisa avaliativa da implementação das Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social**. São Luis, 2008. Mimeo.

CFESS. Res. n.273, de 13.03.93. Código de Ética Profissional do/a Assistente Social. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2013.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

GUERRA, Y. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e à distância. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 104, p. 715-736, out./dez. 2010.

_____. A Pós-graduação em Serviço Social no Brasil: um patrimônio a ser preservado. **Revista Temporalis**, Brasília: ABEPSS, ano II, n. 22, p. 125-158, jul/dez. 2011.

IAMAMOTO, M; CARVALHO, R. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 35. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: _____ (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

LUKÁCS, G. Para uma crítica marxista da sociologia: a decadência ideológica e as condições gerais da pesquisa científica. In: NETTO, J. P. (Org.). **Lukács**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1992.

MACIEL, A.L.S. A formação em Serviço Social: particularidades da Região Sul do Brasil. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre: PUC-RS, v. 6 n. 1 jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/1053/3239>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

MEC. Comissão de Especialistas em Ensino de Serviço Social. Diretrizes Curriculares Curso: serviço social. **Perfil do bacharel em serviço social**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_diretrizes.pdf.br>. Acesso em: 20 mar. 2013.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: _____. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NETTO, J. P. O Serviço Social e a tradição Marxista. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 30, 1989.

NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Introdução ao método na teoria social. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS/ ABEPSS, 2009, pp. 667-700.