

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
INSTITUTO DE FILOSOFIA CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA – PPGSS**

**A DOCÊNCIA EM SERVIÇO SOCIAL: FORMAÇÃO PROFISSIONAL,
CONDIÇÕES DE TRABALHO E DESAFIOS NAS IES DE BOA VISTA-
RR**

MARIA GRACILEIDE ALBERTO LOPES

MANAUS
2018

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
INSTITUTO DE FILOSOFIA CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL E
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA – PPGSS**

MARIA GRACILEIDE ALBERTO LOPES

**A DOCÊNCIA EM SERVIÇO SOCIAL: FORMAÇÃO PROFISSIONAL,
CONDIÇÕES DE TRABALHO E DESAFIOS NAS IES DE BOA VISTA-
RR**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a ROBERTA FERREIRA COELHO DE ANDRADE

**MANAUS
2018**

Ficha Catalográfica

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

L864d Lopes, Maria Gracileide
A Docência em Serviço Social : formação profissional, condições de trabalho e desafios nas IES de Boa Vista-RR / Maria Gracileide Lopes. 2018
144 f.: il. color; 31 cm.

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

1. Formação Profissional . 2. Ensino Superior . 3. Trabalho Docente. 4. Atribuição Privativa. 5. Serviço Social. I. Andrade, Roberta Ferreira Coelho de II. Universidade Federal do Amazonas
III. Título

MARIA GRACILEIDE ALBERTO LOPES

**A DOCÊNCIA EM SERVIÇO SOCIAL: TRAJETÓRIA PROFISSIONAL,
CONDIÇÕES DE TRABALHO E DESAFIOS NAS IES DE BOA VISTA-
RR**

BANCA EXAMINADORA

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

Prof^ª. Dra. Cláudia Mônica dos Santos, Membro
Universidade Federal de Juíz de Fora – MG

Prof^ª. Dra. Kátia de Araújo Lima Vallina, Membro
Universidade Federal do Amazonas

Aprovada em: 24/04/18

Dedico

*A toda minha família, em especial a meus pais Joaquim (in memoriam) e Graça
Lopes, pelo início de tudo que sou, por serem meus modelos de experiência com amor
incondicional, pelos valores que cultivaram em mim.*

*A todas as assistentes sociais docentes que cuidam e resistem ao exercerem a docência
nesses tempos difíceis.*

Agradecimentos

A escrita de uma dissertação é um momento difícil, entretanto, muito valioso. Difícil pelos momentos de solidão, incertezas e angústias; valioso pelo esplêndido caminho cheio de reflexões, análises e descobertas teóricas e pela produção do conhecimento. Escrever uma dissertação é poder materializar o seu percurso acadêmico somado as suas vivências e reuni-las em um texto. O que significa dizer que a escrita de uma dissertação está intrinsicamente ligada ao seu escritor, as suas concepções teóricas e políticas, aos seus valores, ao que acredita e pelo que luta.

A construção desta dissertação representa um misto de sensações, de dificuldades, de abdições, de renúncias, mas, ao mesmo tempo, de aprimoramento, crescimento e amadurecimento, de felicidade única, sobretudo, ao escrever suas notas conclusivas.

Apesar do tão falado processo solitário durante a escrita, e realmente ela é, faz-se necessário enfatizar que a construção desta dissertação não existiria ou, no mínimo, não seria a mesma sem o incentivo e o apoio de várias pessoas/instituições, as quais merecem destaque e gratidão da minha parte.

Agradeço primeiramente a Deus por ser o arrimo da minha vida, a mola propulsora que me leva a caminhar, que me deu força e coragem para trilhar mais esse caminho.

A minha família, meus pais Joaquim (*in memoriam*) e Graça Lopes, a minhas irmãs Lídia, Gracilene e Maria e ao meu sobrinho, Carlos Victor e sobrinhas, Giovanna, M^a Vitória e M^a Sophia. Vocês são a minha essência, a minha base, o meu maior tesouro, tornam a minha vida cheia de amor e felicidade, me fortalecendo e me inspirando em todos os momentos.

Às professoras: Kátia Vallina e Cláudia Mônica dos Santos pelas contribuições apreciativas para o meu trabalho na banca de qualificação.

À Professora e Orientadora Dra. Roberta Ferreira Coelho de Andrade por todas as orientações e reflexões construtivas dedicadas à elaboração desta dissertação, pelo companheirismo e amizade construída, pela oportunidade de aprender também na pesquisa e na extensão. Foi uma honra. Minha eterna gratidão!

A todas Assistentes Sociais docentes que ousam e resistem ao exercerem a docência em tempos difíceis e que gentilmente se disponibilizaram a ser entrevistadas.

Às companheiras de militância, Liandra Borges e Ana Laura Menezes, por todas as lutas encampadas e por todo aprendizado construído durante a gestão da seccional Roraima de Serviço Social em defesa da nossa profissão.

A minha guia intelectual, Érika Renata por toda motivação, incentivo e encorajamento durante a minha trajetória profissional e pela grata relação de amizade e afeto construída.

Às amigas do mestrado e do grupo de pesquisa Bárbara, Edielle, Etyanne, Vivianne e Tereza. A caminhada também foi possível porque encontrei pessoas como vocês. Por todos os momentos compartilhados, por todo aprendizado, pela ajuda constante. Meu Obrigada!

Às amigas mais chegadas que irmãs, as parceiras de profissão e de vida, Nathanne Rosa e Neilza Santos pela admiração profissional e por todo carinho, mesmo distante possuem morada no meu coração.

À Coordenadora, Professora Dra. Débora Cristina Bandeira Rodrigues, e a todos os professores do Curso de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia da UFAM pela dedicação e conhecimentos transmitidos, em especial a Prof^a Kátia Vallina; suas aulas foram de extrema importância para o meu aprimoramento intelectual.

Às Colegas mestradas da turma 2016 do Curso de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia da UFAM pelas constantes trocas de experiências e conhecimentos.

Às instituições de ensino superior de Boa Vista- RR pela autorização para realizar a pesquisa com as assistentes sociais docentes.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas – FAPEAM pela bolsa de estudo concedida.

A todos que de forma direta ou indireta auxiliaram na concretização deste trabalho, os meus sinceros agradecimentos.

“Que o futuro nos traga dias melhores e a capacidade de construir a universidade que está em nossos corações, nas nossas mentes e nas nossas necessidades” (Florestan Fernandes).

RESUMO

A docência em Serviço Social é uma atribuição privativa do/a assistente social prevista no art. 5º da Lei nº 8.662/93 que regulamenta a profissão no Brasil e, portanto, é um espaço de trabalho em que muitos profissionais se inserem. Todavia, essa área de atuação é pouco debatida na formação dos alunos na graduação/pós-graduação o que acaba por impor determinados limites para o exercício da docência pelos assistentes sociais razão pela qual esse trabalho se propõe a analisar o trabalho docente, as condições de trabalho e os desafios da docência em Serviço Social em Instituições de Ensino de Boa Vista – RR. Para o alcance do objetivo geral foram delineados os seguintes objetivos específicos: discutir a docência em Serviço Social como atribuição privativa do assistente social, identificar os desafios da formação em Serviço Social e em particular para a atuação na docência, conhecer as condições de trabalho do assistente social docente nas IES de Boa Vista-RR. A abordagem metodológica utilizada foi a qualiquantitativa, com o desenvolvimento de uma pesquisa de natureza explicativa. A principal técnica utilizada foi a entrevista, tendo como instrumental de trabalho o formulário semiestruturado aplicado as docentes de dois cursos de Serviço Social, sendo um particular e outro público. Constatou-se que todas as docentes têm entendimento sobre as atribuições privativas do assistente social e que exercer a docência é uma delas. A necessidade de se discutir na graduação a docência como atribuição privativa do assistente social foi considerada pela maioria das professoras entrevistadas. Para as docentes, o ensino pode acontecer tanto em uma disciplina específica como nos outros momentos que compõem essa formação, como a extensão e o estágio supervisionado. As principais estratégias e/ou espaços que as docentes consideram importantes para privilegiar a discussão das atribuições privativas e, principalmente, o exercício do magistério são a monitoria e o estágio supervisionado. A pesquisa revelou que as docentes levam trabalho para casa, a fim de conseguirem cumprir integralmente suas atribuições e ainda assumem funções administrativas nas instituições. A intensificação do trabalho docente é percebida no aumento do número de alunos nas turmas ministradas pelas professoras, bem como pela exigência no cumprimento das metas sem que sejam remuneradas para tal. A intensificação do trabalho docente não é percebida por todas as professoras entrevistadas, o que enfraquece o movimento de resistência contra a lógica empresarial no ensino superior.

Palavras-chave: Formação Profissional. Ensino Superior. Trabalho Docente. Atribuição Privativa. Serviço Social.

ABSTRACT

Teaching in Social Work is a private assignment of the social worker provided for in art. 5 of Law 8,662 / 93 that regulates the profession in Brazil and, therefore, is a work space in which many professionals are inserted. However, this area of activity is little debated in undergraduate / postgraduate student training, which ends up imposing certain limits on the teaching profession by social workers, which is why this work proposes to analyze the teaching work, the conditions of work and the challenges of teaching in Social Work in Teaching Institutions of Boa Vista - RR. In order to achieve the general objective, the following specific objectives were outlined: to discuss teaching in Social Work as a private assignment of the social worker, to identify the challenges of training in Social Work and in particular to work in teaching, to know the working conditions of the assistant teacher at the IES of Boa Vista-RR. The methodological approach used was quantitative quantitative, with the development of a research of an explanatory nature. The main technique used was the interview, having as a working tool the semistructured form applied to the teachers of two Social Service courses, one private and another public. It was found that all teachers have an understanding of the private assignments of the social worker and that teaching is one of them. The need to discuss graduation in teaching as a private assignment of the social worker was considered by most of the teachers interviewed. For teachers, teaching can occur both in a specific discipline and in the other moments that make up this training, such as extension and supervised training. The main strategies and / or spaces that teachers consider important to privilege the discussion of private assignments and, mainly, the exercise of teaching are monitored and supervised. The research revealed that teachers take work home in order to be able to fully fulfill their duties and still assume administrative functions in institutions. The intensification of the teaching work is perceived in the increase of the number of students in the classes taught by the teachers, as well as by the requirement in the fulfillment of the goals without being paid for it. The intensification of the teaching work is not perceived by all the teachers interviewed, which weakens the resistance movement against the business logic in higher education.

Keywords: Vocational Training. Higher education. Teaching Work. Private assignment. Social service.

LISTA DE SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABESS	Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCISS	Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais
CBAS	Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais
CEDEPSS	Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social
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
ENESS	Encontro Nacional de Estudantes de Serviço Social
ENESSO	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
FMI	Fundo Monetário Internacional
IES	Instituição de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
UCISS	União Católica Internacional de Serviço Social
UERR	Universidade Estadual de Roraima

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Participação das assistentes sociais nas atividades acadêmicas.....	56
Gráfico 02: Áreas em que as assistentes sociais docentes realizaram o estágio supervisionado.....	58
Gráfico 03: Naturalidade das assistentes sociais docentes.....	66
Gráfico 04: Fatores para escolha da docência em Serviço Social.....	67
Gráfico 05: Tempo de Ensino no Serviço Social.....	68
Gráfico 06: Espaços na graduação que aproximam da discussão sobre a docência....	77
Gráfico 07: Funções desempenhadas pelas assistentes sociais docentes.....	95
Gráfico 08: Fatores que contribuem para a exploração do trabalho docente nas IES	102
Gráfico 09: Limitações para exercer a docência no Serviço Social.....	106
Gráfico 10: Desafios para exercer a docência no Serviço Social.....	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Nível da escolaridade das assistentes sociais docentes.....	54
Tabela 02: Áreas dos temas dos Tcc's das assistentes sociais docentes.....	59
Tabela 03: Disciplinas ministradas na graduação pelas assistentes sociais docentes nas IES..	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I – A DOCÊNCIA EM SERVIÇO SOCIAL: PRIMÍCIAS DA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL.....	20
1.1 A formação profissional do Serviço Social no Brasil: das origens históricas à atualidade.....	20
1.2 Atribuições privativas e competências na formação profissional: bases para efetivação do projeto ético-político do Serviço Social.....	34
1.3 A docência como atribuição privativa do assistente social: uma reflexão necessária à formação em Serviço Social.....	41
CAPÍTULO II – DA FORMAÇÃO À DOCÊNCIA EM SERVIÇO SOCIAL: A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	51
2.1 Formação profissional graduada e pós-graduada.....	51
2.2 A escolha pela docência no Serviço Social.....	60
2.3 A vivência na docência em Serviço Social.....	70
2.4 O trato da docência como atribuição privativa na formação graduada e pós- graduada.....	73
CAPÍTULO III – O TRABALHO DOCENTE NAS IES DE BOA VISTA-RR: O ENSINO NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL.....	81
3.1 O Trabalho Docente na Contemporaneidade.....	81
3.2 As Condições de Trabalho Docente nas IES de Boa Vista.....	92
3.3 Os desafios contemporâneos do trabalho docente	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES.....	125
ANEXOS.....	137

INTRODUÇÃO

*Nosso tempo, o de educadores, é este em que já se encontra, em gestação, o amanhã. Não um qualquer, mas um amanhã intencional, planejado, provocado agora. Um amanhã sobre o qual não possuímos certezas, mas quem sabe **possibilidade** (Mário Cortella).*

É por acreditar na possibilidade de uma formação profissional consoante com os pressupostos éticos e políticos do Serviço Social, capaz de entender as diferentes expressões da questão social, intervir nas políticas sociais e assumir a docência como um espaço de trabalho profissional, mesmo que este seja permeado de limitações e desafios como os demais, é que a presente pesquisa se propôs a estudar o trabalho das assistentes sociais docentes nas IES de Boa Vista-RR.

Na política de educação superior, assim como nas demais, também se desenvolve o trabalho dos/as assistentes sociais, o qual, certamente, é uma tarefa ousada, instigante e desafiadora, sobretudo, no atual cenário econômico e político que vivemos nos últimos anos com os ataques constantes a essa política e seus trabalhadores. Nesta perspectiva faz-se necessário apreender criticamente o trabalho docente desenvolvido por assistentes sociais na sociedade capitalista. Esse debate é polemico tanto no Serviço Social como em outras áreas, especialmente, sobre as condições de trabalho docente cujo é elemento importante para pensar a docência.

A motivação para estudar e construir esta dissertação partiu das dificuldades profissionais ao assumir essa área de atuação que marca a identidade profissional da pesquisadora. Ao longo da caminhada como assistente social docente, esses impasses se tornaram inquietações profissionais ao perceber que durante a experiência na docência muitos colegas também compartilhavam dos mesmos obstáculos ao assumir essa área de trabalho.

Essas inquietações estão presentes no cotidiano do trabalho do/a assistente social docente e neste espaço foi possível compartilhar com esses sujeitos muitos desafios para exercer a docência, dentre eles: o entendimento da instrumentalidade do trabalho do assistente social; os saberes necessários para o ensino do Serviço Social, a necessidade do domínio da didática, em fazer as mediações, em estabelecer a relação teórico-prática, em fazer a supervisão direta do estágio, em orientar o trabalho de conclusão de curso, em monitorar as

atividades de extensão, entre outras.

Esses desafios, certamente não se restringem apenas a área da docência, entretanto, o recorte da realidade dessa dissertação reconhece as atribuições privativas em vários espaços de atuação profissional do assistente social como sinaliza a lei que regulamenta a profissão, mas aqui nos interessa abordar a docência como uma das atribuições privativas desse profissional.

Diante de muitas preocupações para assumir a docência no Serviço Social surgiram reflexões quanto às possibilidades de “superação” e/ou enfrentamento conjunto das dificuldades vivenciadas no exercício da docência em Serviço Social. Dentre as reflexões socializadas, uma chamou a atenção da pesquisadora, porque em muitos momentos durante essa experiência já havia refletido sobre as condições desse trabalho, seus desafios/impasses e, como a ausência dessa discussão na graduação/pós-graduação afastava os acadêmicos desse espaço de trabalho profissional, mesmo aqueles docentes que buscaram na pós-graduação uma aproximação com a docência não sentiram segurança para exercê-la, pelo fato de ser mais comum as especializações focarem nas políticas sociais do que na docência no Serviço Social.

Ao abraçar essa indagação, assim como foi um abraço correspondido o desabrochar desta produção, foi preciso clarificar o objeto da pesquisa num tempo em que a pesquisadora redefiniu prioridades profissionais e através do mestrado, encontrou um aprofundamento para pensar sobre o espaço docente que se faz e se pensa no Serviço Social. Mas, pensar a docência não é tarefa fácil, sobretudo, ao perceber que atualmente é tímida essa discussão como área de atuação profissional. Estudar a docência é sem dúvida um universo de possibilidades, sendo preciso, portanto, delimitar o foco da pesquisa até ter mais claro que o que se buscava aprofundar era a docência realizada pelo assistente social em seu cotidiano de trabalho no ensino superior.

O presente estudo focaliza, então, a docência no Serviço Social, a formação profissional dos profissionais que a exercem, as condições de trabalho a que esses profissionais estão submetidos e os desafios enfrentados para realizar esse trabalho, sobretudo, no atual contexto de crise econômica e política que o Brasil enfrenta, além das reformas no campo da educação e do trabalho que vêm sendo realizadas pelo governo. Essas reformas têm amplificado o processo de intensificação/exploração do trabalho dos docentes e, certamente, impactam na qualidade do ensino superior em curso no país.

A formação profissional em Serviço Social na atualidade é direcionada pelas Diretrizes Curriculares para construção do conhecimento em Serviço Social no Brasil, que

junto com a Lei de Regulamentação e o Código de Ética profissional e as resoluções do conjunto CFESS/CRESS dão sustentação ao projeto ético-político que se coloca como projeto de ruptura com o conservadorismo pela apropriação da teoria social crítica. Tal projeto não permeia apenas o processo de formação, pois sua materialização depende do trabalho profissional. Este trabalho deve estar articulado ao seu par: a formação profissional, que numa relação dialética referenciam a concepção marxista de práxis ancorada no materialismo histórico-dialético eleito pela profissão.

As diretrizes curriculares orientam a formação em Serviço Social por núcleos articulados entre si, os quais se desdobram em matérias e estas em disciplinas e demais componentes curriculares. Essa formação habilita os/as assistentes sociais a atuarem nas múltiplas expressões da questão social, na gestão e execução de políticas públicas, no setor empresarial, na docência e nos demais espaços de ocupação profissional, e por este profissional ter uma formação intelectual e cultural generalista crítica, requisita que seja competente em sua área de desempenho, com capacidade criativa e propositiva no conjunto das relações sociais, sobretudo, no mercado de trabalho (IAMAMOTO, 2014).

Diante da possibilidade em fazer conexões com a formação profissional e o exercício da docência em Serviço Social como uma atribuição privativa do/a assistente social foi que objetivamos de maneira geral analisar o trabalho do assistente social, as condições de trabalho e os desafios da docência em Serviço Social em Instituições de Ensino de Boa Vista-RR. A partir daí, buscamos de forma específica discutir a docência em Serviço Social como atribuição privativa do/a assistente social, identificar os desafios da formação em Serviço Social e em particular para a atuação na docência, conhecer as condições de trabalho do/a assistente social docente nas IES de Boa Vista-RR.

Para elaborar essa dissertação e atingir os objetivos propostos, foi percorrida uma longa trajetória metodológica. O primeiro passo se constituiu em um amplo estudo bibliográfico sobre os fundamentos históricos, teóricos e metodológicos da profissão, bem como a proposta de formação profissional no Serviço Social e o atual projeto de contrarreforma do Estado que tem imposto aos trabalhadores, neste caso, específico, do/a professor/a, condições adversas de trabalho como parte estratégica de produção e reprodução do capital voltadas para a precarização e exploração da força de trabalho.

A investigação da qual trata esta dissertação foi desenvolvida em duas instituições de ensino superior ofertantes do curso de Serviço Social na modalidade presencial no Estado de Roraima, extremo norte do Brasil, uma de natureza pública e a outra privada. Essa escolha se deu a partir dos dados disponíveis no site do E-mec que mostram uma prevalência do ensino

superior privado e a distância, entretanto para garantir a exequibilidade da pesquisa priorizamos por realizar o estudo nas duas IES mais antigas na oferta do curso presencial.

Constitui o universo da pesquisa todas as assistentes sociais docentes tanto da IES pública quanto da privada no ano de 2017, que totalizaram 17 (dezesete) professoras. A amostra se restringiu a 12 (doze) professoras pesquisadas com mais de três anos de trabalho institucional correspondendo a 70% do universo.

As entrevistas foram realizadas por meio de um único instrumento que foi o formulário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas aplicado as professoras que atuam nas IES pública quanto na privada, uma vez que não é objetivo desse estudo contratar uma e outra. Destas, algumas foram realizadas no interior das instituições de ensino em Serviço Social em que a assistente social atuava como docente, e outras em locais definidos pelas entrevistadas. É importante destacar que para realizarmos as entrevistas não encontramos nenhuma resistência, dificuldade e/ou desafio, pelo contrário, foi possível construir vínculos afetivos e estreitar relações, pois todas as entrevistadas foram solícitas, demonstrando presteza em socializar conosco reflexões sobre o seu trabalho na docência.

Os dados quantitativos coletados na pesquisa de campo foram analisados qualitativamente permitindo à pesquisadora a possibilidade de analisar e explorar os pontos importantes extraídos no decorrer da entrevista. Além disso, a análise qualitativa favorece não somente a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade.

A relação entre sujeito e objeto foi essencial para construção desse trabalho, sobretudo, por ser uma relação intrínseca que possibilita uma identidade, uma oportunidade ímpar para refletir sobre o desenvolvimento do trabalho docente tanto da pesquisadora, quanto das docentes participantes nesta pesquisa, permitindo desvendar as estratégias e as dificuldades cotidianas no exercício da docência em Serviço Social hoje.

É válido destacar que inicialmente a pesquisadora havia sido liberada das suas atividades institucionais para cursar o mestrado integralmente, entretanto, dada a crise econômica que o país enfrenta e que têm afetado ao ensino superior, a própria pesquisadora pôde sentir o peso da exigência de trabalhar e estudar, pois quando ainda não havia realizado a pesquisa de campo foi convocada a voltar ao trabalho. Isto, certamente, foi desafiante, uma vez que trabalhar e estudar requer um maior esforço para concomitantemente fazer a pesquisa e desenvolver o trabalho.

Mas, a atual conjuntura econômica do Brasil tem reservado dias pouco favoráveis para os trabalhadores, pois as medidas tomadas pelas empresas atendem as novas exigências

da reforma trabalhista, engendrada pelo atual governo, utilizando-se de estratégias para “sobreviverem” nesse momento de crise. Dentre elas, especificamente, no âmbito das instituições privadas de ensino superior as medidas usadas foram as numerosas demissões, as reduções de postos de trabalhos e de salários que afetaram inúmeros trabalhadores no final do ano de 2017. Essa realidade foi vivenciada pela pesquisadora que, logo após seu retorno ao trabalho, foi demitida. Percebe-se, então, que a lógica é reduzir garantias e direitos dos trabalhadores, dentre eles, os professores universitários, e foi justamente, nesse momento difícil e incerto que a pesquisadora buscou motivação e inspiração para estudar e escrever esse trabalho.

O material empírico foi organizado a partir de três eixos de análise: a) identificação da trajetória docente dos sujeitos entrevistados, b) compreensão da docência como atribuição privativa, e c) apreensão das condições de trabalho docente no ensino em Serviço Social. Neste sentido, a exposição do tema está estruturada da seguinte forma: o primeiro capítulo procura contextualizar a formação profissional em Serviço Social relacionado com a própria história da profissão no Brasil e o debate das atribuições privativas na busca por desvelar os conhecimentos que fundamentam e referenciam o trabalho docente exercido por assistentes sociais; o segundo capítulo detalha especificamente as experiências da trajetória profissional dos sujeitos entrevistados e o desenvolvimento de seu trabalho na docência em Serviço Social; o terceiro e último capítulo aborda as condições de trabalho dos assistentes sociais docentes nas instituições de ensino em Roraima e os limites e desafios enfrentados para realizar a docência no Serviço Social.

Essa dissertação, certamente, contribuirá para dar materialidade à produção do conhecimento em Serviço Social ao trazer contribuições acerca da docência como atribuição privativa exercida pelo/pela assistente social, sobretudo, por esta discussão ser pouco explorada, e carente de literaturas e publicações a respeito.

Buscou-se, portanto, apreender o objeto da pesquisa no interior dos movimentos da educação superior em Serviço Social vinculado a uma formação profissional em unidade com o exercício profissional numa relação dialética e não acidental. Para isso, não estamos apontando que a formação profissional precisa prescindir de disciplinas específicas que tratem da habilitação e do preparo para ser professor/a no Serviço Social, mas que ao contrário de uma formação instrumental, suscite debates, momentos/espços e estratégias capazes de valorizar a docência como um espaço de trabalho profissional.

CAPÍTULO I

A DOCÊNCIA EM SERVIÇO SOCIAL: PRIMÍCIAS DA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL

1.1 A formação profissional do Serviço Social no Brasil: das origens históricas à atualidade

Para discorrer sobre formação profissional do assistente social faz-se necessário elucidar sua gênese a partir da especificidade histórica da profissão de Serviço Social no Brasil e das influências marcadas pelos determinantes econômicos, políticos e sociais da sociedade. Ressalta-se que não é objetivo da presente pesquisa fazer uma exaustiva análise sobre a historiografia do Serviço Social, entretanto, não é possível eliminar o debate sobre a formação profissional contemporânea de sua história, haja vista a finalidade de situar a discussão sobre o trabalho docente na formação contemporânea da profissão.

As questões que envolvem a gênese de um projeto de formação profissional não podem ser resumidas ao conhecimento das disciplinas e os conteúdos que sustentam a estrutura curricular de dada formação. É preciso acrescentar a necessidade de um conhecimento mais amplo e aprofundado da qualidade de referido projeto, uma vez que este é um processo dialético, dinâmico, determinado pelas relações sociais, incorporado às contradições decorrentes da inserção da profissão e dos profissionais na própria sociedade. Entende-se, portanto, um projeto de formação profissional como um espaço para pensar e reinventar a realidade, exigindo, assim, um profundo conhecimento articulado ao processo que o engendrou (SILVA, 2015).

A formação profissional de Serviço Social no Brasil inicia sua trajetória em 1932 no Centro de Estudos e Ação Social (CEAS), pelo curso de formação social, que preparava moças para atuar na ação social com o intuito de difundir os princípios da doutrina social da igreja católica. Conforme Iamamoto e Carvalho (2012), o Serviço Social surge da iniciativa particular de grupos de classes sociais emergentes por meio da igreja católica a serviço de sua ideologia, seja do ponto de vista prático seja do ponto de vista teórico, tendo como sustentação filosófica os princípios neotomistas.

De acordo com o relato de Aguiar (2011), a formação dos cursos ofertados pelo centro era insuficiente, demandando, portanto, o envio de duas integrantes do CEAS à Europa para realizar o curso de três anos nas Escolas Sociais da Bélgica, Londres, Paris e Genebra, com o objetivo de preparar melhor os militantes da ação católica, trazendo para a realidade brasileira a influência da formação profissional europeia, sendo esta, a ideologia hegemônica “[...] do pensamento político e filosófico e por se constituir no centro educacional por excelência do sistema universitário”; período este denominado de Doutrinário Católico (SILVA, 1984, p. 39). De volta ao Brasil, iniciaram os preparativos para a criação das primeiras Escolas de Serviço Social mantidas pelo CEAS. A primeira escola a ser criada foi a Escola de Serviço Social de São Paulo em 15 de fevereiro de 1936, e a segunda, a Escola no Rio de Janeiro em 1937, sendo integrada à Escola de Enfermagem Ana Nery.

A realidade brasileira influenciada pelo formato educacional europeu trouxe a denominação de *modelo Franco-Belga* para a formação e prática do Serviço Social com o objetivo de “servir ao outro”, tomando como base o princípio neotomista de salvação e a centralidade da família como reprodução material e ideológica da força de trabalho. (SILVA, 1984). Com a formação pautada no modelo educacional das escolas europeias, e tendo como principal referência a *École Catholique de Service Social* em Bruxelas que os primeiros cursos de Serviço Social surgiram no Brasil e tinham como objetivo massificar e aperfeiçoar o trabalho social católico.

Historicamente sabe-se que o Serviço Social sofreu fortes influências da igreja católica, contudo, não foi apenas esta influência que baseou seu surgimento e, sobretudo, a formação da profissão. Segundo Vasconcelos (2006), a influência higienista também é basilar na emergência do serviço social no Brasil. Ao mapear o conteúdo da formação do assistente social nas primeiras escolas brasileiras de São Paulo e Rio de Janeiro, o autor chama a atenção para o volume de disciplinas e conteúdos identificados com temáticas colocadas pelo movimento de higiene mental, o que, segundo Vasconcelos (2006), ainda não tinha sido identificado pela literatura e histografia do Serviço Social brasileiro. É pela própria formalização da profissão nos Estados Unidos e a expansão do movimento de higiene mental naquele país e em sequência na Europa que o movimento chega fortemente ao Brasil, logo influencia a estrutura curricular de formação dos primeiros assistentes sociais, contemplando na estrutura do currículo, “disciplinas de plataformas higienistas como: Higiene, Higiene do Trabalho e Higiene Mental”. (IDEM, 2006, p. 154).

Para o debate acerca do currículo de formação profissional é importante destacar um dos mais significativos arsenais teóricos construído no serviço social. A obra da professora

Jeanete Liasch Martins Sá expõe com rigor a gênese e a evolução do currículo do curso de serviço social, à luz de uma coerente perspectiva epistemológica. A referida autora entende que o currículo do Serviço Social, no enfoque epistemológico, forma uma totalidade aberta, em constante movimento, porém apreensível, tanto em sua estrutura lógica quanto em suas contradições históricas.

O perfil do profissional exigido pelas escolas de serviço social é perpassado pelo ideal pedagógico cristão, sobretudo, na década de 1930, onde se observa a existência de um currículo fragmentado, focado no disciplinamento da formação através dos valores cristãos e conteúdos pragmáticos em atenção ao controle paramédico e à prática social com vistas a auxiliar a ação profissional da medicina e do movimento higienista desenvolvido em obras sociais.

Em 1936, já existia, portanto, um currículo definido com um conteúdo programático de disciplinas que atendiam a formação teórica e técnica, e em 1939, quando as três séries estavam em curso na formação dos assistentes sociais, as disciplinas consistiam em:

Economia, Sociologia, Psicologia, Higiene, Anatomia, Estatística, Direito, Serviço Social, Técnica, Enfermagem, Português, Lógica, Moral, [estudadas no 1º ano]; Economia, Psicologia dos Anormais, Higiene do Trabalho, Puericultura, Estatística, Direito do Menor, Serviço Social, Lógica, Psicotécnica, Higiene, [estudadas no 2º ano]; Psicologia, Serviço Social, Lógica, Psicologia dos Anormais, [estudadas no 3º ano] (YAZBEK, 1980 *apud* SÁ, 1995, p. 75).

Após a II Guerra Mundial, a influência hegemônica europeia na formação dos assistentes sociais brasileiros é substituída pela influência norte-americana, que a partir de 1945 “passa a dar ênfase à instrumentalização técnica, com valorização do método” (SILVA, 1984, p. 41). Neste momento, a sistematização do trabalho é marcada pela perspectiva metodologista na formação acadêmica, implementando assim os métodos de Serviço Social de Caso, Serviço Social de Grupo e Organização da Comunidade, os quais passaram a integrar o currículo de todas as escolas.

No final da década de 1940, existiam 14 cursos de Serviço Social no Brasil, distribuídos em sete estados brasileiros, dos quais sete eram públicos e sete privados mantidos pela filantropia. Com a evolução das primeiras escolas e a criação de novas, surgiu a necessidade de regulamentar a profissão de assistente social e sua formação. Assim, em fevereiro de 1946, foi criada a Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social – ABESS, uma década depois da criação do primeiro curso de Serviço Social. Após o Congresso da

Virada, em 1979, quando assume a tarefa de coordenar e articular o projeto de formação profissional, transforma-se em Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social, na época era constituída por unidades de ensino do Serviço Social em nível de graduação, com o objetivo de “promover intercâmbio e colaboração entre seus membros; promover a adoção de um padrão mínimo de ensino e representar os interesses coletivos das escolas” (SÁ, 1995, p. 71-72).

A maioria dos novos cursos que surgiram nos anos de 1940 se formará sob a influência das duas primeiras escolas de origem católica e higienista, e a implantação das mesmas é semelhante ao de suas antecessoras, filiadas junto à União Católica Internacional de Serviço Social – UCISS, tendo por base a sustentação ideológica da doutrina da igreja através das diretrizes que reafirmam os princípios da formação do assistente social na América Latina. Para definir o direcionamento da estrutura dessa formação, Aguiar (2011) e Iamamoto e Carvalho (2012) são consensuais ao afirmarem que as escolas de formação neste período preparavam os futuros assistentes sociais sob quatro aspectos:

A formação científica se dará através das disciplinas como a Sociologia, Psicologia e Biologia e a Moral. E deve proporcionar um conhecimento “exato do homem e da sociedade, e 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 nas teorias do Serviço Social então existente e sua adaptação à nossa realidade. O assistente social deve combater os desajustamentos individuais e coletivos.

A formação prática é a aprendizagem do “como fazer” na realidade das diferentes instituições com que os futuros assistentes sociais mantinham contatos.

A formação pessoal deve se preocupar com o desabrochar da personalidade integral do aluno, com uma formação moral muito sólida sobre princípios cristãos. (AGUIAR, 2011, p. 47-48).

Nesta época, o currículo das escolas brasileiras de Serviço Social preparava os futuros assistentes sociais para desenvolver o trabalho de integração dos indivíduos desajustados ao meio social. Esse trabalho de adaptação tinha como estratégia eficaz a família e as instituições, denunciando assim, a visão funcionalista do Serviço Social.

Os anos de 1940 e 1950 são marcados pela institucionalização do Serviço Social, período este assinalado pela inserção dos assistentes sociais nas instituições públicas e privadas, alcançada pelo reconhecimento técnico da profissão, eliminando o “conteúdo doutrinário da formação escolar do Assistente Social” (IAMAMOTO e CARVALHO, 2012, p. 190). Nesse período, as escolas de formação profissional se multiplicaram, e o Serviço

Social volta-se para atender as demandas e necessidades que se configuravam no sistema capitalista, baseando, portanto, a ação profissional em uma formação teórico-metodológica, atuando na seqüela causada pelo novo processo econômico proposto pelo Estado: a industrialização, condição essa “requerida pelo desenvolvimento, quando se inicia a hegemonia do capital industrial e os efeitos das contradições capital-trabalho” (SILVA, 1984, p. 37).

Com a regulamentação do ensino em Serviço Social em 13 de junho de 1953 pela Lei nº 1.889, foi dado o reconhecimento de grau universitário e adotada a matriz positivista, centrada na ‘integração do indivíduo ao meio’. Constituindo assim, o currículo mínimo estruturado:

- I- Sociologia e Economia Social, Direito e Legislação Social, Higiene e Medicina Social, Psicologia e Higiene Mental, Ética Geral e Profissional;
- II- Introdução e Fundamentos do Serviço Social, Métodos do Serviço Social, Serviço Social de Casos, de Grupo, Organização Social de Comunidade, Serviço Social em suas especializações: Família, Menores, Trabalho, Médico.
- III- Pesquisa Social (SÁ, 1995, p. 94-95).

A formação profissional nesse período preparava os assistentes sociais para o ajustamento dos problemas sociais com ênfase nos valores cristãos, fazendo parte assim da ‘formação moral’ e da ‘formação técnica’, uma fundada na filosofia neotomista e a outra nos valores positivistas/funcionalistas, as quais se evidenciam nas disciplinas do conteúdo programático proposto no referido currículo, tais como, a consolidação das disciplinas de Serviço Social de Casos, Grupos e Organização de Comunidade, englobando os fundamentos do Serviço Social, junto com as disciplinas de especializações que formam a organização curricular daquele período. Quanto à disciplina de pesquisa, Sá (1995) assinala que não assume uma posição clara, e que será somente na perspectiva desenvolvimentista que esta se definirá.

Na década de 1960, a formação profissional influenciada pelo setor cristão voltou-se para a busca de tratamentos e soluções dos problemas individuais, bem como para o desenvolvimento e o planejamento social, com forte influxo por parte das escolas no método de ensino ‘organização social da comunidade’ e nos valores cristãos que buscava formar os futuros assistentes sociais para atuar junto a comunidades, na área rural, na habitação, em centros sociais, centros de saúdes, no sistema S, e no atendimento em empresas (SÁ, 1995).

Com a predominância da perspectiva desenvolvimentista, a preocupação com a formação técnica da profissão ganha espaço no currículo, introduzindo disciplinas que respondam de maneira significativa às expectativas da visão desenvolvimentista. Neste período, o número de escolas de Serviço Social eclode para atender a formação técnica dentro da perspectiva de mudança e crescimento. Segundo Aguiar (2011, p. 100), “é dentro da discussão sobre as fórmulas de desenvolvimento e do processo de industrialização que o Serviço Social ganha corpo na profissão do assistente social”.

Se a formação profissional do Serviço Social de 1950 e 1960 teve o currículo com ênfase na resolução de problemas individuais e a integração do indivíduo ao meio, a formação profissional dos anos de 1970 demarca a existência de duas ideologias e, sobretudo, de posturas políticas na construção de currículos, polarizando as discussões em dois blocos: o do planejamento social como possibilidade de trabalho para o enfrentamento da marginalização; e da luta de classes como temática central que conseqüentemente orientasse a ação profissional (SÁ, 1995).

É importante salientar que, no período da ditadura militar, o ensino superior brasileiro passou por significativas mudanças. O golpe militar de 1964 instalou a ditadura no país, havendo assim, “[...] uma mudança qualitativa e estrutural no trato da educação por parte da autocracia burguesa” (NETTO, 2011, p. 54). Causando por um lado, afastamentos, aposentadorias, expulsões, exilamentos do professorado, e prisões de estudantes. Por outro lado, houve visível expansão do ensino superior com a nova reforma da política educacional da ditadura; o ensino privado ganhou espaço e se ampliou em todo país. No ensino em Serviço Social, essas modificações também foram consolidadas. De acordo com Netto (2011, p. 124),

Em pouco mais de uma dezena de anos, o sistema de ensino superior (público e privado) passou a oferecer, em todo o país cursos de Serviço Social numa escala impensável uma década antes – se, em 1960, havia 1.289 estudantes de Serviço Social, em 1971 o seu número chegava a 6.324.

Essa reforma no ensino superior passou a exigir a formação de profissionais que atendessem as necessidades do mercado de trabalho, inserindo, portanto, o regime de créditos, a departamentalização, o vestibular classificatório e o incentivo à pesquisa. Argumenta Trindade (2004) que esta modernização do ensino profissionalizou e capacitou as universidades públicas, mas, as tornou burocratizadas. E, como estratégia da política

educacional nesta época, passou-se a investir na pós-graduação, o que causou a privatização da educação superior em grande escala empresarial, “estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção do lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional” (MARTINS, 2009, p. 17).

Nessa época, na América Latina, surge um Movimento no interior do Serviço Social, que pode ser considerado como “um marco decisivo do processo de revisão crítica da profissão no continente” e que explicita uma preocupação dos profissionais em repensar a estrutura excludente do capitalismo. Esse movimento é explicado por Ortiz (2010) como,

Movimento de Reconceituação que questionava o papel dos Assistentes Sociais no processo de superação da condição de subdesenvolvimento dos países latino-americanos em um cenário no qual os projetos desenvolvimentistas nacionais de corte democrático-liberal davam claros sinais de ineficácia e incompatibilidade com os reais interesses e necessidades da população [...]. Questionavam, portanto, a condição e a posição dos países latino-americanos no contexto de dominação burguesa, esta fundamentada no grande monopólio internacional. Ou seja, pode-se afirmar que a Reconceituação foi, indubitavelmente, um fenômeno organicamente vinculado à conjuntura da sua época marcada mundialmente por uma crise sem precedentes da ordem capitalista em sua fase monopólica (p. 162).

Esse movimento também é explicado por Netto (2010) como o processo de Renovação profissional conceituado como,

O conjunto de características novas, no marco da autocracia burguesa, o Serviço Social articulou, à base do rearranjo de suas tradições e do pensamento social contemporâneo, procurando investir-se como instituição de natureza profissional dotada de legitimação prática, através de respostas a demandas sociais e da sua sistematização, mediante a remissão as teorias e disciplinas sociais (p.131).

Esse Movimento, sem qualquer dúvida, objetivava o rompimento com o Serviço Social tradicional. Questionava, portanto, a condição e a posição dos países latino-americanos no contexto de dominação burguesa. É durante esse período que o Serviço Social se aproxima da tradição marxista desenvolvendo uma relação com a teoria do marxismo, pois extraiu dele os conhecimentos para a compreensão ideopolítica da sociedade, considerando um referencial para a leitura da realidade na sua totalidade.

Destaca-se que a mudança curricular aconteceu no período de ditadura militar. No mesmo período, também que ocorreu o movimento de Renovação do Serviço Social brasileiro. E consistia como proposta desse movimento, revisar o aparato teórico-

metodológico e denunciar a ação profissional em função do atendimento aos interesses das classes dominantes. Para Netto (2005, p. 9), “o marco inicial da renovação foi o ‘I Seminário Regional Latino- Americano de Serviço Social’, em maio de 1965, em Porto Alegre”, com o tema “a ruptura com o Serviço Social Tradicional”. Participaram do seminário 415 profissionais do Brasil, Argentina e Uruguai.

O movimento de renovação possibilita questionar os métodos tradicionais frente à realidade do Serviço Social brasileiro, em destaque apontam-se significativas contribuições de José Paulo Netto no que toca à renovação da profissão, a partir de três direções distintas: *Perspectiva modernizadora, Reatualização do Conservadorismo e a Perspectiva de Intenção de Ruptura*. Mesmo que de forma sintética, é imprescindível o entendimento sobre o que vem a ser esse movimento no interior da profissão e, para tal, Aguiar (2011, p. 160) assinala que “reconceituar significa ‘conceituar de novo’, e isto supõe a existência de conceitos velhos ou que precisam ser revistos ou substituídos”. No cerne do serviço social, essa revisão fundava-se no desejo de superar as influências europeias e americanas que estruturaram o nascimento tradicional da profissão, e, sobretudo, reconceituar na perspectiva dialética o novo referencial da profissão.

A perspectiva modernizadora do Serviço Social no Brasil se firmou em dois seminários de Teorização, promovidos pelo Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais (CBCISS). O primeiro aconteceu em Araxá (MG) entre 19 a 26 de março de 1967 com a participação de 38 assistentes sociais. A maioria dos presentes teve formação em cursos regidos pela doutrina católica. O objetivo era estudar e teorizar a metodologia da profissão. A partir desse estudo, foi que resultou o documento final denominado de *Documento de Araxá*, que identificou o trabalho profissional junto aos indivíduos com desajustamentos familiares e sociais, geralmente decorrentes de estruturas socioeconômicas inadequadas. O documento divulgou ainda alguns componentes básicos de metodologia e ação na adequação do Serviço Social em sua dinâmica operacional à realidade brasileira (NETTO, 2005).

Aguiar (2011, p. 127), ao analisar o Documento de Araxá, sinaliza a perspectiva liberal presente no documento, em que “o Serviço Social aceita, justifica e legitima, na prática e na teoria, uma sociedade capitalista; reconhece as imperfeições da ordem social vigente, tanto que pretende melhorá-la”, todavia a proposta não avança e continua a se reproduzir como referência ideológica neotomista e desenvolvimentista. Para Netto (2011, p. 177), o primeiro seminário de teorização em Araxá não conseguiu atingir a proposta de renovação, tampouco romper com o tradicionalismo da profissão, pois, “a ausência de uma explicitação

teórico-metodológica rigorosa não equivale à ausência de uma dada orientação teórica e metodológica” para a profissão.

Em 1970, em Teresópolis, Rio de Janeiro, ocorreu o II Seminário de Teorização do Serviço Social, promovido pelo mesmo centro do primeiro, e apesar de algumas características se assemelharem, as ênfases objetivas neste segundo encontro se diferenciam, uma vez que este se centraliza na temática da “necessidade de um estudo sobre a Metodologia do Serviço Social face à realidade brasileira” (CBCISS, 1986 apud NETTO, 2011, p. 178). É na reflexão desenvolvida em Teresópolis que o processo de renovação atinge suas formulações propostas configurando “[...] a questão da ‘metodologia’, a problematizar a inserção do serviço social nas fronteiras que promoviam o processo da modernização conservadora [...]” (NETTO, 2011, p. 192). Portanto, o documento de Teresópolis propôs uma nova formação em que o profissional seja capacitado minimamente por disciplinas acadêmicas como Planejamento, Administração, a Estatística, a Política Social, a Economia, e os mais diversos ramos da Sociologia, etc.

As décadas seguintes são marcadas por mais dois outros seminários promovidos pelo CBCISS. Em novembro de 1978, ocorreu o Seminário de Sumaré, tendo como foco de discussão o objeto do Serviço Social, refletindo sobre três vertentes, o neopositivismo, a fenomenologia e o marxismo. Nos dizeres de Faleiros (2005, p. 24), o documento de Sumaré “assume uma posição funcionalista e considera que a reconceituação possa ter um caráter funcionalista sistêmico. Discute as possibilidades de um Serviço Social na ótica dialética e na ótica da fenomenologia, abrindo-se ao pluralismo”. O seminário do Alto da Boa Vista aconteceu em novembro de 1984, no qual ocorreu “a evicção da perspectiva modernizadora dos quadros efetivos do Serviço Social no Brasil: o que de fato se registra é o seu deslocamento da arena central do debate e da polêmica” (NETTO, 2011, p. 193), ou seja, o distanciamento da categoria profissional com a perspectiva modernizadora. Nenhum desses dois últimos seminários repercutiu como os precedentes, tendo divulgação nacional expressiva somente cerca de 4 anos depois da realização do encontro que lhe deu origem, uma vez que a realidade do país era outra e haviam surgidos novos organismos de expressão e representação, como os Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais (CBAS), e o Encontro Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESS).

A perspectiva modernizadora não foi exitosa, sendo “apreciada com distanciamento pelos profissionais. A perspectiva decrescera a ponto de não expressar ponderavelmente [...]” (NETTO, 2011, p. 195). Buscou-se na vertente de Reatualização do Conservadorismo a proposta de modernização da profissão, entretanto, esta vertente não rompeu com o

conservadorismo herdado da gênese da profissão, mas trouxe um forte referencial teórico-metodológico apropriado das ciências sociais.

Na transição da década de 1970 para 1980, a perspectiva de intenção de ruptura, que havia sido impedida pela ditadura, ressurgiu em meio à crise econômica, atrelada à transição para a democracia, fazendo a crítica ao Serviço Social Tradicional, tendo por base a teoria marxista e as universidades como espaço privilegiado. Neste contexto, a universidade foi o espaço propício para se desenvolver a proposta e buscar a fundamentação teórica do marxismo, e como estratégia a elaboração do “Método BH”. Para tal estratégia, Netto (2011) diz que:

A primeira formulação brasileira da intenção de ruptura: eles elaboraram uma crítica teórico-prática ao tradicionalismo e propõe [...] em seu lugar uma alternativa global: uma alternativa que procura romper com o tradicionalismo no plano teórico-metodológico, no plano da concepção e da intervenção profissional e no plano da formação (p. 262-263).

Diante das transformações societárias e de uma conjuntura sócio-política e econômica marcada pela tensão política e social, o Serviço Social começa a repensar sua postura tradicional de ensino, sendo questionado seu processo de formação. Uma série de debates envolvendo docentes e discentes foi realizada, objetivando, portanto, construir um novo projeto de formação profissional, sobretudo, a partir de uma proposta de revisão curricular.

No ano de 1975 na Convenção Nacional da ABESS, em Piracicaba-SP, deu-se início à discussão da necessidade de revisão curricular do curso de Serviço Social. Este tema também foi pauta de discussão de outras convenções da ABESS: da Convenção em Belo Horizonte, em 1977, da Convenção em Natal, em 1979, e da Convenção em Vitória, em 1981 (SÁ, 1995). Essa revisão faz crítica ao currículo anterior (Parecer n. 242/70 e Resolução de 13/03/70) por este ter como proposta de formação uma visão fragmentada da realidade em que o profissional deveria atuar, fazendo com que a ABESS,

[...] colocasse a revisão do currículo e da formação profissional como uma necessidade histórica, contextualizada pela crise da ditadura, pela reorganização da sociedade, pelas especificidades da universidade brasileira, deixando patente o esforço de tratar o exercício no interior da dinâmica da sociedade brasileira nos anos 80. (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 145).

É pertinente destacar que estas mudanças propostas pela revisão curricular tinham como objetivo a ruptura com a influência europeia e norte-americana, para que, a partir de uma aproximação com uma leitura política com base marxista, fosse possível revisar o aparato teórico-metodológico; essa revisão é considerada por Junqueira (1980 *apud* SÁ, 1995, p. 80) como a “primeira manifestação grupal de crítica ao Serviço Social tradicional”.

Com a chegada dos anos de 1980, a teoria social de Karl Marx é inserida como base teórico-metodológica, possibilitando, portanto, a compreensão da realidade e a fundamentação da intervenção do Serviço Social, gerando, um movimento de “ruptura” com o denominado Serviço Social tradicional. Apesar deste movimento não ter sido unânime, foi possível repensar a prática do Serviço Social e questionar a sociedade capitalista pela defesa de uma nova sociabilidade, que superasse a exploração e a desigualdade social.

A nova identidade profissional, decorrente do movimento de renovação profissional, permite que a profissão reconheça a necessidade de revisar e reorientar suas ações profissionais, a começar pela revisão curricular dos cursos de Serviço Social, tendo como proposta um projeto de formação crítico, comprometido com a transformação social e com os novos caminhos assumidos pela educação brasileira.

Em 1982, foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação o anteprojeto de reforma curricular do Serviço Social, sob o Parecer nº 412 do processo n.7408/82, pressupondo o curso de Serviço Social com duração mínima de 2.700 horas a efetuar-se no mínimo em três anos e, no máximo de sete anos, fixando o tempo médio em quatro anos. Dividindo-o em duas partes distintas: uma básica e outra profissionalizante. A nova proposta curricular de 1982 buscou romper com o conservadorismo da gênese da profissão apoiado na reflexão teórico-metodológica. Com a centralidade na categoria trabalho, o Serviço Social se aproxima do projeto de sociedade da classe trabalhadora, dando ênfase às disciplinas de metodologia, teoria e história do Serviço Social. Esse currículo objetivava à integração social, à cidadania e à luta de classes. Entretanto, ainda que visto como inovador para a época, esse currículo enfrentou algumas dificuldades na sua implementação, dentre elas, a falta de professores qualificados para trabalhar com a proposta apresentada e a dicotomia entre história, teoria e método da profissão (SÁ, 1995).

Mesmo com essas dificuldades, a ABESS não poupou esforços para a implementação do novo currículo de Serviço Social (1982/1985) em todos os cursos existentes no país, contribuindo para o debate profissional com um novo estatuto acadêmico e profissional do Serviço Social, tornando-o reconhecido pelo Conselho Nacional de

Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como área de conhecimento científico.

A nova proposta curricular gerou uma discussão para a reformulação do código de ética, que foi aprovado em 09 de maio de 1986, com a Resolução CFAS n. 195/85. Esse código de ética significou uma ruptura da tradição conservadora, sendo um avanço para a época, trouxe novas reflexões para o Serviço Social, eliminando os valores trazidos da gênese da profissão, sobretudo, os valores cristãos (PAIVA, 1996).

No período de 1991 a 1993, houve mudanças na legislação da profissão, além de um novo código de ética aprovado pela resolução CFESS n. 273/93, a regulamentação da profissão através da Lei 8.662, de 7 de julho de 1993, revogando assim, a lei anterior de 1957. Tais mudanças ocorrem em função das transformações pelas quais a sociedade passou nos anos de 1990 e a reafirmação do Serviço Social com a democracia, a liberdade e a justiça Social (PAIVA, 1996). O novo código e a nova Lei de Regulamentação trouxeram um amadurecimento teórico-político aos profissionais de Serviço Social ao longo de sua história, confirmando o seu compromisso com a classe trabalhadora, propondo um projeto de superação da ordem burguesa. Esses documentos são de extrema relevância para a profissão, pois se tratam de dois documentos basilares para o trabalho profissional, tendo por base valores e princípios éticos centrados na ética profissional em uma perspectiva histórico crítica.

Pelos reflexos da influência marxista, os anos subsequentes darão à formação profissional novas propostas curriculares para o curso de Serviço Social elaboradas coletivamente pela força e luta da categoria e dos organismos da profissão. Assim, em 1996, pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), a profissão ganha uma base sólida através das Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social, formando em conjunto com a Lei de Regulamentação da Profissão e o Código de Ética as prerrogativas legais para a formação e o trabalho profissional. Sem dúvida, este novo projeto é um ganho expressivo para a profissão, o qual se materializa cotidianamente através da ação profissional, por isso, sua importância em conhecê-lo, reafirmá-lo e defendê-lo.

O atual projeto de formação em Serviço Social, que são as Diretrizes Curriculares de 1996, foi fruto de um longo processo de revisão do currículo mínimo do ano de 1982, que inclusive foi alvo de uma pesquisa realizada pela ABEPSS nos anos 2000, justamente sobre a implantação desse novo currículo. O novo projeto de formação profissional preocupa-se com a direção social da formação, os eixos fundamentais do currículo, as perspectivas teórico-metodológicas, o mercado de trabalho e a própria realidade do país. E, também em superar as fragilidades do currículo de 1982, entre elas: a noção de que a profissão é pensada a partir das

disciplinas e teorias sociais (ABESS/CEDEPSS, 1996). Portanto, é pelo fruto dessa nova construção coletiva que atualmente se tem a clareza de que a profissão é fundada no movimento histórico e concreto da realidade social e, para entendê-la é preciso de uma base que estabeleça conexões explicativas entre a História, a Teoria e o Método.

Neste sentido, a formação profissional em Serviço Social foi amplamente discutida a partir de quatro aspectos: a direção social, a realidade social, a intervenção profissional e os eixos curriculares.

No que se refere à direção social, é entendida como ideário social e vincula-se ao projeto de sociedade e da categoria profissional, tendo em vista a superação da opressão, da fome, da pobreza, das desigualdades e discriminações sociais e, nessa perspectiva, está em consonância com os valores e princípios do próprio Código de Ética (1993), a partir da formação de profissionais competentes e comprometidos a garanti-lo (ABESS/CEDEPSS, 1996).

Quanto à realidade social, é necessário que a leitura da realidade seja feita à luz de novos paradigmas, de releituras da questão social, historicizando-a e percebendo suas novas configurações, ou seja, implica numa formação atualizada capaz de analisar a realidade e as práticas desenvolvidas sob os aspectos conjunturais e estruturais da sociedade (ABESS/CEDEPSS, 1996).

No que concerne à intervenção profissional do Serviço Social na realidade, constata-se a necessidade de domínio teórico, adequação dos estágios, integração curricular, condições favoráveis de trabalho, capacitação contínua e pesquisas na área (ABESS/CEDEPSS, 1996).

O eixo do currículo aponta para o entendimento do que é questão social, através da conexão entre História, Teoria e Metodologia, que explica a inscrição da profissão no contexto brasileiro.

Balizar por tais indicações corresponde ao reconhecimento de que a 'questão social' apresenta singularidades muito próprias, nas diferentes realidades deste país. Mas significa afirmar, sem nenhuma dúvida que há elementos indissociáveis que articulam os multifacetados ângulos da realidade brasileira. Neste sentido, afirma-se ser a 'questão social' o ponto estruturador da discussão a ser feita pelos e nos currículos de Serviço Social (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 6).

A partir desses quatros aspectos citados acima é que os núcleos de fundamentação são expressos nas Diretrizes Curriculares de 1996. Esses núcleos são:

- Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, que compreende um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para conhecer o

ser social enquanto totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais para a compreensão da sociedade burguesa, em seu movimento contraditório;

- Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira que remete à compreensão dessa sociedade, resguardando as características históricas particulares que presidem a sua formação e desenvolvimento urbano e rural, em suas diversidades regionais e locais. Compreende a análise do significado do Serviço Social em seu caráter contraditório, no bojo das relações entre as classes e destas com o Estado, abrangendo as dinâmicas institucionais nas esferas estatais e privada;
- Núcleo de fundamentos do trabalho profissional que compreende todos os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 7).

Esses núcleos devem ser articulados através da análise dos fundamentos do Serviço Social e dos processos de trabalho profissional. Uma vez articulados, esses núcleos de fundamentos se desdobram em conteúdos para capacitar e aprimorar os profissionais para o exercício de suas funções, consonantes com as competências normatizadas pela lei que regulamenta o exercício profissional no Brasil e os princípios éticos que regem a profissão.

A nova proposta curricular (1996) tem como princípios: flexibilidade curricular; rigor teórico, histórico e metodológico com base na adoção de uma Teoria Social crítica capaz de superar a fragmentação dos conteúdos e das dimensões do ensino, pesquisa e extensão. Assim, são definidas as Diretrizes Curriculares, as quais visam capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. A mudança da nomenclatura de Currículo Mínimo para Diretrizes Curriculares foi devido à exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que formaliza a reforma educacional em curso.

Os principais componentes curriculares da nova proposta de formação construída coletivamente pela ABESS são: a relação de matérias, disciplinas, seminários temáticos, oficinas e atividades complementares. Portanto, essa nova abordagem curricular expressa, a partir de uma perspectiva de totalidade e historicidade, o atual projeto de formação profissional dos cursos de Serviço Social.

Percebe-se que durante a trajetória histórica percorrida ocorreram significativas mudanças nas propostas curriculares do curso de Serviço Social no Brasil, principalmente nos aspectos referentes à construção curricular e ao perfil profissional. Tais alterações nas propostas curriculares revelam a própria evolução histórica do Serviço Social no Brasil, bem como a busca pela constituição de sua identidade profissional entre os anos de 1936 a 1996. Essa construção, certamente, evidencia o projeto ético-político da profissão como marco

principal de todo esse processo de construção coletiva da categoria profissional, destacando as Diretrizes Curriculares da ABEPSS como componente privilegiado desse projeto.

Atualmente a formação profissional em Serviço Social esforça-se para superar os elementos que a distanciam do ideário social que se elegeu, indicando, portanto, um amadurecimento da profissão na busca pela identidade da profissão, isto é, um perfil profissional que fortaleça a prática profissional e sua habilitação específica para desenvolver competências e atribuições atinentes à profissão nas suas dimensões teórico-metodológica, técnica-operativa e ético-política.

1.2 Atribuições privativas e competências na formação profissional: bases para efetivação do projeto ético-político do Serviço Social

Todo o processo de amadurecimento da profissão levou ao que hoje chamamos de Projeto Ético Político do Serviço Social, um projeto que se sustenta na Lei de Regulamentação da Profissão Nº 8662/93, no Código de Ética/93 e nas Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social propostas pela ABEPSS em 1996. Esse conjunto dá à formação profissional as condições para construir o perfil profissional que se quer formar. Essa concepção de formação é fruto de uma construção coletiva da categoria profissional, que estabelece estreita relação entre trabalho e formação profissional, dado que na sua essência a profissão é “uma especialização do trabalho coletivo, dentro da divisão sociotécnica do trabalho, participe do processo de produção e reprodução das relações sociais” (IAMAMOTO, 2014, p. 610).

Nos anos 2000 todo esse amadurecimento teórico trouxe para a categoria profissional uma veia política e organizativa, guiada pelo compromisso com os interesses da classe trabalhadora, a direção social, eleita pelos assistentes sociais expressa através das resoluções do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), as quais foram pensadas e construídas pela categoria, dão a complementariedade ao tripé que legitima o exercício dessa profissão no Brasil.

Por ser uma profissão de nível universitário, o Serviço Social, como já mencionado, tem uma regulamentação, um projeto ético-político e um projeto de formação profissional próprio, construídos numa direção social que, dentre seus princípios, elege a liberdade como valor central. Portanto, requer um perfil determinado de profissional. Tal formação remete a

um perfil que caracteriza esse profissional como: competente na área que desempenha o Serviço Social, generalista por sua formação intelectual, cultural e política, e, portanto, capacitado para apresentar propostas inovadoras e criativas no desenvolvimento do seu trabalho (ABESS/CEDEPSS, 1996).

Neste sentido, a formação profissional é pensada como um processo dialético, aberto e dinâmico, uma vez que proporciona o conhecimento da realidade específica sem isolá-la da realidade social. Esse profissional, portanto, deve estar capacitado para uma atuação profissional em nível macro, amplamente habilitado para desenvolver competências e atribuições inerentes à profissão. Por esta razão, a preocupação em como a formação profissional tem tratado as atribuições e competências profissionais, dentro do novo currículo, a fim de implementar o que preconizam as diretrizes curriculares para alcançar o perfil profissional que se deseja, certamente, são questões extremamente pertinentes e necessárias.

A definição de atribuições e competências no Serviço Social é relativamente recente, são orientadas e norteadas pelos princípios, direitos e deveres inscritos no Código de Ética Profissional de 1993, na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8662/93), bem como nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996). Estes instrumentos afirmam a concepção de projeto ético-político profissional hegemônica no Serviço Social brasileiro, gestada desde o final dos anos 1970. Tais instrumentos são considerados um ganho contemporâneo da trajetória da profissão no Brasil, os quais reafirmam “uma identidade profissional forjada nos fundamentos e na direção do projeto ético-político profissional” (IAMAMOTO, 2002, p. 22).

Essa nova legislação que vigora desde 1993 até os dias atuais juntamente com os arsenais de resoluções construídos pelo CFESS que complementam essa legislação trouxeram um novo patamar legal com possibilidades mais concretas de intervenção, pois definem com maior contundência as atribuições privativas e competências profissionais dos (as) assistentes sociais, norteadando, assim, o seu trabalho profissional com domínio teórico-metodológico, técnico-operativo e postura ética. Esse domínio, sem dúvida, requer uma sólida formação acadêmica profissional forjada nos fundamentos da profissão e na direção do projeto ético político.

A regulamentação do trabalho profissional permite que os assistentes sociais exerçam a profissão em todo território nacional, possibilitando, assim a atuação em diversos espaços sócio-ocupacionais como trabalhadores assalariados, os quais desenvolvem seu trabalho com várias atribuições: prestam orientação a indivíduos, grupos e famílias, planejam, organizam e administram benefícios sociais, realizam estudos sociais com vistas ao acesso de bens e serviços públicos, assessoram órgãos, atuam na docência tanto no nível de graduação

como pós-graduação e realizam pesquisas e investigação científica, elaboram pareceres sociais, laudos, projetos e relatórios (CFESS, 2012).

Portanto, se há uma lei que rege a profissão e que determina a existência de competências e atribuições privativas para o trabalho profissional, é responsabilidade da formação profissional oferecer essas bases para que o futuro profissional de Serviço Social exerça com qualidade essas atribuições. Essa Lei juntamente com o Código de Ética é um guia para a formação acadêmico-profissional e, por esta razão, as diretrizes curriculares “não permitem a fragmentação e segmentação das disciplinas, nem mesmo a abstração e autonomização dos conteúdos concretos” (GUERRA, 2005, p. 149). Essa perspectiva de formação não permite a separação entre ensino teórico e ensino prático, entre investigação e intervenção, entre ética e política, entre teoria e prática (SANTOS 2013).

A concepção de formação profissional em Serviço Social supõe uma formação que imprima um perfil crítico, fundado em rigorosa capacidade teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa voltada ao conhecimento e à transformação da realidade. Essa concepção de competência profissional presente nas diretrizes curriculares é também consensual entre os principais autores da área do Serviço Social ao afirmarem que para uma competência profissional faz-se necessário uma formação profissional que valorize e realize o ensino teórico-prático.

Importa ressaltar que não há um consenso sobre o conceito de competência, tampouco de atribuição e habilidade. Os mesmos têm sido utilizados com sentidos diferentes, de acordo com cada área em que a discussão está inserida. No Serviço Social, por exemplo: competência “expressa a capacidade para apreciar ou dar resolutividade a determinado assunto, não sendo exclusiva de uma única especialidade profissional, mas a ela concernentes em função da capacitação dos sujeitos profissionais” e atribuições se referem “as funções privativas do/a assistente social, isto é, as suas prerrogativas exclusivas” (CFESS, 2012, p. 6). Assim, as atribuições privativas são aquelas que se referem diretamente à profissão, como a atribuição privativa de coordenar cursos, bem como, equipes de Serviço Social nas instituições públicas e privadas. E competências são aquelas ações que os (as) assistentes podem desenvolver, embora não lhes sejam exclusivas. Essa concepção certamente é contrária ao entendimento presente nos requerimentos do mercado, em que competências são “capacidades de realizar tarefas práticas, desvalorizando e mesmo declarando desnecessário o conhecimento científico” (KUENZER, 2006, p. 905). Sem dúvida, essa noção de competência não se aproxima da direção social defendida pela categoria profissional, sequer dos fundamentos do projeto ético-político.

A noção de competência no Serviço Social trata-se, pois, da competência crítica capaz de desvendar os fundamentos conservantistas e tecnocráticos do discurso da competência burocrática. “O discurso é competente e crítico quando vai à raiz e desvenda a trama submersa dos conhecimentos que explica as estratégias de ação” (IAMAMOTO, 2009, p. 17). Por isso, as competências referenciadas no Serviço Social não se confundem com um discurso de competência institucionalizado nas instâncias empregadoras, e sim capacidade analítica e reflexiva das demandas postas à categoria profissional em seu trabalho cotidiano.

Desta forma, para pensar a formação profissional é preciso tomar a realidade na perspectiva de totalidade, sem desconectá-la do contexto atual, isto porque, o profissional de Serviço Social precisa em seu trabalho profissional conhecer a realidade como objeto sobre o qual se pretende introduzir mudanças através da sua atividade laborativa, e mais, deve agir de modo competente, crítico e qualificado teoricamente (IAMAMOTO, 2005). Como afirma Silva (1984, p. 5): “parte-se do pressuposto de que a formação profissional numa realidade específica, não pode ser considerada isoladamente da realidade social, expressa pelo aspecto cultural e conjuntural do sistema educativo [...]”. Portanto, o exercício da profissão exige um sujeito profissional que busque agir com competência e, conseqüentemente, com habilidades que possibilitem desenvolver atribuições específicas no exercício do trabalho profissional, e, para isso, pressupõe-se uma formação acadêmica profissional que contribua com a promoção, proteção, restituição e exigibilidade dos direitos humanos e sociais e os meios de acesso aos mesmos, conforme preconiza a direção intelectual e ideopolítica, os quais são componentes imperativos do projeto profissional.

O assistente social desenvolve seu trabalho em diversos espaços sócio-ocupacionais no âmbito das relações entre as classes e destas com o Estado no enfrentamento das múltiplas expressões da questão social, sendo esta, indissociável da sociabilidade capitalista (NETTO, 2001). Assim sendo, as diretrizes curriculares reafirmam a questão social como base de fundação sócio-histórica da profissão, destacando as respostas do Estado às reivindicações da classe trabalhadora como um processo de constituição dos direitos sociais (ABESS/CEDEPSS, 1996). Deste modo, a política social se configura numa mediação fundamental do trabalho profissional voltado para a formulação, execução e avaliação dessas políticas, que se constituem em uma das competências inerentes ao assistente social. Para tanto, é de suma importância que, durante o processo de formação, o acadêmico obtenha uma formação de qualidade que inclua uma instrumentalização profissional, considerando o ensino da prática, que implica nas dimensões técnico-instrumental, teórico-intelectual, investigativa, ético-política e formativa (GUERRA, 2005).

Dentre as conquistas do patrimônio ideopolítico construído coletivamente no Serviço Social, sem dúvida a qualificação das competências e atribuições do (a) assistente social resguardadas pela Lei de Regulamentação da Profissão atribuiu maior visibilidade ao trabalho deste profissional. As atribuições e competências profissionais articuladas com princípios, direitos e deveres, devem ser observadas e respeitadas pelos/as profissionais, bem como, pelas instituições empregadoras. Dessa forma, a brochura *Atribuições privativas do/a assistente social* elaborada pelo Conselho Federal de Serviço Social (2012) expressa, ao mesmo tempo, o compromisso e o desafio que a profissão tem para dar concretude às atribuições nos diversos espaços sócio-ocupacionais e por meio delas materializar o projeto ético-político.

Por ser considerado um debate inovador no interior da categoria, os organismos profissionais e de formação e as unidades de ensino pouco debatiam a respeito de competências para os profissionais, principalmente, sobre como estas competências seriam garantidas na elaboração do Projeto Político Pedagógico e, especialmente, no processo de formação, tampouco como as atribuições privativas têm sido exercidas pelos/as assistentes sociais. Todavia, não se pode perder de vista que debater as atribuições privativas e competências profissionais de assistentes sociais é discutir a profissão. E esse debate se faz a partir de uma nítida concepção de profissão, aquela que se forja na ruptura com o conservadorismo que marcou o início das atividades da profissão no Brasil e seu novo direcionamento social que está expresso no atual Código de Ética do (a) Assistente Social, na Lei de Regulamentação da Profissão de 1993 e nas Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS (MATOS, 2015).

Consequentemente, o debate das atribuições privativas, assim como, das competências profissionais posiciona no cenário acadêmico-profissional não apenas uma discussão do que é função exclusiva do assistente social, como exige a lei que regulamenta a profissão, mas aquilo que potencialmente deve ser desenvolvido no trabalho profissional, e para isso é preciso um levantamento criterioso das condições e relações de trabalho do assistente social, nas suas várias áreas de atuação, com o objetivo de identificar as funções, competências e atribuições que vêm sendo realmente praticadas por este profissional na atualidade (IAMAMOTO, 2014). Uma vez que as competências e atribuições profissionais não se dissociam de uma direção ético-política, exigindo do assistente social um comprometimento com a consolidação e ampliação dos direitos, é preciso, então, romper com o trabalho de meros operacionalizadores das políticas emanadas do Estado, para assim, construir estratégias que respondam às demandas que lhe são impostas.

Como diz a própria lei, constituem atribuições privativas do assistente social (dentre outras); “[...] a supervisão direta de estagiários de Serviço Social; a direção e coordenação de Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social, de graduação e pós-graduação; assumir o magistério de Serviço Social tanto em nível de graduação como pós-graduação [...]”. Entretanto, os cursos de formação nem sempre capacitam para essa atribuição, pois, como sinaliza Guerra (2005, p. 151), “não há um acompanhamento aos supervisores de campo, nem mesmo uma qualificação sistemática do corpo universitário”, ou seja, a formação profissional em Serviço Social apresenta limites no trato das competências e atribuições profissionais.

Não há dúvida de que o ensino de Serviço Social tem que responder à dimensão formativa, que habilite competentemente os profissionais ao exercício dessas competências e atribuições, tanto na graduação quanto em forma de capacitação permanente aos assistentes sociais, uma vez que a formação profissional não se reduz a um mero treinamento e sim a um constante aprimoramento e amadurecimento intelectual. Essa formação precisa, de fato, capacitar os profissionais a investigar, analisar criticamente a realidade, problematizar o contexto socioinstitucional e os significados sócio-históricos da profissão, desenvolver sua capacidade argumentativa e atuar em equipes, e, com isso, sem dúvida, habilitaria o assistente social a desenvolver competências e atribuições que lhe são específicas.

Portanto, é preciso domínio teórico, adequação dos estágios supervisionados, integrações curriculares, condições favoráveis de trabalho e pesquisas na área do Serviço Social, para assim superarmos tarefas permeadas de ações instrumentais, imediatistas e burocratizadas e que muitos assistentes sociais desempenham. É por meio de uma formação profissional de qualidade que essas práticas são superadas e o exercício de competências e atribuições envolvidas no trabalho profissional. Com isso, ao considerarmos o método dialético, como movimento privilegiado para uma reflexão e releitura do trabalho profissional em seus múltiplos espaços, indubitavelmente, possibilitaria, por exemplo: que a supervisão fosse exercida entendendo que o estagiário está em processo de formação e seu estágio não pode ser confundido com treinamento, e, para isso, necessitaria que o supervisor transmitisse princípios e valores éticos na direção social adotada pela profissão com o projeto profissional do qual pressupõe que o assistente social seja conhecedor.

Está claro que os debates coletivos sobre as atribuições e competências profissionais são um bom arsenal para encarar os desafios postos ao Serviço Social na atualidade, isto porque, o acúmulo construído em torno das atribuições privativas do assistente social é, sem dúvida, uma conquista da organização política da profissão. Essa construção resultou em um projeto profissional que cotidianamente se constrói nos serviços prestados à população, e se

reconstrói na produção intelectual da profissão e na sua organização política. O desenvolvimento de atribuições e competências profissionais não é somente de responsabilidade dos assistentes sociais que as exercem, pois a universidade, por meio da extensão, da pesquisa e da produção do conhecimento que gera a partir do ensino, juntamente com as entidades da profissão, têm uma relevante contribuição para qualificação da formação e das condições éticas e técnicas do trabalho profissional (MATOS, 2015).

A apropriação das competências e atribuições na formação do Serviço Social deve ocorrer no cotidiano das ações pedagógicas, como no desenvolvimento das disciplinas, seminários temáticos, oficinas de debates e laboratórios, no estágio e na pesquisa/extensão. No Serviço Social, especificamente, é comum às oficinas de debates explicitarem os instrumentais utilizados pelo profissional no seu trabalho como: visita domiciliar, parecer, relatórios, entrevistas com famílias e grupos, etc. Ou seja, proporcionar um espaço durante a formação profissional dos alunos como esse possibilita o desenvolvimento de competências e atribuições, principalmente quando articulada com as disciplinas específicas, para assim facilitar a aproximação do acadêmico com a realidade profissional (WERNER, 2010).

A defesa por uma formação profissional de qualidade, capaz de viabilizar a capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativas como requisito fundamental para o trabalho profissional interventivo e investigativo que materializa no campo de atuação profissional suas atribuições exclusivas, permite que o assistente social tenha capacidade para exercê-las de forma ética, crítica e propositiva. O direcionamento da formação profissional está claro nas Diretrizes Curriculares do Serviço Social, as quais constituem uma expressão privilegiada do projeto ético-político, que os princípios básicos para uma formação profissional devem cumprir as competências e atribuições privativas previstas na legislação em vigor (ABESS/CEDEPSS, 1996). Tais princípios remetem a um perfil que caracteriza um profissional generalista em sua formação intelectual e cultural. Entretanto, isso não significa dizer que toda formação recebida por acadêmicos de Serviço Social de diversos cursos pelo Brasil afora habilita os assistentes sociais para o trabalho profissional e suas atribuições privativas.

Ressalta-se que, se a prática interventiva e investigativa do Serviço Social nas suas diferentes áreas de atuação requer o desenvolvimento e articulação das dimensões profissionais, por sua vez, a formação profissional deve contemplar, realmente, os conhecimentos necessários a essas competências e atribuições privativas, seja por meio de conhecimentos teóricos, ético-políticos e procedimentais. Desde que estes habilitem para intervir com competência na realidade, a qual é desafiadora e instigante, pois é pelo

desenvolvimento dessas dimensões profissionais de forma ética, crítica e criativa que a profissão é reconhecida, valorizada e respeitada e o projeto ético político materializado.

Então, significa dizer que a formação profissional em Serviço Social necessita aprofundar o debate acerca das atribuições privativas, especialmente, no que tange a assumir o trabalho docente em Serviço Social como preconiza a Lei 8.662/93, bem como o delineamento do trabalho docente em Serviço Social nas suas tarefas investigativas e interventivas. Por este se configurar objeto de análise para construção desse trabalho, será melhor elucidado no item a seguir.

1.3 A docência como atribuição privativa do assistente social: uma reflexão necessária à formação em Serviço Social

A Lei Nº. 8662/93, que regulamenta a profissão de Assistente Social no Brasil, não deixa dúvidas quanto ao exercício da docência e das outras atividades a ele ligadas como atribuições privativas do assistente social, entretanto, há pouca e/ou quase nada de discussão no interior da categoria profissional sobre a docência no ensino superior, tanto em nível de graduação como pós-graduação em Serviço Social, e, principalmente, como esta é uma atribuição privativa do profissional. Mesmo considerando que por muitos anos já ocorre o ensino desta profissão no Brasil, enveredar pelos caminhos da docência superior ainda se constitui uma tarefa ousada e instigante para o/a assistente social, pois, esses docentes das instituições privadas e públicas dos quatros cantos do Brasil têm um compromisso com o projeto de formação de novos profissionais na área do Serviço Social e em formá-los na direção social que propõe o projeto ético-político da profissão.

A docência no Serviço Social não é realizada apenas por assistentes sociais que compõem o quadro de professores nos cursos das instituições, demais profissionais de áreas afins também exercem a docência no curso de serviço social, tais como, sociólogos, filósofos, antropólogos, entre outros. Entretanto, o que abordamos nesse estudo são as prerrogativas exclusivas do assistente social na área da docência, ou seja, aquilo que somente ele pode realizar, porque trata da matéria do Serviço Social.

Faz-se importante deixarmos claro o que é privativo na docência em Serviço Social, então, quando falamos que a docência é uma atribuição privativa do assistente social estamos nos referindo ao exercício de funções vinculadas ao magistério, à direção de unidades

formadoras em cursos de graduação e pós-graduação, assim como as de supervisão acadêmica nas atividades de estágio supervisionado, relacionadas à matéria de Serviço Social, compõe parte das atribuições privativas dos assistentes sociais, conforme consta, particularmente, dos incisos V, VI, VII e VIII do artigo 5º da Lei regulamentação da profissão (ALMEIDA, 2009).

Todavia a docência exercida por assistentes sociais não é uma atribuição privativa desse profissional somente porque consta na lei que regulamenta a profissão no Brasil, mas, sim porque essas funções desempenhadas pelos assistentes sociais vinculadas ao magistério, à direção de unidades formadoras e à supervisão de estágio, guardam particularidades em relação ao exercício efetivo da profissão. Ao exercer a docência esses assistentes sociais orientam a formação de novos assistentes sociais reproduzem de determinadas práticas, valores e modos de relacionamento com as expressões da questão social e suas formas de enfrentamento. Portanto, constituem desse modo, funções importantes que somente podem ser realizadas por aqueles que conhecem a matéria do Serviço Social.

Segundo Almeida (2009), a particularidade em o assistente social exercer a docência no Serviço Social estar também na razão de sua particularidade nos processos de elaboração de conhecimentos e de formação dos quadros intelectuais que produzirão efeitos direta ou indiretamente sobre o relacionamento da profissão com essa a realidade e sua vinculação a um projeto profissional que se encontra em construção e articulado aos processos de disputa pela hegemonia cultural e política na sociedade, ou seja, aos processos de disputa sobre as alternativas sociais dos modos de compreender e atuar sobre os mesmos fenômenos com os quais os assistentes sociais se ocupam profissional e politicamente.

Neste sentido, as funções vinculadas ao magistério, exercidas pelos assistentes sociais, não se reportam ao artigo 5º da Lei de Regulamentação da Profissão apenas em decorrência do que poderíamos delimitar como “matéria de Serviço Social”, enquanto conteúdo formativo, mas como questões que dizem respeito aos processos de produção de conhecimento, formação e de requisições sociais ao Serviço Social. Portanto, como afirma Almeida (2009, p. 338),

As funções desempenhadas pelos assistentes sociais no campo do magistério superior, da direção e supervisão acadêmica não constituem um apêndice das atividades que lhes são mais tradicionais, visto que estão inscritas no próprio movimento de produção e reprodução social do Serviço Social. São funções que, ao serem realizadas em articulação com outras esferas da dinâmica social, contribuem para a consolidação do projeto profissional do Serviço Social, sublinhando a capacidade de formulação de respostas sociais da profissão, sintonizadas aos processos de disputa pela direção política e cultural em nossa sociedade em outros espaços institucionais fundamentais para a construção de projetos societários contra-hegemônicos.

Dessa forma, abordar a docência no Serviço Social requer uma discussão também sobre o trabalho desse profissional nessa área de atuação e o desenvolvimento de suas atividades investigativas, interventivas e pedagógicas, afinal, o assistente social não deve escolher essa área de atuação para se distanciar do Serviço Social. Ele deve escolhê-la para materializar o projeto de formação profissional que se almeja, e, isso pressupõe dizer que não é uma dupla identidade profissional, em que este profissional escolhe por ser aquele que pensa ou faz a profissão, pois ambos a fazem (JORGE, 1999). Então, é preciso desmistificar esse espaço de atuação e manter fortalecida a contribuição que este profissional tem, seja na docência, saúde, assistência, e nos diversos espaços sócio ocupacionais. Para isso requer uma formação profissional que seja capaz de habilitar os futuros profissionais para as diversas áreas de atuação, e, sobretudo, que ofereça domínio teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo para desenvolver todas as atribuições privativas a ele inerentes.

A exigência da docência como atribuição privativa do assistente social, assim como as outras atividades inerentes a ele, que vão desde dirigir e coordenar Unidades de Ensino e Cursos de Serviço Social à elaboração de provas está previstas não se reportam apenas ao artigo 5º da lei em decorrência do que poderíamos delimitar como “matéria de Serviço Social”, enquanto conteúdo formativo, mas como questões que dizem respeito aos processos de produção do conhecimento, formação e requisição sociais ao Serviço Social (ALMEIDA, 2009).

Porém, há no interior da categoria profissional algumas dificuldades em identificar e exercer essas atribuições privativas no desenvolvimento do trabalho profissional; assumir a docência em Serviço Social é uma dessas dificuldades. No entanto, a dificuldade não está no aparato legal das prerrogativas profissionais, mas sim no aprimoramento de sua interpretação no atual contexto do trabalho profissional, de modo a acrescentar outros elementos para ampliar e esclarecer o debate no interior da profissão. Ou seja, sobre qual exercício da docência a profissão requer e, conseqüentemente, a concepção de ensino e a direção estratégica que a formação profissional preconiza. Para tanto, faz-se necessária uma articulação direta com a docência superior e para isso uma breve caracterização da docência universitária a fim de situar o ensino do Serviço Social e, nesse contexto, o trabalho docente como atribuição privativa do assistente social.

Sabe-se que a formação profissional do assistente social não objetiva a docência, apesar de valorizá-la. A valorização enquanto objeto de produção de conhecimento nesse

campo de trabalho tem avançado muito nos últimos anos em seus aspectos teóricos e políticos, mas não tem privilegiado o enfoque da docência em Serviço Social a partir do seu cotidiano pedagógico (FAUSTINI, 2014). É importante, então, reconhecer pedagogicamente o ensino no Serviço Social, pois segundo a ABESS-CEDEPSS (1996, p. 93), “o assistente social-professor precisa enxergar-se na função de educador em decorrência do desempenho do assistente social para o desempenho do educador”. Portanto, a prática educativa no Serviço Social necessita ser desenvolvida na formação profissional do assistente social, a fim de gerar saberes e conhecimentos específicos que habilitem, qualifiquem e emancipem o futuro profissional para realizar o trabalho docente.

Nesse sentido, as diretrizes curriculares apontam que ensinar é mais do que uma mera transmissão de conhecimento. Ensinar é capacitar para o exercício da ação consciente, é tornar os indivíduos sujeitos da sua história, o que implica uma via de mão dupla entre o conteúdo do ensino e aquele sujeito que dele se apropria (ABESS, CEDEPSS, 1996). Trata-se, portanto, de formar um profissional que percebe a dimensão política de seu trabalho, no interior mesmo da contradição entre capital/trabalho, na disputa de projetos societários e na construção de uma nova sociedade.

Com isso, pode-se dizer que as considerações acerca do ensino em Serviço Social definido no novo currículo de formação se relacionam com as características básicas da docência universitária. Afinal, no sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim – *docere* – que significa ensinar, instruir, mostrar, dar a entender (ARAÚJO, 2004). No sentido formal, docência é o trabalho de professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de atividades que perpassam as funções de ministrar aulas (VEIGA, 2006). Ainda quanto à definição de docência, Paulo Freire (2014, p. 25) diz que “ensinar não é transferir conhecimentos, nem formar é a ação pela qual um sujeito dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

A docência universitária, desde seu início até os dias de hoje, vem sendo marcada pela formação de profissionais em diferentes áreas do conhecimento, tendo como sujeito transmissor o professor, o qual é responsável pelo desenvolvimento do ensino de forma intencional e sistemática, o mesmo também é responsável por pôr em ação a dimensão formativa, que pressupõe uma dimensão pedagógica e didática no ato de ensinar (MASETTO, 2003).

A dimensão pedagógica (como ciência da educação), ou seja, o campo de conhecimentos centrado na problemática da formação humana, analisa as práticas educativas, subsidiando teoricamente o trabalho pedagógico e as condições de sua transformação e dos

sujeitos envolvidos, a fim de propiciar elementos teórico-práticos potencialmente transformadores para a relação teoria-prática como dimensão essencialmente da ciência pedagógica (ALMEIDA, 2012). Como sinaliza Libâneo (1998), a dimensão pedagógica precisa ser compreendida e desenvolvida numa prática formativa crítica e transformadora, isso quer dizer que precisa sair da invisibilidade e ganhar sua tensão na prática docente.

A dimensão didática (como teoria do ensino), isto é, como campo de estudo e de investigação sobre o ensino, objetiva o ensino enquanto prática social destinada a promover a relação dos alunos com o conhecimento. A intenção da didática é a realização, através dos professores, da reflexão e da análise crítica e transformadora sobre as próprias práticas de ensino (ALMEIDA, 2012). Como também afirma Pimenta (1997), é a didática que possibilita a compreensão das relações entre universidade e sociedade, para alcançar o significado da função social e política dessas instituições. Logo, trata-se de pôr a educação a serviço da transformação social.

Por isto, o ensino não pode ser reduzido apenas a uma dimensão organizativa e operacional sob uma didática instrumentalizada, pois isso conduz o professor a uma perspectiva acrítica e conservadora, como ocorre na maioria das práticas de ensino. A ação de ensino precisa ser emancipadora e propiciadora do ato de aprender, constituído como um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes. Nesse contexto, ensinar vai muito além do tempo em sala de aula e das responsabilidades institucionais, requer conhecimentos específicos e habilidades para exercê-lo adequadamente, e, assim, garantir que os alunos efetivamente aprendam e constituam pessoas e profissionais competentes e críticos (PIMENTA, ANASTASIOU, 2010).

Não há dúvida que, para um ensino humanizado, emancipado e solidário com vistas a dar qualidade ao ensino superior, é preciso uma formação científica, pedagógica e política de seus docentes. Dessa maneira, a docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa característica integradora produz conhecimento, bem como, sua socialização a fim de compreender a importância do papel da docência, através de uma reflexão profunda científico-pedagógica que capacite professores a enfrentar questões complexas presentes na universidade e na prática docente (VEIGA, 2006). Em relação a essa questão, Faustini (2014) afirma que a prática docente exige dos professores respostas apoiadas na criatividade e no ineditismo para superar o tensionamento vivido pelos docentes na sua rotina profissional.

Outro aspecto da docência universitária é o processo formativo dos professores. Sobre essa questão, há um consenso, entre os estudiosos do tema e os principais autores, a

respeito da importância da preparação docente para uma atuação que supere o modelo instrumental do ensino superior e priorize o desenvolvimento das capacidades para lidar com os conhecimentos, os contextos, os problemas e os sujeitos concretos envolvidos, numa perspectiva ético-política. Diferentemente do que pensa a maioria das pessoas, a ação de ensinar é permeada de desafios cada vez mais complexos, na qual apenas o domínio dos conteúdos específicos ou a alta capacidade investigativa não são suficientes. Então, como diz Almeida (2012, p. 105), é preciso uma “interação positiva, saber como desdobrar as próprias ações e as dos alunos e não só a apropriação dos conteúdos, mas da formação ampla dos sujeitos envolvidos”.

Sabe-se que muitos profissionais das várias áreas do conhecimento adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência de suas atividades práticas e por razões e interesses variados. Com exceção dos cursos de licenciaturas, que essencialmente têm a finalidade explícita de oferecer os conhecimentos pedagógicos necessários às atividades de ensinar, as demais áreas não privilegiam um espaço de discussão sobre a prática docente no processo da formação acadêmica de seus alunos, especialmente, como uma atribuição privativa, como é o caso do Serviço Social.

Embora os profissionais que adentram na docência universitária possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, “este domínio científico não garante a tradução adequada do mesmo em saber ensinar” (ANASTASIOU, 2006, p.148). O que predomina é o despreparo e até certa falta de conhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do momento em que ingressam na sala de aula (PIMENTA, ANASTASIOU, 2010). Essa questão tem posto para o exercício da docência no ensino superior danos aos processos de ensino e aos seus resultados. A exemplo disso, citam-se os cursos de educação a distância, por sua forma aligeirada e reducionista, sem exigências de formação/qualificação do corpo docente, os quais são meros tutores de ensino, perdendo, portanto, a centralidade do ensino de qualidade e da preparação docente. Esse despreparo traz um desempenho desarticulador das funções e objetivos da educação superior.

Com relação ao preparo inerente aos docentes universitários, a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) no seu artigo 66 trata de forma bastante resumida sobre o assunto. De acordo com o amparo legal, o docente universitário será preparado, prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. No mesmo artigo, o parágrafo único reconhece o notório saber pedagógico e o título, concedido por Programas de Pós-Graduação (mestrado ou doutorado) para o ingresso na docência superior. Essa questão, certamente, põe em discussão

a importância da preparação necessária ao profissional para o exercício da docência. Todavia, para além de um título é fundamental oportunizar aos profissionais que ingressam na carreira docente, em especial, os oriundos dos bacharelados, por estes não terem durante a sua graduação uma clara reflexão crítica sobre a atuação na docência, a fim de evitar o amadorismo profissional docente, em que muitos são entregues à própria sorte (PIMENTA, ANASTASIOU, 2010).

Nesta perspectiva, a adesão por ser professor implica aderir a princípios e valores, adotar um projeto e investir na potencialidade dos que estão em processo de formação. A escolha deriva do foro pessoal de cada profissional, e, conseqüentemente, a construção identitária é uma dimensão decisiva da profissão docente (ALMEIDA, 2012). No caso do Serviço Social, essa escolha não pode ser acidental, uma vez que assumir a docência é uma das atribuições exclusivas do assistente social, pressupondo que sua atuação docente seja pautada na direção social do projeto profissional, devendo, portanto, assumir postura teórica e política contrária à reforma conservadora da educação superior em curso no cenário brasileiro.

A centralidade da docência em Serviço Social como atribuição privativa do assistente social diz respeito ao exercício do trabalho profissional no âmbito do ensino superior e para isso, certamente, é importante compreender esse fazer, não de forma instrumentalizada ou como meros executores de currículos, mas sua contribuição para materializar o projeto ético-político da profissão, que se sustenta nas diretrizes curriculares, na lei que regulamenta a profissão e no código de ética. Tem-se, assim, o fortalecimento da direção social eleita pelo Serviço Social, que nega, em seus princípios, o projeto societário hoje hegemônico, colocando-se a favor da construção de uma nova ordem social, sem dominação e/ou exploração de classe, etnia e gênero (CFESS, 1993).

Ao examinar o panorama nacional do Ensino Superior, constata-se uma expressiva modificação do mesmo. O foco centrado numa política social pública e de qualidade cedeu espaço para atender prioritariamente as necessidades de acumulação do capital, limitada às fronteiras dos interesses mercadológicos e de disputa de hegemonia do capital, propondo, assim, um ensino flexibilizado e acrítico. Nesse modelo, os impactos sobre a qualidade do ensino, e na particularidade do Serviço Social, sobre a materialização de suas Diretrizes Curriculares, são bastante problemáticos, e completamente descaracterizados do projeto de formação profissional eleito pela profissão (FONSECA, 2016).

Essa atual proposta hegemônica de ensino superior rema na contramare da construção coletiva da proposta de formação acadêmica no Serviço Social. O legado construído coletivamente tem um significado ímpar na defesa da direção política da profissão,

que se norteia pela defesa da universidade pública, gratuita, direcionada aos interesses da coletividade, cultivando, assim, a razão crítica e o compromisso com valores universais, coerentes com sua função pública, não limitada a determinadas classes. Ou seja, uma instituição a serviço de todos construindo respostas no âmbito de suas atribuições (IAMAMOTO, 2014).

Para conduzir esse projeto profissional no Serviço Social, deve-se citar que nele estão presentes sujeitos individuais e coletivos, identificados nos papéis do professor, dos alunos, das entidades e dos movimentos estudantis interessados em contribuir para novos rumos do processo formativo. Todos esses sujeitos, sem dúvida, são de extrema relevância para a condução da formação acadêmica profissional do Serviço Social. Entretanto, devido ao entendimento de que são os professores que inicialmente aproximam os conteúdos formativos definidos no projeto de formação dos conteúdos ministrados em sala de aula, há que reconhecer a importância desses ao assumirem o trabalho docente em Serviço Social, acima de tudo, como atribuição privativa, ao possibilitar uma formação de fato generalista, associada à análise dos processos mais amplos da sociedade, bem como, da trajetória histórica da profissão, apontando novos rumos alinhados a uma dada direção social (FONSECA, 2016).

Destaca-se que a viabilização do processo de formação se dá mediante a relação pedagógica entre o professor e o aluno, certamente, com uma concepção de que formar profissionalmente quer dizer preparar cientificamente quadros que deem respostas às exigências da realidade e às exigências valorativas do projeto profissional (GUERRA, 2005). São a partir do entendimento dessa concepção que tais sujeitos, professor e aluno, participam do desenvolvimento da concepção, valores, posturas e princípios forjados no projeto acadêmico profissional do Serviço Social. Taveira (2009, p. 4), sobre isso, destaca que:

São esses sujeitos do processo de ensino e aprendizagem que são responsáveis por um momento que não é simplesmente repasse e assimilação de conteúdos prontos e acabados, é o desafio de construir interpretações coerentes e críticas sobre o mundo em que vivem, é o desafio de encarar situações concretas e analisá-las, é o enfrentamento de diferença que enriquecem a totalidade dando-lhe um sentido histórico.

Portanto, a relação pedagógica desenvolvida no ato de ensinar o Serviço Social deve ser uma ação política capaz de comportar tanto o papel do professor quanto do acadêmico, ambos, sujeitos históricos socialmente construídos. Essa relação constrói um processo de ensino e aprendizagem e não apenas em expressões isoladas transmitidas pelos conteúdos das disciplinas, mas sim, na apropriação crítica e competente que fortalece a formação

profissional do Serviço Social. A esse respeito, Guerra, (2005, p. 153) destaca em suas contribuições que “cabe a cada professor, frente às determinações do perfil de profissional priorizado pelo projeto de formação, determinar de que maneira os conteúdos teóricos que transmite podem contribuir com a formação de atitudes, habilidades, valores e competências”.

Posto isto, considera-se que os profissionais vinculados à docência não participam do processo formativo tão somente pela definição dos conteúdos curriculares ou pela transmissão de conhecimentos. Essa participação se dá demarcada pela condição de trabalhadores das instituições de ensino superior, logo, submetidos ao exercício de uma atribuição privativa do trabalho profissional (FONSECA, 2016). Evidenciar a importância que esse profissional tem ao assumir a docência em Serviço Social como uma atribuição inerente a ele desmitifica a tendência de que a prática docente não é uma prática profissional do assistente social, e contribui para uma reflexão pertinente e necessária na formação profissional, a fim de que os novos profissionais, ao aderirem à docência, desenvolvam seu trabalho profissional de forma consciente, crítica e ética e que tenham encontrado na sua formação de origem espaços privilegiados de discussão e reflexão sobre o trabalho docente.

Ressalta-se que não é objetivo dessa argumentação reduzir a importância dessa questão à incorporação de uma disciplina no currículo acadêmico-profissional do assistente social que trate da dimensão pedagógica e didática na formação do assistente social, mas sim criar metodologias e estratégias que permitam a síntese entre um saber teórico que se expresse em um fazer qualificado, cuja mediação é a aquisição de valores/princípios ético-políticos e habilidades, posturas e competências que extrapolem o pensamento conservador. Precisa ascender um patamar de problematização que pense a docência no Serviço Social em seus aspectos político-pedagógicos, a partir do espaço da sala de aula, de como é vivido e assumido pelo assistente social como atribuição privativa.

Sobre esse espaço privilegiado para dar maior visibilidade à docência no Serviço Social, Guerra (2005, p. 153) fala que: “as disciplinas devem se constituir em laboratórios, as oficinas em espaços de reflexão crítica e produção de novos conhecimentos, saberes e instrumentos de intervenção”. Então, deve ser aí o espaço propício para inserir a reflexão necessária sobre o trabalho docente como atribuição privativa na formação do assistente social. Sobretudo, por meio de uma formação ampla que possibilite o reconhecimento da docência no Serviço Social enquanto uma prática produtora de saberes específicos para formar assistentes sociais empenhados a desenvolver seu trabalho nos diferentes campos de atuação profissional.

Dessa maneira, enfatiza-se que o ensino no Serviço Social deve superar a carência que existe no trato das competências e atribuições profissionais, sobretudo, no que tange ao trabalho docente. Essa formação profissional requer, principalmente, um maior rigor teórico-metodológico que possa ofertar conhecimentos necessários à superação de problemas sociais e à apreensão do significado social da profissão, bem como as possibilidades de ação contidas na realidade. Portanto, abordar estas questões centrais e de extrema relevância para a formação profissional do assistente social contribui significativamente para a implementação do projeto profissional, inscrevendo seus princípios no cotidiano de trabalho, mesmo que esse trabalho seja exercido na docência em Serviço Social. Essa contribuição traz reflexões relevantes para a área do Serviço Social e para todos que estejam envolvidos na árdua tarefa de exercer a docência como atribuição privativa do assistente social.

CAPÍTULO II

DA FORMAÇÃO À DOCÊNCIA EM SERVIÇO SOCIAL: A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

2.1 Formação graduada e pós-graduada

O exercício da docência não se constrói a partir de uma escolha deliberada de alguém ela é fruto de uma construção que resulta a partir de uma formação tanto em nível de graduação quanto em nível de pós-graduação. Nesse sentido, entendemos que a graduação é o primeiro passo na construção de uma dada formação, ela deve colaborar no sentido de fomentar espaços que permitam a aproximação com a docência seja por meio da iniciação científica, da monitoria, da própria relação entre professor e aluno, entre outros.

Dessa forma é fundamental reconhecer que a formação da graduação tem uma função primordial, que é formar um profissional generalista que seja capaz de fazer a leitura da realidade, de compreender a função social da profissão, dominar as atribuições e competências para estar apto a atuar nos diferentes espaços socioocupacionais, dentre esses, a docência. É por isso que o ensino na graduação é fundamental, pois ela marca os caminhos iniciais do fazer profissional por meio dos processos de aprendizagem.

Conforme indicação das Diretrizes Curriculares (1996), a formação profissional expressa uma concepção de ensino e aprendizagem calcada na dinâmica da vida social, o que estabelece os parâmetros para a inserção profissional na realidade sócioinstitucional. A presente proposta parte da reafirmação do trabalho como atividade central na constituição do ser social. As mudanças verificadas nos padrões de acumulação e regulação social exigem um redimensionamento das formas de pensar/agir dos profissionais diante das novas demandas, possibilidades e das respostas dadas.

Essa dimensão deve permear todos os níveis de qualificação na área (graduação, pós-graduação lato e strictu, capacitações, atualizações, etc). Ou seja, essa concepção implica que o processo de trabalho do assistente social deve ser apreendido a partir do debate teórico-metodológico que permita o repensar crítico do ideário profissional e, conseqüentemente, da inserção dos profissionais, recuperando o sujeito que trabalha enquanto indivíduo social.

Desse modo, é preciso e necessário reconhecer que teoria e prática caminham juntas e, que a formação não se constitui apenas como espaço de teoria, mas que deve se constituir

como espaço que permite a relacionar teoria e prática, fazer conexões e mediações com a realidade cuja é rica, complexa e diversificada. Portanto, a formação da graduação se constitui como um primeiro passo ao longo de uma trajetória profissional, isto é, “a formação inicial deve fornecer as bases para poder aprofundar o conhecimento” (IMBERNÓN 2011, p.60).

Em qualquer campo de atuação em que o assistente social for atuar requer dele um compromisso fundamental com a formação continuada, uma vez que a graduação sempre vai ser básica e insuficiente no sentido de responder todas as demandas que irão surgir no cotidiano do trabalho profissional, porque o conhecimento sempre é inacabado requisitando, portanto, que seja aprofundado e maturado. Nesse sentido, a continuidade dos estudos é um compromisso essencial para o assistente social em qualquer área que for atuar, inclusive na docência.

Desse modo, a articulação entre graduação e pós-graduação (*strictu e lato*), neste processo, é imprescindível para retroalimentar e qualificar a formação e o exercício profissional na atualidade e trazer para o centro dos debates algumas “ausências” nas pesquisas da área, aqui, destaca-se o próprio Serviço Social (IAMAMOTO, 2007).

No caso do exercício da docência no Serviço Social, mais do que nunca, é preciso reconhecer que a graduação pode plantar sementes quanto ao fomento dessa área, mas, que sem dúvida a pós-graduação tem uma maior responsabilidade, porque a própria CAPES reconhece que o mestrado acadêmico tem o compromisso de formar pesquisadores e, por conseguinte professores. Ressalta-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, no Artigo 66, com relação às exigências para a formação de educadores no contexto do ensino superior no Brasil, consta que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pósgraduação, prioritariamente em programas de mestrado ou doutorado”. Portanto, a pós-graduação (*strictu e lato*) possui essa função de aprimorar os estudos, de favorecer em todos os níveis o aprofundamento do conhecimento.

A pós-graduação oportuniza para aqueles que nela ingressam a ampliação de uma série de possibilidades, seja por meio das disciplinas em que os alunos são chamados a exercitar a habilidade da oratória, da discussão em sala de aula, da realização de seminários, do aprofundamento das leituras, realização do estágio docente, com maior frequência do que, certamente, na graduação. Até porque se a intenção da graduação é formar pesquisadores e professores esses precisam de uma formação aprofundada até para que eles consigam gerar discussões, reflexões com seus estudantes ao exercer a docência. Conforme endossa Carvalho e Silva (2005, p. 34), “a contribuição da pós-graduação é fundamental. O exercício da

pesquisa, da reflexão, da crítica, o desenvolvimento pleno da atividade intelectual, das aventuras do espírito têm aí um lugar o privilegiado”.

Desse modo, a formação profissional dos Assistentes Sociais necessita ser continuada e fundamentada em uma formação teórica estruturada, que contemple maior entendimento e compreensão do movimento que caracteriza o real, contudo que propicie aos profissionais, ao se depararem com os desafios consolidados em seu cotidiano de trabalho, nos diversos espaços em que atuam, proporem, embasados teoricamente, estratégias e ações críticas e criativas de acordo com o Projeto Ético-Político da categoria.

Dentre os espaços propiciados aos alunos na pós-graduação destaca-se o estágio de docência. No qual se torna um espaço importante com relação à formação pedagógica do docente na esfera do ensino superior no Brasil, pois as exigências para exercer a docência universitária se perpetuam na titulação vinculada ao Mestrado e Doutorado, conforme exigência na LDB. Assim, o estágio de docência se caracteriza, de acordo com Pimenta e Lima (2012), como sendo objeto da práxis, na medida em que se perpetua como atividade curricular bem como teórica perante o conhecimento, diálogo e ações na realidade. Significa, portanto, atribuir ao estágio de docência um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental.

O estágio de docência objetiva, especialmente a superação da separação entre teoria e prática apontando, assim, esse momento como objeto da práxis no âmbito da sala de aula, da estrutura de ensino e da sociedade como integrante de ação teórica do conhecimento, bem como a intervenção na delineada realidade. Desse modo, o estágio se consolida como atividade que instrumentaliza a práxis no contexto da docência (PIMENTA E LIMA, 2012).

Muito além de ser um espaço apenas de instrução prática o estágio de docência se caracteriza como uma via de aproximação dos pós-graduandos com relação à docência universitária, se consolidando, portanto, como norteador e essencial no processo de formação profissional vinculados a programa de pós-graduação em Serviço Social. Nesse sentido, há a necessidade de entender o estágio e suas atividades como constituintes de um processo coletivo dentre docentes orientadores, alunos e estagiários visando analisar e questionar de forma crítica a apropriação do delineado campo por meio de bases teóricas.

Sendo assim, o estágio de docência compõe um espaço fértil para a construção de saberes para a ação educativa, portanto direciona o futuro docente mestre e/ou doutor durante a sua trajetória no contexto da docência universitária no âmbito da formação pós-graduada, uma vez que adentra a esfera da sala de aula como meio fundamental para formação de

professores e apresenta aspectos indispensáveis a construção do ser profissional docente no que se refere a construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias.

Diante da importância que a graduação e a pós-graduação têm na formação profissional dos assistentes sociais e, principalmente, daqueles que escolheram a docência como área de atuação profissional é que quisemos entender como os sujeitos da pesquisa vivenciaram esses dois níveis importantes de formação.

Considerando que o compromisso com o constante aprimoramento intelectual constitui um dos princípios fundamentais do Código de Ética do assistente social, ao analisarmos a titulação das entrevistadas, identificamos que são profissionais que não pararam na graduação, mas que buscaram outros níveis de formação para se qualificar como está demonstrado na tabela abaixo.

Tabela 1 – Nível de escolaridade das assistentes sociais docentes

Nível de Pós-Graduação	N.	%
Especialização	5	42%
Mestrado	6	50%
Doutorado	1	8%
Total de respostas	12	100%

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Todas possuem graduação em Serviço Social e foram graduadas na modalidade de ensino presencial, sendo que 50% cursaram a graduação em universidades públicas e as outras 50% em instituições privadas. Sobre o ano em que as docentes obtiveram o título de graduação, 75% concluíram suas graduações nos anos 2000, 17% nos 1990 e 8% nos anos 1980. Dentre as seis (6) que possuem o título de mestre, quatro (4) estão cursando o doutorado.

Das docentes que possuem titulações *lato sensu*, três (3) são especialistas na área da saúde e duas (2) na área de política social. Quanto às titulações *stricto sensu*, duas (2) são mestras na área específica do Serviço Social, três (3) mestras na área de políticas públicas e uma (1) é mestra na área da antropologia. A única docente com o título recente de doutora cursou o doutorado na área específica do Serviço Social.

De acordo com as titulações *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado), as docentes em geral têm em média de 7 a 10 anos de qualificação. Vale destacar que a maioria dessas titulações foi conquistada em outros estados. A realidade da pós-graduação no Brasil, sobretudo, a *stricto sensu* específica em Serviço Social é escassa na

região norte do país, o que leva, portanto, muitos profissionais a saírem do seu estado em busca de qualificação profissional. Essa situação foi inclusive uma das preocupações contida no IV Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010) ao orientar que é preciso superar as disparidades do nível de desenvolvimento científico entre as regiões e Estados, tendo em vista reduzir diferenças regionais no que tange à qualificação profissional (CARVALHO E SILVA, 2005).

Com relação aos principais motivos que fizeram as assistentes sociais docentes buscarem a pós-graduação, destaca-se que 50% buscaram para se qualificar profissionalmente, 25% para obterem titulação nos concursos públicos, 17% para conquistarem melhores condições de salários e 8% para se inserirem no mercado de trabalho. Merece destaque analisarmos que nenhuma das entrevistadas buscou a pós-graduação para se inserir na docência em Serviço Social. Entretanto, ao serem questionadas se a pós-graduação as aproximou de alguma forma da docência em Serviço Social, 67% afirmaram que sim e 33% que não. Segundo o plano nacional acima citado, os cursos de pós-graduação no Brasil, especificamente os *stricto sensu*, devem ser orientados “para capacitação docente do ensino superior e da educação básica, para especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e para formação de técnicos e pesquisadores [...]” (BRASIL, 2005 *apud* CARVALHO E SILVA, 2005, p. 51).

Dentre as principais formas destacadas pelas entrevistadas de aproximação com a docência na pós-graduação, aquelas que possuem pós-graduação *lato sensu* (especializações) pontuaram que tiveram contato com a docência por meio da disciplina de metodologia e dos conteúdos de didática, já aquelas que possuem pós-graduação *stricto sensu* (mestrados/doutorados) afirmaram que somente tiveram contato com a docência no período da realização do estágio docente. A LDB nº 9.394/96 em seu artigo 66 estabelece: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrados e doutorados” (BRASIL, 1996). Acerca disso, Imbernón (2011) assinala que a formação docente inicial, seja em especializações ou no mestrado/doutorado, é muito importante, já que é o início da profissionalização, pois ela é um elemento importante de desenvolvimento profissional.

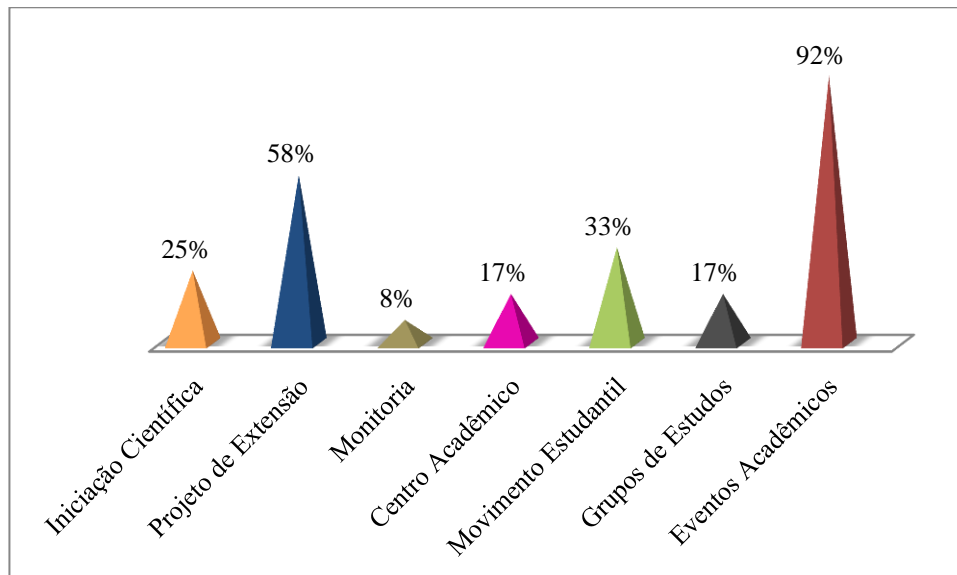
Sabemos que a pós-graduação no Brasil é considerada área estratégica em relação ao desenvolvimento econômico do país, sobretudo, para atender a lógica capitalista, isto porque, com as transformações da sociedade em todos os campos e por tecnologias que passam a exigir profissionais com perfil diferenciados e habilidades para enfrentar um mercado de trabalho diversificado e em expansão, surgem os mestrados profissionais para atender a lógica

de interesses do mercado, em sua maioria privatizadora (CARVALHO E SILVA, 2005).

Todavia, não podemos negar a significativa contribuição que a pós-graduação tem dado para o ensino superior brasileiro, através de qualificação docente, inserção na pesquisa e na produção do conhecimento, profissionais de todas as áreas aprofundam o seu conhecimento. Para os assistentes sociais não é diferente, apesar de seus desafios, a pós-graduação contribui para “a maioridade do Serviço Social no Brasil no domínio da elaboração teórica” (NETTO, 1996, p.12).

No que tange à vivência da graduação em Serviço Social, identificamos que todas as assistentes sociais docentes realizaram alguma atividade acadêmica durante a sua graduação, cuja participação está demonstrada no gráfico abaixo.

Gráfico 01 – Participação das assistentes sociais docentes nas atividades acadêmicas



Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Como é possível perceber no gráfico, destaca-se que 92% das entrevistadas participaram de eventos acadêmicos durante a graduação, dentre os quais: Semana do Assistente Social, Mostras de Estágio em Serviço Social, Encontro Regional de Estudantes em Serviço Social (ERESS), Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS), Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), simpósios e palestras.

Os projetos de iniciação científica que as 25% realizaram pesquisas foram na área de: Geração de Renda, Emigração e Meio Ambiente. Os projetos de extensão que as 58% desenvolveram foram: Questão Agrária, Pessoa Idosa, Saúde e Sociojurídico. A monitoria foi exercida na disciplina de Política Social. No Centro Acadêmico, as 17% exerceram atividades

na condição de suplentes. A participação em movimento estudantil referida por 33% deu na Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESSO) e, as áreas dos grupos de estudos que as 17% integraram foram: Gênero e Serviço Social e Serviço Social na Indústria.

Ao analisarmos os dados acima é interessante observarmos que as assistentes sociais docentes cursaram a graduação em Serviço Social dentro da perspectiva que recomenda a ABEPSS: indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão. Significa então dizer que os cursos nos quais as entrevistadas graduaram estavam em conformidade com a legislação, visto que o tripé formado pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão constitui o eixo fundamental da universidade brasileira e não pode ser compartimentado. De acordo com Moita e Andrade (2009, p. 269) “a indissociabilidade é um princípio orientador da qualidade da produção universitária, porque afirma como necessária a tridimensionalidade do fazer universitário autônomo, competente e ético”.

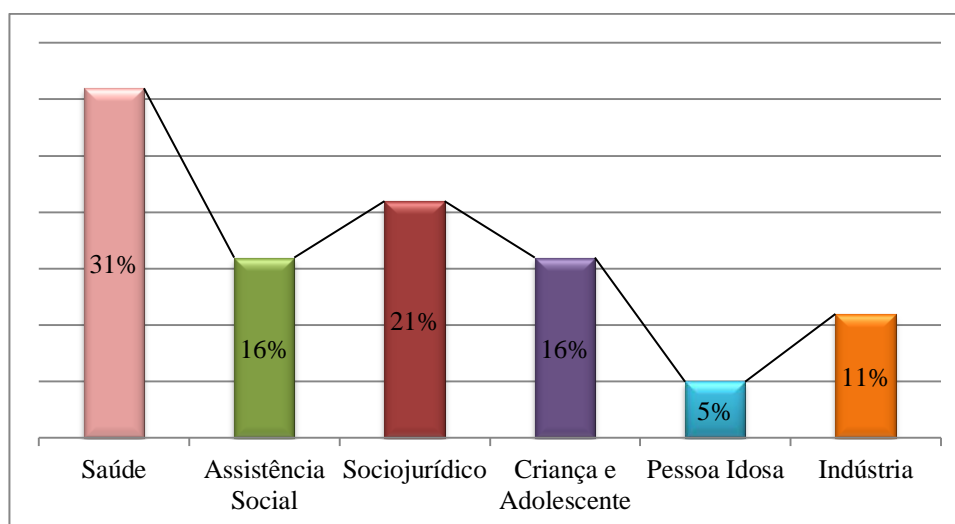
Para o curso de Serviço Social, essa indissociabilidade também é um princípio que pressupõe uma formação de qualidade, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela ABEPSS no ano de 1996 sinalizam a importância da participação em projetos de iniciação científica, grupos de pesquisas, atividades de extensão e publicações da área específica, especialmente no que tange à pesquisa enquanto dimensão formativa para o Serviço Social, pois esta possui grande relevância para o desenvolvimento de um profissional qualificado a atender as necessidades postas cotidianamente, conforme afirmam as diretrizes curriculares;

[...] a pesquisa das situações concretas é o caminho para identificação das mediações históricas necessárias à superação da defasagem entre o discurso genérico sobre a realidade e os fenômenos singulares com os quais se defronta o profissional no mercado de trabalho. Aliás, a principal via para superar a reconhecida dicotomia entre a teoria e a prática, requalificando a ação profissional e preservando sua legitimidade (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 152).

A investigação, portanto, pode ser entendida como essencial e fundamental para subsidiar as atividades, sejam elas acadêmicas e/ou profissionais. Neste sentido, podemos afirmar que a relação ineliminável entre a pesquisa e o Serviço Social traz o desvelamento de que não há dicotomia entre teoria e prática, que é preciso, sobretudo, relacioná-las. O estágio supervisionado é um dos momentos propícios durante a graduação para fazer essa relação, por ser um dos componentes curriculares do ensino da prática que dá materialidade ao nosso projeto de formação profissional. Neste sentido, o estágio se configura como um espaço privilegiado de relação teoria/prática (ABEPSS, 1996).

Neste sentido, o estágio supervisionado em Serviço Social é essencial para o processo de formação dos estudantes, pois favorece a relação entre os saberes curriculares que adquirimos na graduação e as experiências vivenciadas nos campos de estágios que nos aproximam da realidade social, a qual é rica e complexa. Muitos de nós reproduzimos no nosso campo profissional aquelas atividades exitosas desenvolvidas com a população usuária durante o nosso estágio. É por ter essa marca tão importante na nossa trajetória acadêmica que julgamos relevante conhecer as áreas em que as entrevistadas realizaram seus estágios na graduação.

Gráfico 02 – Áreas em que as assistentes sociais docentes realizaram o estágio supervisionado



Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Como é possível verificarmos no gráfico acima, 31% das docentes consultadas pela pesquisa, realizaram seus estágios supervisionados na área da saúde, revelando que esta área abarca um grande número de estagiários em Serviço Social, seguido de 16% que realizaram na área da política de assistência social, 21% na área do sociojurídico, 16% na área da criança e do adolescente, 5% na área da pessoa idosa e 11% na área da indústria.

Ao indagarmos se o estágio supervisionado em Serviço Social foi uma experiência importante durante o processo de formação profissional, todas responderam que sim, sinalizaram a oportunidade em que, apesar de não as terem preparado para o exercício da docência, consideram que o estágio supervisionado também pode ser um momento importante para o trato das atribuições privativas, especialmente, para preparar no que tange o trabalho docente. Sobre isso, inclusive, assevera a assistente social docente nº 11, “seria importante que na graduação os estudantes tivessem a oportunidade de fazer o estágio na área da

docência em Serviço Social, assim como é possível nos mestrados” (PESQUISA DE CAMPO, 2017).

Outro componente curricular fundamental no processo acadêmico do estudante é o trabalho de conclusão de curso (TCC). As diretrizes curriculares da ABEPSS dizem que o TCC é o momento de síntese e expressão da totalidade da formação profissional, no qual o aluno vai sistematizar o conhecimento adquirido durante a graduação resultante de indagações e, preferencialmente gerado a partir da experiência de estágio. Por esse momento ser também importante no curso de Serviço Social, consideramos ser pertinente conhecer as áreas em que versaram os temas dos TCC das docentes entrevistadas.

Tabela 2 – Área dos Temas dos TCC’S das assistentes sociais docentes

Área do Tcc	N.	%
Assistência Social	3	25%
Idoso	1	8%
Previdência Social	1	8%
Saúde	3	25%
Sociojurídico	4	33%
Total de respostas	12	100%

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

O TCC de todas as assistentes sociais docentes foi construído e defendido na modalidade de monografia. Todas as entrevistadas revelaram que a escolha pela temática abordada em seu trabalho surgiu da experiência no campo do estágio supervisionado. É pertinente destacar que nenhuns dos trabalhos versam, seja de maneira direta ou indireta, acerca da docência em Serviço Social. Então, supomos dizer que a falta da discussão da docência e das atribuições privativas do assistente social pode ser o fator pelo qual essas temáticas não têm sido abordadas em muitos trabalhos de conclusão de curso na graduação.

Quanto ao ensino das atribuições privativas do assistente social durante a sua graduação, 8% afirmaram que as atribuições não foram abordadas e 92% disseram que sim, mas somente na disciplina de ética profissional e que não recordam se foi dado ênfase quanto a assumir a docência em Serviço Social. Sinalizaram da mesma forma que o ensino sobre as atribuições ocorreu superficialmente, segundo as entrevistadas faltou um melhor trato sobre essa temática durante suas graduações. As docentes tiveram falas similares ao justificarem que é urgente debater sobre as atribuições privativas, pois a grande maioria dos alunos conclui a graduação sem dominá-las. Isso revela, portanto, que se não conhecemos as atribuições

privativas do assistente social durante o nosso processo de formação não dominaremos aquilo que o profissional deve fazer no campo de trabalho.

Ao perguntarmos se a graduação em Serviço Social as aproximou da docência, 58% das docentes consideraram que sim, pois através do incentivo dos professores, da participação na iniciação científica e da militância política-acadêmica acreditam que, de alguma forma, passaram a admirar a docência. As demais 42% disseram que a graduação não as aproximou da docência.

Como sinalizado acima para a maioria das assistentes sociais, houve certa aproximação com a docência durante a graduação. Entretanto, ao perguntarmos se havia intenção durante a sua graduação de exercer a docência em Serviço Social, 83% justificaram que não tinham nenhuma pretensão em atuar na docência, que não enxergavam nesta um campo de trabalho profissional e 17% disseram que sim, mas que não tinham entendimento claro sobre esse campo de atuação, revelando, portando uma contradição na fala das entrevistadas.

Diante do exposto, ao analisarmos a trajetória acadêmica das docentes entrevistadas nessa pesquisa percebemos um compromisso das mesmas com a continuação dos estudos na área do Serviço Social, uma vez que ao assistente social é requisitada uma atuação a nível macro em qualquer das áreas em que for atuar por isso sua inserção nesses espaços requer a ultrapassagem do âmbito institucional, local ou territorial. Entretanto, para que o profissional seja capaz disso é preciso qualificação, formação permanente e continuada, porque a realidade social é mutável e suas transformações repercutem diretamente no exercício profissional. Logo, a formação continuada precisa estar na atualidade como possibilitadora de uma análise mais rigorosa da sociedade, bem como, promotora de uma prática viabilizadora de direitos e ampliadora da democracia.

2.2 A escolha pela docência no Serviço Social

O Serviço Social, por ser uma profissão de nível superior, inscrita na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) dentro da área das ciências sociais aplicadas oferece na graduação o grau de bacharelado, a fim de formar profissionais com sólidos conhecimentos teórico-práticos, capacidade de examinar, analisar e interpretar a sociedade capitalista, esta, que têm na sua base estrutural a produção da questão social e suas

múltiplas expressões. Diferentemente de um curso de licenciatura que habilita para o ensino do ofício de ser professor, o bacharel em Serviço Social realiza o exercício da profissão nos diversos espaços sócio-ocupacionais, tendo como principal empregador as instituições dos entes federativos.

Sabemos que por ser um bacharelado, a formação profissional em Serviço Social não objetiva a docência, apesar de valorizá-la e reconhecê-la como uma atribuição privativa do assistente social. Portanto, é na valorização dessa atribuição privativa exercida por muitos profissionais no Brasil que queremos pensar a docência em Serviço Social como um espaço de trabalho, como objeto de produção do conhecimento, como espaço de formação de novos profissionais e como possibilidade de inserção no mercado de trabalho permeado de condições adversas, desafios e contradições sim, mas que tem um papel fundamental na sociedade.

Sobre isso, Faustini (2014) nos ajuda a refletir e a pensar o trabalho docente desenvolvido pelos assistentes sociais ao reconhecer o ensino no Serviço Social como prática docente alimentada de saberes que fundamentam e referenciam pedagogicamente essa prática. Em seu estudo, a autora constata que a experiência docente é construída a partir de dois saberes: os saberes formalizados, aqueles compostos pelas disciplinas e o currículo e, pelos saberes da experiência profissional, aqueles adquiridos em outros campos profissionais. Contudo, é certo afirmar, então que a docência é um trabalho desenvolvido pelo assistente social na condição de docente e realizado a partir dos conhecimentos e das experiências adquiridas durante a trajetória profissional.

É justamente por entender que o ensino no Serviço Social é uma possibilidade, um campo de trabalho, foi que descobrimos a necessidade de conhecer e entender como os profissionais que exercem hoje a docência em Serviço Social nas IES de Boa Vista-RR chegaram até lá e, para isso é importante conhecermos esses sujeitos e suas trajetórias profissionais. Sobretudo, por estes serem sujeitos individuais e coletivos que mediam a construção do conhecimento em Serviço Social em condições adversas e desafiantes nas IES de Boa Vista-RR é que queremos conhecê-los.

Entretanto, antes de conhecermos como os sujeitos realizam o trabalho docente nas IES da cidade faz-se necessário situarmos de que lugar no Brasil estamos falando. A área de estudo na qual estão situadas as IES ofertantes do curso de Bacharelado em Serviço Social é a cidade de Boa Vista, capital do Estado de Roraima, cortado por uma linha imaginária que há séculos divide o planeta em duas partes; sem dúvida, a tão famosa linha do equador é a marca da trajetória e da história deste lugar (MAGALHÃES, E SOUZA, 2012).

Segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), geograficamente o Estado de Roraima está localizado no extremo norte do Brasil. Nas terras do Estado localiza-se o Monte Caburaí, na atualidade reconhecidamente como o ponto mais setentrional do país, e, assim é a única capital completamente situada no hemisfério norte.

O Estado de Roraima faz fronteira com a Venezuela e a Guiana Inglesa. De acordo com Magalhães e Sousa, (2012. p. 9), desde o início da conquista da América Latina, Roraima “foi objeto de cobiça pelos europeus, espanhóis, holandeses e portugueses que palmilharam seus rios encachoeirados, suas savanas, seus campos e suas florestas em busca de suas riquezas naturais e seus índios”. O português, o espanhol e o inglês junto com as línguas indígenas de maioria das etnias Macuxi e Wapichana compõem a única fronteira trilíngue do Brasil (VALE, 2007). Essa tríplice fronteira é demonstrada no mapa abaixo:

Mapa 01. Estado de Roraima



Fonte: Google Maps. Satélite. Roraima, 2017. Acesso em 17. nov. 2017

Boa Vista foi escolhida e construída como a capital de Roraima, uma vasta região rica em minérios e biodiversidade, contendo uma área total de 5.687,06 km² e uma população de 284.313 segundo o último censo demográfico do IBGE de 2010, mas hoje,

segundo estimativas de 2016 do IBGE, o número populacional está em torno de 514.229 habitantes, sendo ainda o Estado menos populoso do país. Porém, mesmo que seja considerado um estado de pequeno porte, nesse espaço de tempo de dez anos, é possível evidenciar um crescimento populacional considerável.

Quanto ao desenvolvimento urbano desta capital, Vale (2007) ressalta que a partir das décadas de 1980 a 1990 pode-se perceber o forte fluxo migratório para Roraima, sobretudo de nordestinos, em decorrência da construção de estradas, integrando espaço físico, cultural, econômico e social, bem como da política assistencialista desenvolvida pelo governo local com distribuição de bens de consumo, alimentos, casas populares, e lotes de terra na área rural para cultivo da agricultura e da pecuária. Outro aspecto a ser considerado para o crescimento urbano e populacional entre os anos 1990 a 2000 refere-se à transformação de Território Federal para Estado. Revelando, assim, que cerca de 63,32% da população do Estado são oriundos de outros estados do país (SEPLAN/RR, 2014).

Ao analisarmos os indicadores de atividades econômicas do município, evidencia-se que a estrutura produtiva está assentada no setor terciário, sobretudo no setor público, seguido pelo setor comercial (SEPLAN, 2012). Segundo dados censitários, a capital roraimense tem como característica um espaço urbano planejado composto por 53 bairros divididos em quatro zonas, além da área central e dos conjuntos e loteamentos recentes (IBGE, 2010).

Quanto ao ensino superior, foco desse estudo, os dados do E-Mec (2017) encontrados no sítio do Ministério da Educação e Cultura destacam a existência de 9 (nove) instituições de ensino superior na cidade de Boa Vista-RR, dentre elas; a Universidade Federal de Roraima (UFRR), A Universidade Estadual de Roraima (UERR) e o Instituto Federal de Roraima (IFRR) na oferta do ensino superior público. Há também instituições de Ensino Superior privado, dentre elas; o Centro Universitário Estácio da Amazônia, a Faculdade Roraimense de Ensino Superior (FARES), a Faculdade Catedral, a Faculdade de Ciências e Teologia do Norte do Brasil (FACETEN) e a Universidade Paulista (UNIP). Diante do total de Instituições Superiores na cidade de Boa Vista, o ensino público representa 33% (trinta e três por cento), enquanto o privado abarca 67% (sessenta e sete por cento), evidenciando, portanto, a predominância do ensino superior privado.

O ensino superior privado em Boa Vista é uma realidade que traz à reflexão o processo de mudanças nas políticas governamentais, sobretudo, a política de educação, ao assumirem a lógica das políticas do neoliberalismo. A expansão das instituições de ensino privadas em detrimento das públicas, nos dizeres de Lima (2013), é resultado das reformas historicamente feitas ao ensino superior no Brasil, cujos impactos são vislumbrados desde o Regime Militar

(1964-1985), que em nome da “democratização do acesso” favoreceram o aumento da privatização na área da educação superior no Brasil.

Pelo fato da pesquisa em questão ter como objetivo analisar o trabalho docente dos assistentes sociais nas IES ofertante do curso de Serviço Social na cidade de Boa Vista-RR, das 9 (nove) instituições somente 2 (duas) são ofertantes do curso de Serviço Social na modalidade presencial, a saber: a Universidade Estadual de Roraima (UERR) e o Centro Universitário Estácio da Amazônia, sendo uma de natureza pública e a outra privada, respectivamente. Priorizamos por realizar a pesquisa nas referidas instituições pelo fato dos sujeitos exercerem a função de professores e não de tutores, uma vez que a tutoria não é objeto desse trabalho.

É pertinente frisarmos que não é objetivo desse estudo contrastar e/ou avaliar o ensino público com o privado, mas, a fim de conhecermos o histórico das instituições pesquisadas é que faremos uma breve caracterização das mesmas. Nesse sentido, ao caracterizarmos brevemente as IES na qual os assistentes sociais docentes, sujeitos dessa pesquisa, desenvolvem seus trabalhos, identificamos que a instituição de natureza pública, foi fundada no ano de 2005 e seu campus é sediado no município de Boa Vista, na Rua Sete de Setembro, nº 231 – Bairro Canarinho, tem seu corpo docente constituído por professores de disciplinas específicas e transversais, com grau de Especialistas, Mestres e Doutores. O curso de Serviço Social é ofertado desde o ano de 2006, contendo 5 (cinco) assistentes sociais no corpo docente. A forma de ingresso no curso é por meio de vestibular anual, o curso tem duração mínima de 4 (quatro) anos. No ano de 2017 estima-se que houve um total de 115 (cento e quinze) alunos matriculados no curso.

A instituição de ensino de natureza privada foi criada no ano de 2001, denominada então como Faculdade Atual da Amazônia, com mantenedores próprios e independentes, mas a partir da fusão com o grupo educacional de ensino Estácio de Sá em 2011 transformou-se em Faculdade Estácio Atual, e mais recentemente adquiriu o título de Centro Universitário Estácio da Amazônia no ano de 2015. Seu campus é sediado no município de Boa Vista, na Rua Jornalista Humberto Filho, nº 308 – Bairro União. Possui um corpo docente constituído por professores de disciplinas específicas e transversais, com grau de Especialistas, Mestres e Doutores. O curso de Serviço Social é ofertado desde o ano de 2008. A forma de ingresso no curso é por meio de vestibular semestral e possui duração mínima de 4 (quatro) anos. No ano de 2017 estima-se que houve um total de 237 (duzentos e trinta e sete) alunos matriculados no curso. Durante a realização da pesquisa, no mês de outubro de 2017, o corpo docente era formado por 9 (nove) assistentes sociais, sendo que a partir de uma reconfiguração realizada

na instituição, desse total, as 3 (três) mais antigas na IES foram demitidas restando apenas 6 (seis) assistentes sociais no curso.

A redução do quadro de professores do curso de Serviço Social da IES acima citada ocorreu devido à demissão em massa¹ realizada pelo grupo educacional Estácio de Sá em todo o Brasil no mês de dezembro, logo após a realização dessa pesquisa. A demissão em massa espalhou-se até Boa Vista-RR pelo fato do Centro Universitário Estácio da Amazônia ser uma das unidades que compõe esse grupo educacional, que atualmente é um dos maiores grupo de capital na área da educação no país. Essa medida atende às novas exigências da reforma trabalhista aprovada recentemente, tendo como único e claro objetivo: reduzir direitos trabalhistas.

É neste contexto entre o público e o privado que os sujeitos dessa pesquisa realizam o trabalho docente nos referidos cursos de Serviço Social acima caracterizados. É neste universo contraditório do Ensino Superior que queremos situar como é realizado o trabalho docente por assistentes sociais de ambas as IES e, porque escolheram a docência como área de atuação profissional, dentre os diversos espaços que o assistente social também pode ser inserido. Para isso, destacamos aqui o perfil desses assistentes sociais docentes, visando extrair elementos que nos ajudem a refletir sobre a docência em Serviço Social nas IES do município de Boa Vista-RR.

Na coleta de dados para composição deste trabalho, foram aplicados formulários junto a 12 (doze) sujeitos, destes 3 (três) são professoras do ensino público e 9 (nove) do ensino privado. Todas as entrevistadas se denominam do gênero feminino, revelando que, ainda hoje, a profissão é marcada por esse gênero presente desde a gênese da profissão no Brasil. Cisne (2004, p. 16) confirma que somos uma profissão formada na sua maioria por mulheres até os dias atuais ao dizer que “a marca da “feminização” no Serviço Social acompanha a profissão desde a sua gênese”. Analisar as relações de gênero no Serviço Social é fundamental para percebermos que somos uma “categoria formada por 95% de profissionais do sexo feminino, que em seu cotidiano de trabalho atende majoritariamente mulheres” (LISBOA, 2010, p. 67). Essa questão, certamente, releva a necessidade de pesquisas que venham discutir e problematizar a construção do conhecimento do Serviço Social.

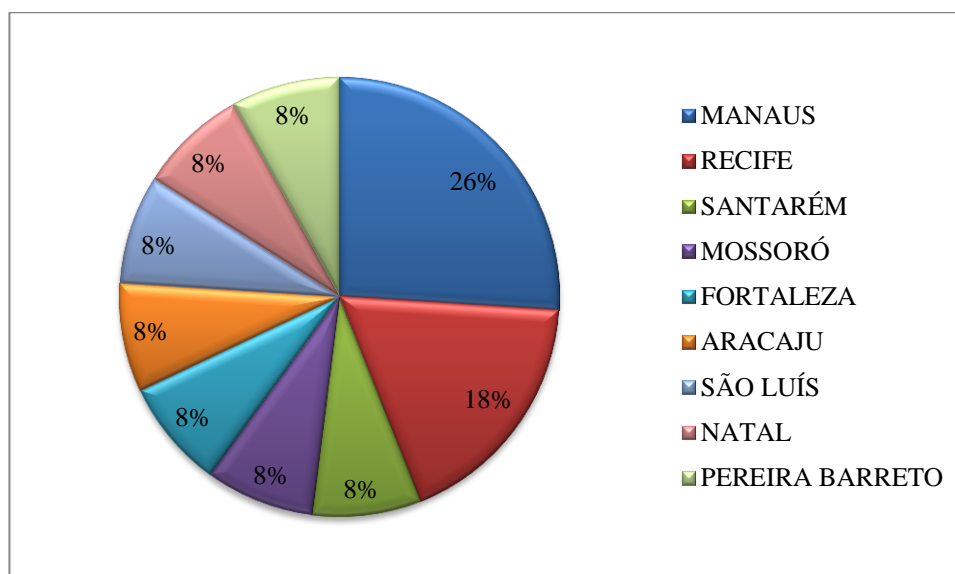
Do total das docentes que participaram da pesquisa, constata-se que 42% estão na faixa etária entre 31 a 35 anos, 25% entre 36 a 40 anos, 25% entre 41 a 45 anos e 8% entre 56

¹ Essas e muitas outras informações a respeito das demissões pela Estácio podem ser encontradas em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/12/06/objetivo-e-reduzir-direitos-trabalhistas-diz-professor-demitido-da-estacio-de-sa/>

a 60 anos. Nota-se uma predominância de professoras que atuam nos cursos de Serviço Social com idades até 40 anos, o que podemos considerar como um perfil relativamente jovem para uma profissão que demanda anos de estudos e qualificação. Os sujeitos entrevistados são profissionais com qualificação e experiência profissional na docência.

Pelo fato da cidade de Boa Vista ser considerada uma das menores cidades do país e, por cerca de 60% dos moradores da cidade ser oriundos de outros Estados brasileiros como já mencionamos, a pesquisa considerou relevante identificar a naturalidade dos sujeitos. As entrevistadas são predominantemente procedentes da região norte, seguidas das regiões nordeste e sudeste, como podemos visualizar no gráfico abaixo os nomes das suas cidades de origem.

Gráfico 03 – Naturalidade das assistentes sociais docentes



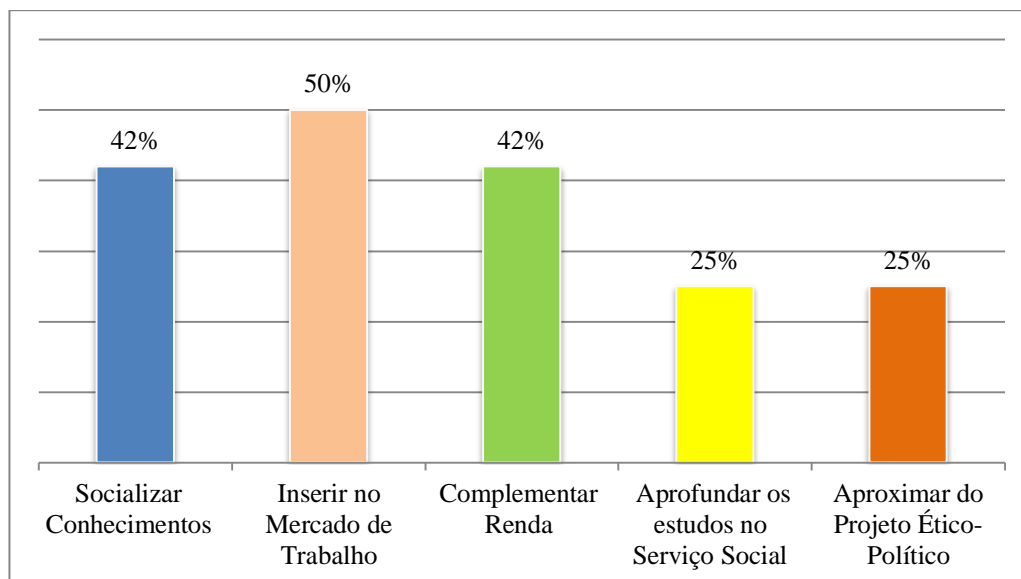
Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Ao analisar o gráfico acima uma questão simples chama a nossa atenção. Observamos que nenhuma docente é natural da cidade de Boa Vista. Sobre isso, Vale (2007, p. 25) explica que a expansão urbana de Boa Vista reúne uma “intrínseca relação com as trajetórias de migrantes nordestinos, paranaenses, gaúchos, catarinenses, paulistas, mineiros, capixabas, goianos, mato-grossenses [...]” que migram para o Estado “em busca de qualidade de vida e oportunidades de trabalho” (idem). De fato, a busca por melhor qualidade de vida e oportunidade de trabalho, sobretudo, de concursos públicos foi o principal motivo pelo qual todas as entrevistadas escolheram a cidade de Boa Vista para residir.

Por ser objeto de análise deste capítulo e, a fim de refletirmos sobre o trabalho docente

no Serviço Social, a pesquisa quis saber quais foram os fatores que contribuíram para que as assistentes sociais escolhessem a docência como área de trabalho. Destaca-se, então, a busca por inserção no mercado de trabalho como predominante nas respostas, conforme é demonstrado no gráfico abaixo.

Gráfico 04 – Fatores para escolha da docência em Serviço Social



Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

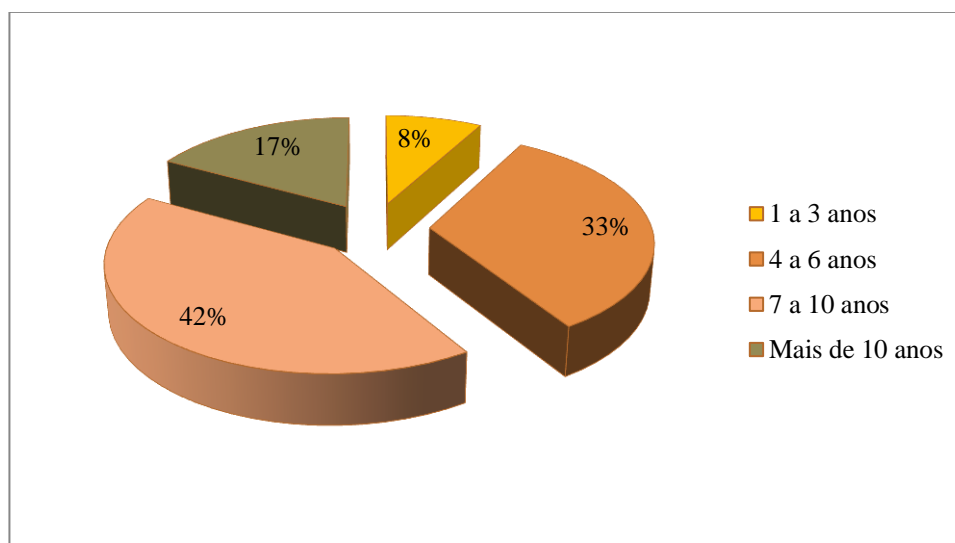
Dentre os principais fatores apontados pelas docentes apontados no gráfico acima, o que nos chama atenção é que além de poder socializar conhecimento, a docência foi à possibilidade de se inserir no mercado de trabalho, revelando, portanto, que essa área atualmente se configura um nicho de mercado de trabalho para o assistente social. Para a maioria das entrevistadas, a docência foi a única oportunidade que tiveram para exercer a profissão. Isso se deve ao constatarmos o crescimento acelerado do ensino superior, principalmente para as instituições privadas com grandes ofertas de vagas e financiamento público indireto ao setor privado (LIMA, 2013). É no processo de reestruturação produtiva intensificado desde a década de 1990 que o setor da educação tem abarcado a mão de obra da classe trabalhadora docente que frente ao fenômeno da globalização do capital e suas estratégias tem expandido suas formas de exploração econômica, política e cultural, especificamente em uma de suas vertentes: a educação como mercadoria (ALMEIDA E WOFF, 2008).

Também consideramos o tempo de vinculação à instituição de trabalho como fator relevante para traçar o perfil das participantes no trabalho docente e suas experiências. Das assistentes sociais docentes, mais da metade tem de 4 a 10 anos de vínculo, representando 59% do total, o restante possui de 0 a 3 anos de vínculo.

Na instituição pública, todas (3) professoras, trabalham em regime de dedicação exclusiva, todas possuem vínculo empregatício em regime estatutário, demonstrando, portanto, estabilidade satisfatória para desempenhar suas atividades docentes. Já na instituição privada, as nove (9) professoras entrevistadas possuem vínculo empregatício em regime celetista destas, 3 possuem carga horária de 40 h, 4 com 20 h e 2 são horistas.

Julgamos relevante, igualmente como a vinculação, o tempo de ensino em Serviço Social, visto que a experiência adquirida ao longo dos anos no ensino pode contribuir para que as professoras sintam segurança no desenvolver desse trabalho. Como é possível visualizarmos no gráfico abaixo.

Gráfico 05 – Tempo de Ensino no Serviço Social



Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Como visto no gráfico, 75% das professoras têm entre 4 a 10 anos de tempo de ensino no Serviço Social, reconhecendo, portanto que as assistentes sociais docentes das IES entrevistadas possuem uma significativa experiência com a docência. Acerca disso, Faustini (2014) nos esclarece que, ao chegar ao ensino superior, o profissional traz consigo sua história, que começa antes mesmo do ensino formal e que, ao longo da vida escolar, adquire novos e outros significados que constroem e reconstróem a relação de ensino-aprendizagem.

No caso do Serviço Social, o profissional já se apropriou de conhecimentos específicos da profissão ao longo da sua formação profissional, mas este não é o único elemento que constitui o trabalho docente.

Contribuindo com a autora acima citada, Imbernón (2011, p. 30) sinaliza que, a profissão docente comporta “um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exercer influência sobre outros seres humanos”. Portanto, a docência não pode e nem deve ser uma profissão “meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos” (IDEM).

Ao identificarmos que a docência então se constrói com base em outras fontes de saberes. Podemos afirmar que a docência em Serviço Social também é construída com os conhecimentos advindos da experiência profissional que as docentes em Serviço Social adquiriram em outros campos de trabalho e que somados experiência da sala de aula completam o seu trabalho. Sobre isso, a pesquisa identificou que atualmente 67% das docentes entrevistadas possuem vínculos como assistentes sociais com outras instituições, algumas delas, possuem mais de dois (2) fora a docência.

Dentre as instituições informadas pelas entrevistas com a qual possuem vínculo empregatício como assistente social, destaca-se: a Secretaria de Saúde do Estado de Roraima (SESAU), a Secretaria Municipal de Saúde (SMSA), o Instituto Federal de Roraima (IFRR), o Instituto Nacional de Seguro Social (INSS), o Tribunal de Justiça de Roraima (TJRR), a Base Aérea de Boa Vista (BABV) e a Eletrobrás Distribuição Roraima.

Diante dos dados apresentados e analisados, podemos verificar que as docentes não possuem uma larga experiência na docência, visto que somente uma do total das entrevistadas possui experiência anterior em outro Estado. Entretanto, aquelas que atuam em outros campos profissionais fazem a mediação desta experiência para a sala de aula, revelando, o compromisso com o ensino no Serviço Social. Percebemos, também, que as docentes possuem valores profissionais, demonstrados através da busca para efetivar o projeto ético-político da profissão vinculado à construção de uma nova ordem societária.

2.3 A vivência na docência em Serviço Social

A formação graduada em Serviço Social é orientada pelas Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social em todo território nacional elaboradas pela ABESS, em 1996, porém, foi alterada com a publicação oficial das diretrizes em 2002 por meio do parecer CNE/CES 492/2001. Entretanto, nas Diretrizes aprovadas pelo MEC, ocorreram algumas supressões do texto original elaborado pela comissão de especialistas da ABESS. Essa medida é um exemplo da agressiva reforma universitária intensificada nos anos 1990, pelo incentivo à reforma do Estado em bases neoliberais que estimulou a expansão do ensino superior, principalmente pela privatização, com uma formação voltada para atender aos ditames do mercado, como é igualmente mais presente (LIMA, 2013).

É no movimento de resistência e contra-hegemonia que a categoria profissional do Serviço Social definiu coletivamente que as diretrizes enxutas do MEC comprometem a proposta original da ABESS para uma formação crítica. Sendo assim, defende e orienta a formação nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior no Brasil com base na proposta original que é muito mais completa, a qual define três núcleos de fundamentação para a formação em Serviço Social: Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e o Núcleo de fundamentos do trabalho profissional. Caracteriza-se, deste modo, a complementaridade e a interdependência dos núcleos, contribuindo para a compreensão da inserção do Serviço Social na dinâmica da sociedade, das relações de classes (IAMAMOTO, 2014).

Aqui, gostaríamos de destacar contribuições acerca do núcleo de fundamentos do trabalho profissional, pois este engloba os conhecimentos e habilidades que se especificam em atividades acadêmicas na graduação e os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho, bem como os componentes que envolvem o exercício profissional. Considerando, sobretudo, a relação indissociável entre a formação e o trabalho profissional, uma vez que estes também se configuram como eixos temáticos para a formação profissional.

A articulação entre a formação profissional e o trabalho profissional é entendida como um processo que não se esgota com a conclusão da graduação. A formação profissional deve ser entendida com um processo inacabado, que jamais se esgotaria na graduação, até porque, como já mencionamos nesse trabalho, a profissão está intrinsecamente ligada à realidade social, que uma vez mudada, muda-se também o conjunto das relações da sociedade e o contexto histórico que se processa a realidade.

Por ser um processo inacabado, constante e permanente, Freire (1992) diz que “a formação não é ou não deveria ser episódica. Formação é permanente porque é indispensável e é indispensável na medida mesma que estamos inseridos em um mundo inacabado e no qual interferimos [...]”. Certamente, isso não quer dizer que a formação permanente seja estritamente apenas acadêmica, reduzida às salas de aulas da universidade, tampouco restrita aos conhecimentos da prática profissional. “Trata-se de um ir-e-vir, de um enriquecimento teórico testando-se sempre com a prática” (IDEM).

Nesse processo que é contínuo, inacabado e cada vez mais aprofundado, não podemos deixar de ressaltar que quando nos referimos à formação profissional, a maioria de nós destaca primeiro a sua própria graduação, por, certamente, ser esse o primeiro contato que temos com o mundo acadêmico superior e com a profissão que escolhemos. No entanto, tratando-se especificamente da formação de assistentes sociais, é preciso ter claro que essa graduação tem um direcionamento social definido a partir de uma teoria social crítica e de um método que permite a apreensão do singular como expressão da totalidade social. Isso influenciará a visão de homem e de sociedade, e de exercício profissional que os estudantes terão como futuros profissionais.

Sobre essa questão, é importante enfatizar que a visão de homem e de sociedade ganha um significativo peso no Serviço Social, pois esta profissão está inserida e participa do processo de reprodução social da sociedade capitalista, intensificada pela luta de classes, e que, portanto, participa da reprodução dos antagonismos de classe, mas tem como referência uma direção social estratégica (NETTO, 1996). Todavia, é necessário conhecer a profissão e ter claro o projeto de sociedade que queremos e defendemos, para isso é preciso preparar as novas gerações profissionais e “incluir os milhares de assistentes sociais já diplomados e que se veem fortemente pressionados pelas constringências do mercado de trabalho” (IDEM, p. 125).

O entendimento de profissão que hoje temos, sem dúvida, é fruto dos conhecimentos adquiridos a partir dos avanços teóricos da produção científica na área, desencadeado especialmente após o Movimento de Reconceituação. Esses conhecimentos se constituem em fundamentos da formação profissional definidos nas diretrizes curriculares da ABEPSS como já mencionado.

Como já vimos, assumir a docência em Serviço Social requer certa formação pedagógica, seja ela, adquirida na graduação e/ou na pós-graduação. Essa formação pedagógica é introjetada ao profissional ao longo da sua vivência na graduação na condição de aluno (a) e depois durante as experiências práticas como assistente social nos espaços de trabalho em que for exercer a profissão. Ou seja, essa formação pedagógica pode ser

alcançada durante o percurso da própria graduação em Serviço Social, bem como durante os cursos de pós-graduação *stricto e lato sensu*. (FAUSTINI, 2014).

Para entendermos melhor como os assistentes sociais docentes vivenciam a docência, buscou-se conhecer as suas trajetórias acadêmicas a fim de considerarmos os saberes disciplinares e curriculares obtidos durante a formação profissional e suas experiências e aproximações com a docência em Serviço Social, visando extrair elementos que nos ajudem a refletir sobre a experiência das entrevistadas nesse trabalho.

Ao aferirmos os fatores que contribuíram para que as entrevistadas escolhessem o curso de bacharelado em Serviço Social na graduação, destaca-se: 25% escolheram por se identificarem com a profissão, 25% pela ampla inserção no mercado de trabalho, 17% pelo fato do Serviço Social ser um curso da área de humanas, 8% por já terem uma aproximação com os movimentos sociais e 25% foi uma escolha aleatória. Certamente, o processo de predileção de uma profissão compreende implicações pessoais, subjetivas e individuais, porém, segundo Soares (2007), os motivos de escolha da profissão podem contribuir para uma visão mais clara tanto sobre a identidade profissional quanto daqueles que escolhem a profissão. Neste sentido, é possível dizermos que a maioria das entrevistadas optou pelo curso de Serviço Social por já ter certa identificação com ele.

Apesar de não terem intenção de atuar na docência na época de suas graduações, hoje todas as assistentes sociais se reconhecem como docentes. Todas evidenciaram da mesma forma que a docência é sua identidade profissional e exercê-la representa realização profissional. Além disso, destacaram que foi pela experiência na docência que tiveram a possibilidade de ingressarem em cursos de mestrados e doutorados, bem como a oportunidade de se inserirem nos espaços políticos e organizativos da profissão (PESQUISA DE CAMPO, 2017).

A construção da identidade docente se faz durante toda a carreira profissional baseada em conjunto de saberes e experiências. Como afirma Tardif (2002), os saberes docentes não se reduzem a uma função de transmissão dos conhecimentos constituídos. Sobre isso, alguns autores da educação abordados nesse trabalho corroboram com o autor acima ao afirmarem que o trabalho docente integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Dessa forma, o saber docente é plural, formado de saberes “oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (2012, p. 36). Portanto, “tudo isso implica partir um conhecimento profissional dinâmico e não estático que se desenvolve ao longo da carreira profissional” (IMBERNÓN, 2011, p. 61).

Ao analisarmos a trajetória acadêmica e a vivência das entrevistadas, algumas questões chamam nossa atenção: o acaso como elemento presente para a escolha da profissão, visto que somente três do total das entrevistadas, de fato, buscaram o curso por conhecê-lo. Porém, durante o processo acadêmico se identificaram, uma vez que destacam as atividades realizadas no estágio como experiência acadêmica que marcou o processo formativo. A pesquisa revelou que o ensino das atribuições privativas não foi satisfatório na época em que as assistentes sociais se graduaram e, por isso, reconhecem e valorizam a importância de seu tratamento durante a graduação. Percebe-se, então, a necessidade de valorizar o trato das atribuições privativas como um componente inerente à formação em Serviço Social, especialmente quanto ao exercício da docência como campo de trabalho profissional.

2.4 O trato da docência como atribuição privativa na formação profissional

As diretrizes curriculares nacionais da ABEPSS são esclarecedoras ao afirmarem que a formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade. Estes elementos estão em consonância com as determinações da Lei nº 8.662 de 7 de junho de 1993, que regulamenta a profissão de assistente social e estabelece competências, atribuições e habilidades técnico-operativas. No presente texto nos interessa discutir a docência como atribuição privativa do assistente social e, sobretudo, o trato das atribuições durante a formação profissional, especialmente, na graduação, por ser este o nível de atuação em que todas as entrevistadas atuam.

O assistente social docente é um sujeito importante dentro do processo de formação dos acadêmicos em Serviço Social, que contribui para a construção do perfil profissional e da identidade profissional dos seus alunos. Ao sinalizar os diversos campos de trabalho que o profissional pode se inserir, os docentes devem observar que o ensino das atribuições privativas e o modo como são tratadas durante a formação profissional permitirão que os novos assistentes sociais reconheçam a docência como um dos diversos campos de trabalho que os futuros profissionais poderão assumir e construir suas carreiras profissionais.

Para isso, certamente, necessitamos ter uma proposta de formação que oportuniza a discussão da docência como atribuição privativa. E por que a preocupação em dar ênfase a

essa atribuição privativa? Porque assumi-la é um compromisso profissional com a própria profissão e com seu projeto ético-político, é construir resistência e mirar na construção de uma sociedade em que a riqueza produzida seja socializada igualmente. Exercer a docência é assumir um compromisso ético com a formação profissional pautada em princípios e valores éticos profissionais, propondo desta forma um trabalho docente que não se desloca da prática social, mas que faz parte da realidade social.

Em recente publicação, Matos (2015) reitera a necessidade de discutimos e refletirmos sobre as atribuições e competências profissionais dos assistentes sociais, uma vez que elas se particularizam na intervenção profissional nos diversos espaços em que os assistentes sociais estão inseridos e desenvolvem a profissão cotidianamente. Essas reflexões e discussões não se decolam da formação, pelo contrário, precisam estar na formação profissional. Em complemento ao autor acima citado, Werner (2010), a partir de pesquisa realizada em sua tese de doutorado, afirma que há muitas fragilidades na formação profissional em Serviço Social, principalmente quanto à concepção de atribuições, competências e habilidades, necessitando, portanto, de um amplo debate de como elas podem ser desenvolvidas na formação, e de como inclui-las nos currículo de forma transversal.

É pela necessidade de fazer esse amplo debate que entendemos a relevância da abordagem da docência como uma atribuição privativa na formação em Serviço Social. Esse debate urge ser feito para que o próprio discente faça uma leitura crítica frente à realidade das demandas sociais apresentadas no cotidiano dos campos de trabalho em que o assistente social está inserido, assim como a docência. Embora as funções desempenhadas pelos assistentes sociais vinculados ao ensino superior guardem particularidades em relação ao exercício da profissão no âmbito das políticas públicas, sejam em intuições públicas ou privadas, ao mesmo tempo essas funções compõem o amplo e contraditório universo das instituições sociais que se confrontam com a profissão, uma vez que não podem ser compreendidas desvinculadas da própria realidade social, do movimento histórico e contraditório que a impulsionam.

Pois, compreender as funções realizadas pelos assistentes sociais nas instituições requer um esforço que vai além do reconhecimento de suas rotinas, atividades, instrumentais, regulamentos e relações com o exercício profissional no dado espaço. Portanto, para tal, “requer um movimento que situe suas vinculações aos processos internos da profissão e à dinâmica de outras instâncias da realidade social, em particular da educação superior, como uma totalidade que precisa ser pensada sem perder de vista a dinâmica do ser social” (ALMEIDA, 2009, p. 640).

É neste sentido que se compreende a importância de tratar a docência como atribuição privativa nos cursos de Serviço Social em Boa Vista-RR, uma vez que os futuros profissionais formados na capital roraimense terão a oportunidade de, na sala de aula, debater, conhecer, refletir e produzir conhecimento acerca desta, que é uma área de trabalho profissional, e no futuro poder escolhê-la, embora, por exigência do MEC necessitará buscar a qualificação *lato e/ou stricto sensu*.

Considerando que as professoras fazem parte desse processo de formação e contribuem sobremaneira para a construção do arcabouço teórico-metodológico e ético-político dos discentes, julgamos necessário conhecer como as docentes pesquisadas entendem a atribuição privativa no Serviço Social, na medida em que este entendimento reflete no modo como tratam ou não esta questão no curso.

Quanto à compreensão das assistentes sociais docentes sobre atribuições privativas no Serviço Social, a maioria do grupo de entrevistadas demonstra domínio sobre o que é a atribuição privativa, destacando em suas falas o que prevê o art. 5º da Lei que regulamenta a profissão e diferenciando do art. 4º que preconiza as competências. Esse entendimento é identificado nas falas de 92% das professoras entrevistadas, como destacada a professora nº 05: “São atividades que somente o profissional com formação em Serviço Social e registrado em conselho de classe – CRESS pode exercer, não sendo possível outro profissional realizar tais atribuições, estão previstas no art. 5º” (PESQUISA DE CAMPO, 2017).

Nas entrevistas, 8% das professoras não se referiram diretamente às atribuições privativas do assistente social, como sinaliza o art. 5º da Lei de regulamentação da profissão. Para a professora nº 10, o entendimento de atribuições privativas “é tudo aquilo inerente ao Serviço Social no âmbito das políticas públicas e da questão social” (PESQUISA DE CAMPO, 2017). Esse entendimento é contrário ao que sinaliza o artigo da lei de regulamentação, uma vez que executar políticas públicas não se constitui atribuição privativa e sim competência como sinaliza o art.4º da mesma lei: “elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto à órgãos da administração pública, direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares” (BRASIL, 1993).

Todas as assistentes sociais docentes consultadas afirmaram que o trato das atribuições privativas nas IES em que trabalham se dá em disciplinas específicas, principalmente, na disciplina de ética profissional e nas disciplinas de estágio supervisionado. Isto porque, segundo as mesmas, são nas disciplinas específicas, que somente os assistentes sociais podem ministrar, que o docente deve trabalhar tal discussão na formação. Ministrar as disciplinas específicas em matéria de Serviço Social também está previsto no art.5 da lei 8.662/93 como

uma atribuição privativa do assistente social.

Ao considerarem a docência como área de atuação profissional do assistente social, todas as professoras que participaram da pesquisa acreditam que por se tratar de um campo de trabalho, assim como a saúde, a assistência social e o sociojurídico, e estas são especificadas na graduação, o debate sobre a docência deveria ocorrer numa disciplina específica se assim houvesse. Sobre isso, a professora nº 9 é enfática;

A discussão da docência como área de atuação é muito importante e quando olhamos para o curso em que atuamos e não vemos essa discussão nos preocupa e para que isso aconteça é preciso inserir essa discussão nas ementas das disciplinas, reformular o currículo via ABEPSS para inserir na grade do curso e haver uma cobrança da coordenação para que o professor em sala de aula aborde essa área como atuação do assistente social (PESQUISA DE CAMPO, 2017).

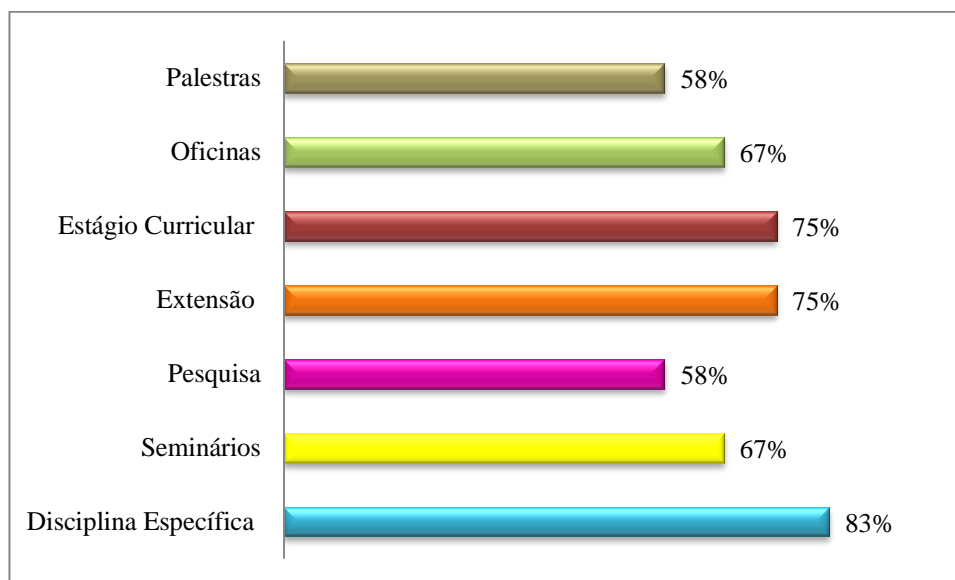
A fala da professora acima revela que não basta discutir nas disciplinas de forma pontual, é preciso uma incorporação da docência como área de atuação na matriz curricular do curso e, assim, especificar em uma disciplina por meio dos conteúdos. Por ser o primeiro contato do aluno com o universo acadêmico, a graduação se mostra como um momento importante para o primeiro contato com a docência em Serviço Social, para isso a discussão precisa estar contida nos projetos políticos pedagógicos (PPP) dos cursos (WERNER, 2010).

A necessidade de se discutir na graduação a docência como atribuição privativa do assistente social foi considerada pela maioria das professoras entrevistadas, 83% consideram a graduação o momento da formação que o profissional deve ser preparado para exercer a docência em Serviço Social e apenas 17% consideraram a pós-graduação como esse momento. Segundo Frois (2009), há possibilidades desde a graduação de se preparar o assistente social para ser docente, pois cabe tanto à IES quanto aos docentes a responsabilidade pela formação dos alunos, numa direção crítica e ética, sendo possível incluir no processo de ensino aprendizagem as particularidades no que se refere ao mundo do trabalho, sobretudo, a docência como trabalho exercido por muitos assistentes sociais.

No que concerne à forma de se trabalhar tal discussão no curso, todas as docentes acreditam que o debate deve ocorrer em todas as disciplinas do curso e em todos os momentos durante a formação, mas, mesmo se assim for, há necessidade de uma disciplina específica que enfoque a docência como área de atuação profissional. As professoras apontaram que a discussão deve ser eminentemente transversal, estando presente em todas as disciplinas que compõem os núcleos fundamentais, bem como na pesquisa e na extensão como orientam as

Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Serviço Social, como será indicado no gráfico adiante.

Gráfico 06 – Espaços na graduação que aproximam da discussão sobre a docência



Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Como é possível verificarmos no gráfico acima, se considerarmos que as professoras marcaram mais de uma opção, é possível dizer que a maioria entende que a discussão da docência em Serviço Social pode ser feita em todo processo de formação na perspectiva de relacionar ensino, pesquisa e extensão, pois são nesses espaços em que o curso tem a possibilidade de familiarizar os discentes a tais reflexões. De fato, sobre isso, Werner (2010, p. 125) assinala que “a incorporação das noções de competências e habilidades no processo de formação profissional ocorre no cotidiano das ações pedagógicas, como no decorrer das disciplinas, em oficinas e laboratórios, no estágio e na pesquisa/extensão”. Então, são nesses mesmos espaços sinalizados pela autora que o ensino sobre a docência como atribuição privativa pode acontecer.

Ao questionarmos especificamente sobre como é possível ensinar as atribuições privativas do assistente social, especialmente quanto a assumir a docência no Serviço Social nos cursos em que as docentes entrevistadas atuam, todas consideram que o ensino sobre a docência como uma atribuição privativa pode ocorrer a partir de diferentes estratégias, como: “aulas dialogadas, debates, rodas de conversas, seminários temáticos, na oralidade por meio de palestras, ao ofertar monitoria de disciplinas, ao implementar o estágio docente na

graduação e ao inserir na grade curricular uma disciplina específica” (PROFESSORA Nº 11, PESQUISA DE CAMPO, 2017).

A pesquisa revelou que as principais estratégias e/ou espaços que os docentes consideram importantes para privilegiar a discussão das atribuições privativas e, principalmente, o exercício da docência são a monitoria e o estágio docente. Sabemos que a monitoria no curso visa desenvolver a vivência do estudante de graduação com as especificidades do ensino superior, principalmente com o trabalho docente exercido pelo professor assistente social. A monitoria permite que o aluno se aproprie dos conteúdos curriculares da profissão para integrar-se ao saber ensinar a partir da experiência numa dada disciplina.

As diretrizes curriculares no tocante às atividades complementares destacam entre elas a monitoria como uma ação importante para a construção da formação profissional e experiência acadêmica em diversas áreas do conhecimento. Permite orientar o estudante acerca do exercício da docência no ensino superior, possibilitando aproximá-lo da realidade do professor. Objetiva dar oportunidade de aprimoramento na formação do aluno e despertar a valorização do trabalho do professor num contexto que é permeado de desafios e contradições, bem como estimular a seguir a carreira docente. Desta forma, sem dúvida, a monitoria foi definida por todas as entrevistas como uma das principais estratégias para aproximarmos os acadêmicos de Serviço Social da docência.

Embora seja a monitoria uma aliada importante e fundamental na formação em Serviço Social para discutirmos a docência e aproximarmos os alunos do trabalho docente, ela é escassa e inexistente nas instituições pesquisadas. A instituição privada pela, própria lógica que a rege, não desenvolve a monitoria no curso e nem tem interesse, pois, segundo as professoras, essa questão não é sequer pautada nas reuniões de colegiado. Já na instituição pública, no período em que realizamos a pesquisa não estava acontecendo a monitoria no curso, devido ao número reduzido de professoras no quadro docente (PESQUISA DE CAMPO, 2017).

Diante desse contexto, questionamos se as professoras entrevistadas consideravam que a formação recebida na graduação/pós-graduação tem preparado os assistentes sociais para assumir as atribuições privativas como sinaliza a lei da profissão. Sobre isso, 83% das docentes responderam que sim, entretanto de forma parcial, pois para elas falta muito para afirmar que a atual formação, seja da graduação e/ou da pós-graduação, tem preparado, além do mais no momento difícil que a educação superior vem vivendo; 17% disseram que a

formação não tem preparado, sobretudo, porque não especifica a docência como área de atuação profissional, conforme é identificado nos dizeres da professora nº 04:

Porque determinados cursos de graduação e pós-graduação não enfatizam as competências e atribuições privativas, sobretudo porque há professores que assumem disciplinas apenas exclusivamente para manter sua condição material de vida e/ou complementação de renda, não havendo qualquer compromisso de fato com a formação em Serviço Social. Incluo nesse rol, grande parte dos docentes de universidades públicas e privadas e EAD. Em relação ao preparo para a docência, observo que na maioria dos cursos de graduação e pós-graduação do Brasil, não há disciplinas contemplando a formação para assumir a docência em Serviço Social, assim como, percebo que os professores que já estão na docência em Serviço Social, que em tese, seriam os maiores incentivadores (seja na graduação ou pós-graduação) para o exercício da docência, não têm perfil para essa atividade (PESQUISA DE CAMPO, 2017).

Ao analisar a fala supracitada, percebemos que preparar para o desenvolvimento de competências e atribuições, inclusive assumir a docência, requer além de uma disciplina específica o compromisso ético dos professores para tratar as competências e atribuições na formação dos seus alunos. Este trabalho não pode ser reduzido às questões salariais, ou seja, não é uma simples troca com o empregador. O compromisso com a docência deve ser traduzido em sala de aula a fim de impulsionar práticas formativas e visões críticas da realidade como caminho metodológico para concretizar esse trabalho profissional. Dessa forma, os professores favorecerão uma formação crítica, na medida em que buscarem desenvolver com qualidade e compromisso o ensino das atribuições privativas.

Assumir a docência no Serviço Social precisa ser um compromisso ético e político do assistente social exercido em consonância com o código de ética profissional que, em seus princípios, reconhece a liberdade como valor ético central, a autonomia e emancipação, com vistas à garantia dos direitos civis, sociais e políticos das classes trabalhadoras. Estes princípios estão intimamente ligados com o que vem a ser um profissional da educação, de acordo com Imbernón (2011, p. 29): “ser um profissional da educação significará participar na emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres [...]”.

No trato da docência como atribuição privativa, ensinada pelas docentes entrevistadas, algumas particularidades nos saltam aos olhos: a noção de atribuição privativa a partir do domínio da lei que regulamenta a profissão; exercer a docência traduz o compromisso com a profissão de Serviço Social que está na base do trabalho desenvolvido pelo assistente social docente em sala de aula; o ensino sobre a docência como uma das

atribuições privativas do assistente social é possível tanto na graduação como na pós-graduação, bem como durante toda a formação profissional; na experiência construída o ensino sobre a docência em Serviço Social pode acontecer tanto em uma disciplina específica como nos outros momentos que compõem essa formação; a valorização da monitoria e do estágio docente como principais estratégias e/ou espaços privilegiados de discussão das atribuições privativas, principalmente, o exercício da docência.

CAPÍTULO III

O TRABALHO DOCENTE NAS IES DE BOA VISTA-RR: O ENSINO NO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

3.1 O Trabalho Docente na Contemporaneidade

As mudanças que intensificam a internacionalização da economia atual com a globalização financeira é a marca do capital no atual projeto do capitalismo contemporâneo introduzindo inovações tecnológicas nas organizações de grande porte no mundo do trabalho. O projeto neoliberal em curso no Brasil consiste na privatização de empresas estatais e de parcelamento do patrimônio público. Nessa direção do Estado tem realizado reformas que promovem o fim dos direitos sociais de cidadania conquistados pelo conjunto dos trabalhadores em sua trajetória histórica na condição de classe social, principalmente daqueles direitos vinculados ao social como educação, saúde, trabalho e previdência.

Portanto, é parte essencial do projeto neoliberal uma reestruturação do Estado, visando as privatizações em massa, à redução dos tributos sobre o capital. O Estado passa de investidor/administrador de setores econômicos a mero colaborador, sobretudo no estabelecimento de normas, cabendo a iniciativa privada nacional e principalmente internacional preencher os espaços que antes pertenciam ao Estado, ou seja, o Estado deixa de ser o financiador, sobretudo de políticas nas áreas sociais, para ser avaliador (LIMA, 2013).

Neste sentido, o capital condiciona as atividades de produção material e cultural com o objetivo de expandir o valor de troca, entre aqueles que produzem e aqueles que controlam as funções produtivas, destinando a produção para o trabalhador que vende sua força de trabalho e o controle para o capitalista, detentor dos meios de produção e comprador da força de trabalho. O alto grau de exploração e de expropriação a que o trabalhador é submetido (a mais valia), intensifica o trabalho diante da maquinaria, da falta de condições de trabalho e de vida digna, entre outros aspectos fundamentais (ANTUNES, 2005).

A organização do sistema capitalista ainda que pressuponha a satisfação das necessidades para sobrevivência, o faz com critério de classe pelos detentores dos meios de produção, por intermédio do sobretrabalho, a mais valia. Mészáros (2008) denomina de a

“expropriação do expropriado” (p.16) esse processo de subjugação do trabalhador que busca garantir a expansão e a acumulação do lucro em detrimento da vida desse trabalhador.

Para os trabalhadores, as consequências da teia complexa de mudanças no mundo do trabalho produzem efeitos agudos, particularmente no que diz respeito ao campo do direito do trabalho, sobretudo por causa dos novos aportes de desregulação e flexibilização das relações de trabalho. Desse modo, parte dos direitos sociais e de cidadania vem sendo eliminada ou, melhor dizendo, desfavoráveis, nas condições trabalhistas e nas pautas de reivindicação salarial e de condições de vida digna.

Assim sendo, a organização do trabalho na sociedade tem seguido essa regra. Apesar de, ao longo da história, ter sofrido transformações de acordo com os modos de produção adotados pelas sociedades de cada época histórica, sua lógica em acumular riqueza e não socializá-la igualmente é histórica e atual. E neste contexto interessa-nos falar especificamente do trabalho docente, que é um trabalho rico, múltiplo e complexo, mas que tem sido atingido por várias transformações no cenário contemporâneo.

Em virtude das inúmeras crises que permeiam o sistema capitalista e, por estas serem a forma que esse sistema encontra para fortalecer sua acumulação, o trabalhador também se transformou numa mercadoria como qualquer outra. “Assim, a existência do trabalhador torna-se reduzida às mesmas condições que a existência de qualquer outra mercadoria” (MARX, 2004, p. 66). Portanto, o trabalhador não tem apenas de lutar pelos meios físicos de subsistência, deve lutar por alcançar trabalho, isto é, pela possibilidade e pelos meios de realizar a sua atividade.

Como trabalhador, certamente, esta condição é realidade do docente seja na esfera pública ou privada, seu trabalho e as condições para executá-lo no interior das instituições de ensino superior se sujeitam a todas as exigências do capitalismo. Problematizar o trabalho docente exige pensar como está organizada a política de educação e as reais condições em que essa política vem sendo conduzida no cenário contemporâneo. Isto porque, este trabalho, seja no ensino superior e/ou nos demais níveis de formação, tem sido alvo de ataques brutais por conta dessa política neoliberal que tem massacrado a educação. Portanto, faz-se necessária uma breve contextualização sobre o atual projeto educacional em curso, de forma que possamos caracterizar as condições desse trabalho e seu desenvolvimento no interior das instituições de ensino superior no Brasil.

Conforme França (2015), há uma interligação direta entre as transformações produtivas do mundo do trabalho e a superestrutura dos sistemas educacionais, principalmente com relação às condições estruturais do exercício profissional docente no ensino superior. O

contexto da política educacional no Brasil tem como determinante a reformulação das diretrizes para o ensino superior no sentido de adequar a educação às exigências do mercado no mundo globalizado.

Segundo Pinto (2014), o atual projeto governamental materializa determinado projeto de educação, vinculado aos interesses do desenvolvimento capitalista, que prioriza:

- 1) A formação como preparação imediata para o trabalho, com ênfase na capacitação técnico-operativa e no desenvolvimento de habilidades para adaptação;
- 2) A reprodução de conhecimentos em detrimento da produção de novos conhecimentos, o que se caracteriza pelo baixo investimento;
- 3) A redução da formação ao ensino, entendido exclusivamente como repasse de conhecimentos, excluindo a pesquisa e a extensão;
- 4) A ingerência e a primazia do interesse do mercado na definição das orientações acadêmicas, definindo, assim, o perfil dos cursos;
- 5) A remodelação do investimento público na educação e o incentivo à privatização, resultando no exponencial crescimento do empresariamento da educação;
- 6) A quantificação das tarefas como critério de avaliação, progressão e promoção;
- 7) A flexibilização dos projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação para responder à imediatividade do mercado e a aceleração da formação;
- 8) A fragmentação dos trabalhadores pelas novas configurações dos processos de trabalho e de absorção da força de trabalho (p. 663).

É neste contexto que se dão os contornos da política educacional atualmente no Brasil, cujo determinante é a reformulação das diretrizes para o ensino superior no sentido de adequar a educação às exigências do mercado no mundo globalizado. Essa exigência tem por base o consenso de Washington, elaborado em 1989 por instituições como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Departamento de Tesouro dos Estados Unidos, tendo como diretrizes o equilíbrio orçamentário, a abertura de comercial, a liberação financeira, desregulamentação dos mercados domésticos e a privatização das empresas estatais.

Certamente, tudo isso está ligado ao atual estágio de organização da divisão social e técnica do trabalho e ganha sentido no projeto que hoje orienta mundialmente a acumulação capitalista. Não é objetivo aqui destrinchá-lo, todavia é pertinente destacar que esse projeto pauta o ensino superior nas regras do Banco Mundial, que cada vez mais tem operado as organizações das economias de forma internacionalizada, em favor da superação da crise capitalista. Sobre isso, Pereira (2007) acrescenta que,

O Banco Mundial recomenda o ensino fundamental como forma de “aliviar” a pobreza e como política de “inclusão social”. Enquanto aos países do centro capitalista são reservados o ensino superior e a pesquisa. Aprofunda-se a polarização também no âmbito educacional, com a indústria periférica importando “pacotes tecnológicos”, e sendo controlado pelos centros financeiros e tecnológicos,

o que consolida o setor educacional como um importante espaço de mercantilização para o capital. (p. 13-14).

Não há dúvidas de que as diretrizes do Consenso de Washington se tornaram a política oficial do FMI, quando passou a ser uma orientação para promover o ajustamento macroeconômico dos países em desenvolvimento que passavam por essa dificuldade, como é o caso do Brasil. Entretanto, segundo a crítica de Celso Furtado (2009), o subdesenvolvimento, é uma estrutura produtiva historicamente determinada pela evolução do capitalismo europeu e com a globalização agrava-se o quadro de dependência e de subdesenvolvimento, para entendermos isso, basta ver a situação brasileira atual. Assim, a condição de subdesenvolvido do Brasil não possibilita valorizar o Ensino Superior, uma vez que os vínculos de dependência foram aprofundados, em decorrência do processo de globalização, que a tornou mercadoria e a distanciou do sinônimo de liberdade, cidadania e evolução social que pressupõe o desenvolvimento.

Na tentativa de promover o ajuste macroeconômico, os projetos de reformas ganham materialidade no Brasil; a começar pela proposta de reforma do Estado, que tem como eixo uma contrarreforma nas áreas de atuação via políticas sociais, as quais concretizam direitos sociais, como setores de serviços não exclusivos do Estado, oficializando o viés jurídico ao processo de privatização. Transferindo diversas atividades para o controle do mercado, que passam a ser assumidas pelo empresariado e demais setores privados, sendo que o Estado assumirá a função de repassador de recurso e regulador desse processo.

Isso significa que, com o ideário neoliberal, instaurou-se a lógica do Estado mínimo, da desregulamentação e da privatização da esfera pública. “O Estado passou a articular as contradições oriundas das necessidades da acumulação e das necessidades de reprodução do conjunto da população, sustentando sua própria legitimidade” (IAMAMOTO, 2008, p. 181). Logo, disso resultam a fragmentação das políticas sociais, a destruição e a desorganização das instituições e dos serviços públicos, como é o caso da política de educação superior. Segundo Frigotto (1998), a política de educação não foge dessa lógica e, dessa forma, é ajustada à reestruturação produtiva, a qual é oriunda da nova base técnica e dos processos de globalização. Portanto, como afirma Chauí (2011), o discurso neoliberal foi um grande acerto para a tradição política brasileira, pois fortaleceu a tradição autoritária e excludente que compõe os preceitos do Estado brasileiro.

A disseminação do discurso neoliberal tem como objetivo atribuir título de modernidade ao que é mais atrasado na sociedade brasileira. Por isso, entendemos que por

trás desse discurso é que, de fato, está o seu caráter claramente conservador e antidemocrático. Fazemos essa reflexão quando percebemos que o projeto governamental em curso desamparou e retirou direitos sociais adquiridos pela classe trabalhadora historicamente. Isso, sem dúvida, tem predominado e conduzido o trabalhador a aceitar pacificamente o processo de exploração desumano do atual contexto de acumulação flexível. Nos moldes atuais, tem se acentuado níveis de precarização das relações trabalhistas e do desemprego desenfreado (FRANÇA, 2015).

Desta forma, a conjuntura não favorece o trabalhador, pois para atender as exigências do capitalismo se sujeita a qualquer condição de trabalho. “O resultado fatal para o trabalhador é o trabalho exagerado e a morte precoce, a deterioração, a submissão ao capital que se acumula em intimidante oposição a ele, [...]” (MARX, 2004, p. 69). Esse resultado, conforme o autor, sacrifica o corpo e o espírito do trabalhador, assim aliena progressivamente o produto do trabalho e a superprodução que culmina no desemprego de grande parte dos trabalhadores ou na redução dos seus salários ao mais miserável mínimo.

Em seus manuscritos, Marx (1845/1846) argumenta que na sociedade capitalista o trabalho tem sido utilizado essencialmente para produzir bens, mercadorias, base para a obtenção de lucro, a partir da exploração da classe trabalhadora. É possível fazermos essa conexão dos escritos de Marx com a atualidade, quando o trabalhador que exerce inúmeras atividades, assim como a docência, está determinado pelas novas formas de organização e gestão do trabalho, cuja centralidade está na extração da maior produtividade do trabalhador e na racionalização do processo de trabalho. Essa nova organização e gestão do trabalho reedita velhas práticas e altera o trabalho docente. Nesse cenário, Pinto (2014, p. 666) nos explica que:

Os professores do ensino superior têm cada vez mais restrições para desenvolver atividades integrantes de um projeto de produção do conhecimento, com ramificações para o ensino, a pesquisa e a extensão, que contribuam para produzir elaborações, como produções escritas, debates, novas descobertas científicas e novas formas de solucionar as questões postas por movimentos sociais e pela comunidade, na qual a instituição de ensino superior está inserida.

Como no capitalismo tudo se mercantiliza, as definições das atividades docentes passam a ser orientadas a partir das exigências do reordenamento da educação como mercadoria. A relação mercantil invade completamente tudo, e na área educacional não seria diferente. Na lógica do capital, a educação deixa de ser um direito social universal para ser produto, inviabilizando cada vez mais a luta pela defesa da educação pública e de qualidade.

Segundo Gentili (1995), o neoliberalismo conseguiu impor suas políticas antidemocráticas ao dissolver o direito à educação como um direito social e desintegrar o aparato institucional que garantia essa concretização. As novas prioridades da educação dentro desse modelo se distanciam do projeto de educação, cuja referência é ser um direito social. Isto se agrava numa situação de crise do capital, como temos vivenciado nessa quadra histórica, em que o achatamento salarial é feroz e o desemprego uma realidade. Certamente, esse duro contexto alterou o trabalho do professor no Brasil.

A lógica mercantil adotada no neoliberalismo passa a determinar a política educacional, uma vez que esta se torna um importante lugar para a expansão do capitalismo e, assim, obter lucro por meio da produção do conhecimento e da formação de força de trabalho especializada a partir de critérios de mercado. Dessa forma, “o trabalho docente é transformado em trabalho produtivo, que transforma o simples dinheiro em capital, por intermédio da mais-valia” (PINTO, 2014, p. 666).

A doutrina neoliberal objetiva com a política de Estado transformar as instituições educacionais em instituições de administração educacional, assentadas nos critérios de eficácia e produtividade próprias do modelo empresarial na educação superior, Ou seja, o sistema educacional tem caráter de empresa, baseada na “superação” da lógica burocrática para a gerencial. Essa transformação na área da educação é evidenciada nas diferentes modalidades de instituições de ensino.

Essas alterações no trabalho docente são, ao mesmo tempo, indutoras e resultados da trajetória de transformação da área da educação em espaço rentável para o capital, adequando-a à lógica produtiva do sistema. Sobre isso, França (2015) nos diz que nessa lógica produtiva é necessário estabelecer mecanismos de diferenciação entre as instituições de ensino, por meio do controle e avaliação, como forma de estimular a competição entre elas. Isto porque o capital tem a necessidade de controlar o processo de trabalho do docente, estabelecendo assim, uma nova divisão do trabalho na educação.

Isso é de fácil entendimento quando percebemos que, na organização desse trabalho, separa-se o produto final de sua idealização, subdivide-se a especialidade do trabalho docente e barateiam-se os custos. Neste sentido, fica viável a contratação dessa força de trabalho de diferentes formas. E uma vez contratado, o professor desenvolve seu trabalho de maneira acirrada numa competição interna cobrando que se produza mais, além de flexibilizar a prestação do serviço de educação. O estímulo à competitividade entre docentes tem levado a uma questão pouco debatida, mas que é uma realidade: o isolamento acadêmico-científico

entre os docentes, os quais acabam empreendendo seus trabalhos individualmente, perdendo, assim, o caráter de coletividade que esse trabalho requer.

Certamente, essas alterações são ocultadas pelo empresariado que, a serviço da lógica neoliberal, não revela suas reais intenções no interior das instituições de ensino superior. Essas atuais intenções têm modificado brutalmente o trabalho do professor, levando inclusive à descaracterização desse trabalho. Segundo Pinto (2014, p. 667), esse processo é realizado por meio da imposição de condicionantes, como:

Implantação de uma forma de avaliação que não considera objetivos, papel social da formação superior, condições de trabalho, tarefas predefinidas externamente ao ambiente de trabalho, desrespeito aos direitos trabalhistas e sindicais, imposição de uma carreira que não corresponde à real dinâmica do trabalho nas instituições, ausência de política salarial, perda da qualidade do ensino em sua relação propedêutica e técnico-operacional para formar profissionais nas diferentes áreas do saber.

Esses condicionantes revelam a face mais grave e impiedosa que descaracteriza e, efetivamente, dissocia o conhecer do fazer, reduzindo o trabalho docente a uma simples atividade, despolitizando a sua real função social.

O cenário atual muito tem contribuído para criar as condições objetivas para o aprofundamento da nova hegemonia do capital na educação. As determinações objetivas e subjetivas do processo de trabalho capitalista na atualidade interferem na precarização da atividade docente, que campeia o individualismo e o produtivismo despolitizante. Tudo isso faz com que os trabalhadores sofram por causa “[...] da intensificação do trabalho, do aumento da carga de trabalho e da fadiga, ou pela ‘degradação progressiva’ das relações de trabalho, como arbitrariedade das decisões, arrivismo desenfreado, etc”. (DEJOURS, 1992, p. 108).

Nessa conjuntura, podemos dizer que o trabalho do professor desce também ao nível de mercadoria e, por isso, é permeado de incertezas e desafios, como todo e qualquer trabalho na sociedade capitalista que oprime e explora o trabalhador. Essa condição de exploração se intensifica por nós vivenciarmos um contexto em que há a menor intervenção do Estado e uma maximização do mercado. Então, nesse processo de maximização do mercado, a educação se transforma em mercadoria sujeita às mesmas condições que outras, que tem que ser rentável, ter competitividade, produtividade, agilidade, ser multifuncional e polivalente.

Conviver com essa exigência tem sido uma tarefa difícil para os trabalhadores resistirem, sobretudo, para os professores que na essência do seu trabalho precisam dar

respostas às necessidades da comunidade articulada numa perspectiva crítica e de emancipação dos sujeitos. Por isso, Dejours (1992) diz que, na realidade desse trabalho, os trabalhadores precisaram lidar com o prazer e o sofrimento, criação e destruição, emancipação e alienação, historicamente presentes na categoria trabalho.

No desenvolvimento do seu trabalho, o professor enfrenta circunstâncias severas para exercer suas funções com as características que lhe são próprias, as quais remetem ao seu perfil artesanal e ao respeito às condições necessárias para realizá-lo nas instituições. O cerceamento dessas circunstâncias desconstrói a essência do trabalho docente que parte da negação do imediato dado. Neste trabalho são necessários à descoberta, interpretação, criação e análise com o contexto sociocultural em que está inserido (PINTO, 2014).

É por vivermos neste contexto de máxima investida no mercado e mínima para as políticas sociais que há fragilização na formação política dos trabalhadores docentes, este enfraquecimento da política está para além da situação salarial, envolve a própria dificuldade que os docentes têm em resistir e lutar na contramão desse processo. Isso, certamente, minora a formação política e desarticula a categoria e permite que a barreira político-ideológica e cultural se mantenha na base do movimento docente, principalmente, quando não há uma articulação desses trabalhadores com os segmentos do movimento sindical associados. Para essa reflexão é importante assinalarmos que tal fragmentação dessa categoria faz parte de uma ampla estratégia de desmonte das estruturas de organização dos trabalhadores, promovidas, sem dúvida, pelos agentes do capital incumbidos de redefinir e manter sua hegemonia (FERRAZ, 2008).

Diante disso, o que se verifica nas IES é a implantação de métodos e critérios de acordo com organismos financiadores e gestores que empresariam a educação em curso no país, intensificando o trabalho docente e, sem prognóstico sobre os rumos que esse trabalho tomará. O ambiente do trabalho docente foi reestruturado, pautado na concorrência, na não cooperação que fragmenta o conhecimento, desconstruindo o caráter coletivo do trabalho acadêmico, instituindo a superexploração do trabalho e, por consequente, a desqualificação da educação.

Outra questão que essa nova lógica mercantil coloca para o desenvolvimento do trabalho do professor nas universidades é o foco na produtividade, uma vez que o professor é trabalhador produtivo para o capital. Logo, não há novas contratações tampouco concursos, são os mesmos professores que devem dar conta de fazer ensino, pesquisa e extensão na graduação e pós-graduação e também assumirem atividades administrativas. Além disso, o professor precisa atender as exigências de publicações, para isso recorre a financiamentos de

seus projetos, seja ele vinculado a instituições de ensino públicas e/ou privadas (SILVA, 2012).

Ainda que existam diferenças no trabalho docente no setor público e privado, podemos afirmar que ambos, na atualidade, são determinados, de fato, pela racionalidade do mercado, que tem redefinido o trabalho docente por meio da alteração de suas atribuições, do seu caráter, do seu papel e das relações de trabalho que o organizam. Portanto, a educação como dimensão da vida social e como política pública e os processos educacionais postos em curso na atualidade estão marcados pelos dilemas e desafios que os compõem e pelo adesismo incondicional às metamorfoses do mundo da política e do trabalho (ALMEIDA, RODRIGUES, 2013).

A educação, na perspectiva capitalista, é uma das formas de se assegurar a sociabilidade necessária à reprodução do capital. Isto é, uma educação que conforma sentidos, valores e comportamentos em uma dimensão também desumanizadora, amplo processo que se encontra em curso em nosso mundo. Isto, conforme destaca Antunes (2005), é marcado pela:

destrutividade que caracteriza a lógica do capital e de seu processo de acumulação e valorização se expressa também quando descarta e torna supérflua uma parcela enorme da força humana mundial que trabalha, da qual cerca de 1bilhão e 200 milhões encontram-se precarizados ou desempregados, segundo dados da OIT (p. 28).

Diante desse caráter destrutivo, analisar a educação nos marcos da sociedade capitalista exige pensarmos seu sentido hegemônico e as possibilidades de resistência e de constituição de outras formas de sociabilidade. Para isso, as articulações com os movimentos e várias forças sociais são de extrema importância para forjar movimentos contra-hegemônicos que denunciem e enfrentem as desigualdades sociais, sobretudo, o atual modo de organização da produção e distribuição da riqueza social.

Cabe, portanto, reafirmar que não nos conformemos com as atuais condições sócio-ocupacionais de trabalho docente, condições essas que são postas pelas mudanças do projeto educacional brasileiro, o qual passa a responder diretamente às exigências do mercado. O ensino superior, hoje sob a lógica da mercantilização proposta pelo projeto neoliberal, tem como objetivo formar o trabalhador/profissional com rapidez e eficácia, e para isso requer outro tipo de trabalho docente e também outro docente, capazes de atender às exigências e responder a essa nova concepção de formação profissional. Como reafirma Pinto (2014), esse modelo de educação requisita “um novo modo de acumulação de capital, um novo modelo

educacional, um novo tipo de formação profissional, um novo escopo de relações de trabalho, um novo *ethos* docente” (p. 669).

É nesse novo modelo de trabalho sob a lógica da mercantilização que queremos pensar o trabalho realizado pelo assistente social como um trabalhador que está sendo exposto a condições bem diversas de trabalho. Trata-se, portanto, de um tempo caracterizado por mudanças aceleradas em diferentes dimensões da vida social. Como nos lembra Iamamoto (2008, p. 107), nesse processo, “o capital financeiro assumiu o comando da acumulação envolvendo a economia e a sociedade, a política e a cultura marcando profundamente as formas de sociabilidade e o jogo das forças sociais”. Todos os trabalhadores têm sido atingidos pela flexibilização produtiva, pelos avanços tecnológicos, pela robótica que alterou a mundialização da produção e organizou novas formas e relações de trabalho. É nesse quadro de desestabilização que justamente queremos refletir o trabalho docente, especificamente o trabalho docente no Serviço Social, uma vez que este trabalhador também enfrenta desafios como qualquer outro trabalhador.

Raichelis (2013, p. 617-618) sinaliza que o desafio que o assistente social como trabalhador nesse contexto enfrenta não foge do que todos os trabalhadores de modo geral têm enfrentado, pois as

transformações que o mundo do trabalho vem experimentando nas últimas décadas caracterizam uma *nova era de precarização estrutural do trabalho* (ANTUNES, 2013) que desencadeia mudanças profundas nas formas de organização e relações do trabalho, gerando processos continuados de informalização, insegurança e desproteção no trabalho, e novas formas de contratação da força de trabalho assalariada através de trabalhos terceirizados, subcontratados, temporários, domésticos, em tempo parcial ou por projeto, além das formas regressivas que se supunha eliminadas como trabalho escravo, o trabalho infantil, para citar apenas algumas das diferentes formas de precarização a que estão submetidos os trabalhadores no mundo do trabalho.

O assistente social, como trabalhador, nos diversos espaços em que exerce a profissão, sofre as consequências dessas mudanças e se vê, como aponta Raichelis (2013), submetido a constrangimentos diante dos processos de intensificação e precarização do trabalho assalariado nos espaços institucionais onde desenvolve seu trabalho.

Segundo a autora,

a dinâmica societária desencadeada pela crise contemporânea [...] atinge a totalidade dos processos produtivos e dos serviços, alterando perfis profissionais e espaços de trabalho das diferentes profissões, e também do Serviço Social, que tem na prestação

de serviços sociais seu campo de intervenção privilegiado e nas instituições sociais públicas e privadas seu espaço ocupacional. (RAICHELIS, 2013, p. 619-620).

Como sabemos, essas transformações trouxeram consequências nefastas não apenas para a economia, mas para a política, a cultura e para as políticas sociais e nos aprisionam na atual agenda neoliberal. A precarização do trabalho docente trouxe a competitividade e o fim do trabalho coletivo, elementos fundantes da reforma educacional em curso no país, que ocorre na esteira das transformações no mundo do trabalho (PINTO, 2013).

O novo modelo de educação superior presente no projeto de contrarreforma da educação também tem atingido o projeto construído coletivamente para a formação em Serviço Social. Com a expansão do ensino superior privado nas duas últimas décadas, o ensino em Serviço Social também tem sido ofertado como mercadoria, uma vez que, segundo dados do E-mec, a maioria das instituições de ensino ofertantes do curso é privada. A diversificação de instituições privadas existentes nos quatro cantos do Brasil confirma que as medidas adotadas pelos últimos governos na educação superior têm, a partir da reforma do Estado Brasileiro, desenhado o novo perfil da educação superior determinado pelo movimento do capital.

Com isso, percebe-se que, de fato, a formação do assistente social na atualidade está inscrita no processo de contrarreforma do ensino superior. As mudanças no trabalho docente e nas suas condições são elementos que repercutem diretamente no processo formativo dos novos assistentes sociais. Ao fazermos uma análise sobre a formação profissional em Serviço Social dos últimos 10 anos, percebemos nitidamente que ela avançou significativamente através de inúmeros cursos superiores abertos no país. Hoje, segundo dados consultados no sítio eletrônico do CFESS no mês de dezembro de 2017, há no Brasil 160 mil assistentes sociais inscritos nos 26 conselhos regionais e em 1 seccional de base estadual, sendo o 2º país no mundo em quantitativo de assistentes sociais, ficando apenas atrás dos Estados Unidos. Isso, sem dúvidas, é reflexo dessa nova política de educação superior, uma política que não somente modifica a forma de se pensar a formação em Serviço Social como põe em fogo cruzado o projeto ético-político dessa profissão.

Neste contexto, a formação profissional do assistente social como as demais formações superiores sofre implicações diretamente relacionadas à qualidade dessa formação e ao projeto profissional. A atual proposta de formação profissional em curso reduz-se à dimensão do ensino como repasse de conhecimento, desconsiderando a indissociabilidade entre este, a pesquisa e a extensão. Isto porque, a essas instituições de ensino não se aplica

essa exigência para o processo formativo dos alunos, reduzindo a formação profissional a depósito de informações sem qualquer criticidade. Somado a isso, “há uma perspectiva empresarial que toma a referência da relação custo-benefício, com maior número de alunos tendo, no limite a certificação do nível superior” (PEREIRA, 2013, p. 62).

Esse panorama tende a agravar-se mais com as propostas de reformas do atual governo com adoção das políticas neoliberais, que acentuam a retirada do Estado do financiamento das instituições públicas, levando-as à privatização interna e proporcionando mais subsídios às instituições privadas. Ou melhor, dizendo, essas instituições são as atuais indústrias da educação brasileira, o alvo principal do capitalismo na atualidade.

Há muito para avançar na luta contra a precarização do trabalho docente e as medidas que transformam a educação em mercadoria e, conhecer esta realidade nos permite contribuir muito para esse processo, na medida em que mantivermos o compromisso com os debates e posicionamentos que fortaleçam a luta mais geral dos trabalhadores, pautada em projetos profissionais que tenham como ponto de partida a superação dessa sociedade desigual. A formação como assistente social é um elemento que contribui para essa compreensão e pode ser propulsora de ações que favoreçam essa superação.

Portanto, é nesse contexto que o trabalho docente exercido por assistentes sociais em instituições de ensino superior pública e privadas no Brasil, como já mencionado, não está fora da difícil realidade em que se encontra a educação no país, pelo contrário, a formação em Serviço Social também tem sido afetada, pois, como já sinalizado, a nova lógica proposta para a política de educação é contrária aos ideários dessa profissão. As mudanças no mundo do trabalho, especialmente, na área da educação superior e seu rebatimento no trabalho docente, atingem os assistentes sociais docentes nos diversos cursos de Serviço Social, como veremos no item seguinte ao analisarmos as condições do desenvolvimento desse trabalho nas IES de Boa Vista-RR, evidenciando o trabalho docente no extremo norte do país.

3.2 As Condições de Trabalho Docente nas IES de Boa Vista-RR

É justamente neste contexto de mercantilização analisado no item anterior que queremos pensar as condições em que se dá o trabalho docente no Ensino Superior no Estado de Roraima, mais especificamente na capital Boa Vista, onde é possível visualizarmos os reflexos da proliferação da lógica mercantilista nas instituições de ensino e, que atingem diretamente os professores.

Ao fazer uma análise sobre o crescimento da oferta do curso de Serviço Social no Brasil, Iamamoto (2005) nos diz que, no fim da década de 1990, havia 55 cursos de Serviço Social e esse quadro se modificou assustadoramente, isso porque, se tomarmos por base o início dos anos 2000, teremos um salto do número expressivo de profissionais que se formaram nas diversas modalidades em que o curso é ofertado no país, colocando em xeque o projeto de formação profissional que o Serviço Social acredita e defende.

A formação profissional que o Serviço Social almeja está centrada numa perspectiva diferente do atual projeto de educação superior em curso no país; acreditamos e defendemos uma formação que não seja instrumental, mas, isso não é o que o mercado quer, nem deseja. É claro que diretamente o que chega para os estudantes em sala de aula é a predominância de um ensino sem articulação com a pesquisa e com a extensão, essa é a realidade da maioria dos cursos superiores no Brasil, principalmente no ensino privado.

Isso certamente fere o assistente social enquanto um trabalhador, pois, como vimos no Capítulo I deste trabalho dissertativo, ao exercer a docência em Serviço Social o profissional realiza uma atribuição privativa. Todavia, seja ao assumir a docência, atuar na saúde ou nos diversos campos em que trabalha esse profissional, está sendo exposto a condições bem adversas de trabalho. Isso se deve à atual conjuntura enfrentada no campo da política e dos direitos sociais, visto que as inúmeras reformas propostas pelo governo ilegítimo têm atingido diretamente a classe trabalhadora, e o assistente social faz parte dessa classe. Diante desse quadro em que se encontra o ensino superior no país, em que as condições sócio-ocupacionais do trabalho docente têm sido constantemente reeditadas à luz da lógica das reformas neoliberais, é que queremos analisar as condições de trabalho das assistentes sociais docentes entrevistadas.

Ressalta-se que não era objetivo do estudo contrastar o ensino público do privado como já mencionado na nota introdutória desse trabalho, entretanto, o quesito das condições de trabalho foi um elemento que apareceu trazendo a diferença entre as instituições e, portanto, julgamos importante expor que nos dois espaços de trabalho há diferenças quanto as condições do trabalho realizado.

As principais diferenças são de âmbito da estrutura física, todas as professoras da instituição pública mencionaram a falta de espaço físico, de salas de aulas, de sala dos professores, de espaço físico para planejar aulas e orientar os alunos, bem como as precárias instalações físicas da instituição. Já as professoras da instituição privada não mencionaram a questão de estrutura física e sim a exigência do cumprimento de metas e produtividade com elaboração de relatórios para comprovar o trabalho realizado dentro e fora da sala de aula, o

excessivo número de alunos nas turmas, principalmente de estágio e trabalho de conclusão de curso e o volume de trabalho que levam para casa e que não são remuneradas por ele.

Mesmo diante dessas diferenças apresentadas pelas entrevistadas em suas instituições de trabalho julgamos pertinente saber se elas consideram adequadas ou não as condições em que exercem a docência. Sobre isso, a pesquisa revelou que a maioria das docentes (67%) justificaram que as condições de trabalho são adequadas e (33%) disseram não ser adequadas. A maioria que justificou são docentes da instituição privada, revelando, portanto uma contradição nas respostas das mesmas.

Ao questionarmos o porquê das mesmas garantirem ser adequadas, a grande maioria destacou que é pelo fato da IES dar todas as condições físicas, materiais e logísticas e por atender questões no âmbito salarial e dos direitos trabalhistas. Essas justificativas foram dadas pelas docentes que atuam na instituição privada, uma vez que todas endossaram que suas condições de trabalho são adequadas. Merece atenção observamos que todas as docentes da instituição pública disseram ao contrário, para elas faltam muitos elementos materiais, estruturais e logísticas para que o trabalho seja desenvolvido com qualidade e tenham melhores condições de trabalho.

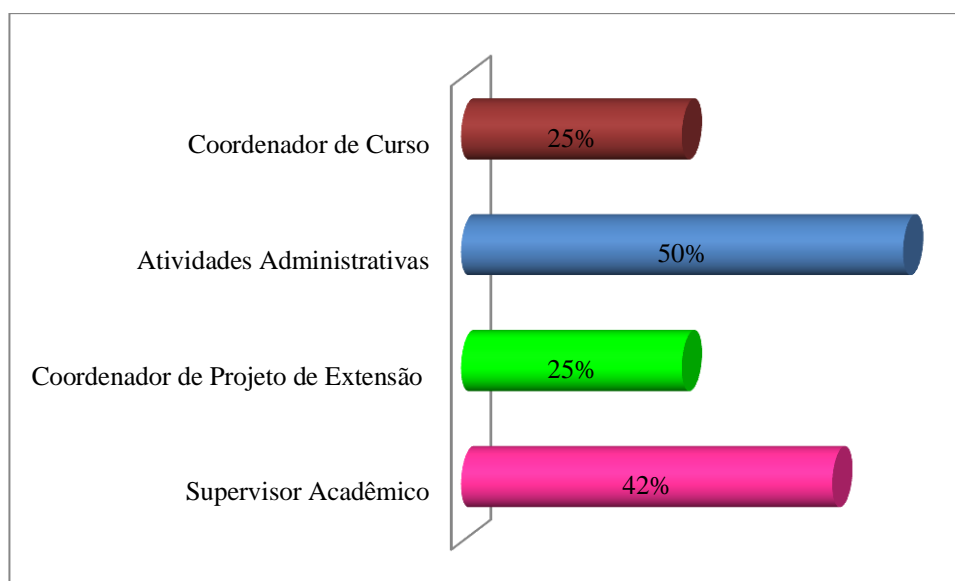
A pesquisa apontou que todas as assistentes sociais docentes, tanto as que trabalham na instituição pública quanto na privada, se referiram às condições de trabalho quanto aos quesitos de infraestrutura, salarial e dos direitos trabalhistas. Entretanto, ao pensarmos nas condições de trabalho docente, elas nos remetem a um conjunto de circunstâncias das quais dependem a realização do trabalho docente, e não apenas relacionadas às condições materiais no âmbito das IES. Sobre isso, Pinto (2014, p. 667-668) afirma que é preciso um conjunto de condições para exercer a atividade docente, tais como:

- 1) Infraestrutura, equipamentos; 2) autonomia como princípio de organização desse trabalho que deve ser conferida frente a religiões, governos e partidos; 3) democracia como base para desenvolvê-lo em sua central característica, que é produzir e fomentar o pensar crítico, com pluralismo, direito ao contraditório e ao exercício da troca de conhecimentos; 4) estabilidade e direitos trabalhistas assegurados com carreira estruturada, para desenvolver sua relação profissional com dedicação e segurança sem ser demitido ou ter sua aposentadoria usurpada; 5) bons salários e política salarial definida para dar sustento para si e para sua família e ter como se capacitar no desenvolvimento de seu trabalho; 6) garantia de direitos paritários e isonômicos entre os que realizam essa atividade e os que já realizaram; 7) estabelecimento de relação entre exercício direto da atividade de ensino, pesquisa e extensão com o tempo necessário para pensar e exercer o trabalho, o que envolve relação professor-aluno, tempo de estudo, de produzir novos conhecimentos; 8) socialização do conhecimento, assim como pensar junto com a comunidade, usuários e, em especial, em conjunto com os movimentos sociais, as diretrizes da educação que queremos.

Para sabermos se de fato as condições de trabalho em que as docentes entrevistadas atuam atendem o que sinaliza a autora acima, buscaremos detalhar para fazer a análise de suas rotinas, cargas horárias, funções, atividades e produções assinalar as reais condições em que trabalham as assistentes sociais docentes nas IES de Boa Vista-RR. Com isso, extrairemos elementos basilares para apontarmos as contradições que se apresentam na realidade objetiva e que permeiam esse trabalho, o que é reiterado por Cury (1987, p. 16) ao afirmar que, “nesse trabalho dá-se a categoria da contradição um caráter central, especialmente nas relações que podem ser estabelecida para uma análise do fenômeno educativo”.

Ao analisarmos as funções desempenhadas pelas assistentes sociais docentes entrevistadas percebemos que além de todas (tanto as da instituição pública quanto privada) exercerem a função de professoras, as mesmas também desempenham funções de coordenadoras de curso, bem como atividades administrativas, indicadas no gráfico abaixo.

Gráfico 07 – Funções desempenhadas pelas assistentes sociais docentes



Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Com o gráfico acima podemos analisar que as docentes entrevistadas exercem mais de uma função. Isso significa que simultaneamente exercem atividades pertinentes ao trabalho docentes, como: elaborar e ministrar aulas, corrigir provas e trabalhos, lançar notas, entre outras, bem como atividades burocráticas rotineiras pertinentes às atividades de gestão que

também exercem na IES em que trabalham. O acúmulo dessas funções, certamente, ocasiona excesso de trabalho na rotina acadêmica dos professores, como assinala Mancebo (2013, p. 520), “no dia a dia acadêmico faz-se muito mais, sob a acumulação flexível, o trabalho docente, além de precarizado, foi flexibilizado e intensificado, mediante o aprofundamento de uma nova sociabilidade produtiva que alcança o limite extremo da autoexploração”.

Numa sociedade marcada por uma “crise global” (HOBBSAWM, 1995) e pela mundialização econômica com políticas neoliberais, o espaço de trabalho do docente no ensino superior seja na graduação ou na pós-graduação é permeado de inversões de valores decorrentes dos novos valores e princípios que vão sendo estabelecidos, os quais, certamente, afetam a natureza do trabalho docente (MANCEBO, 2013).

Todas as docentes atuam na graduação, destas, 42% exercem a docência em cursos de especialização das IES, seguido de 8% que estão vinculadas no mestrado/doutorado. Esse indicador revela que com isso as assistentes sociais docentes acumulam muitas atividades e o número expressivo de alunos nos diferentes níveis em que atuam. As docentes relataram ainda que para isso precisam trabalhar em dois turnos (vespertino e noturno), bem como nos finais de semana (PESQUISA DE CAMPO, 2017).

Acerca disso Zabalza (2004) acrescenta que hoje além do ensino, da pesquisa e da extensão há também as atividades voltadas para administração em diversos setores da instituição, além da função de orientação acadêmica: monografias, dissertações e teses. A essas outras funções se agregam, tornando mais complexo o exercício profissional:

O que alguns chamaram de *business* (busca de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas e instituições, assessorias, participação como especialistas em diversas instancias científicas, etc.). E as relações institucionais (que são entendidas de diferentes maneiras: da representação da própria universidade nas inúmeras áreas em que é exigida até a criação e a manutenção de uma ampla rede de relações com outras universidades, empresas e instituições buscando reforçar o caráter teórico e prático da formação e, em alguns casos, seu caráter internacional) (ZABALZA, 2004, p. 109).

Não há dúvida que estamos diante de um processo de profundas modificações no cotidiano e na rotina das instituições públicas e privadas e, sobretudo, no trabalho do professor. Diante desse contexto, o docente é submetido a novos parâmetros para exploração de sua força de trabalho, especialmente no atarefamento diário e no processo de produção desse trabalho. Dessa forma, mesmo que formalmente esteja estabelecido um regime de trabalho, com horas semanais a serem cumpridas, os professores estendem essa jornada.

Acerca da extensiva jornada de trabalho, a pesquisa identificou que, além da jornada

estipulada pela carga horária institucional todas (tanto as da instituição pública quanto privada) trabalham para além da carga horária institucional, 75% das entrevistadas trabalham em média 08 (oito) horas semanais a mais e 67% trabalham em média 10 (dez) horas a mais fora da carga horária institucional. Ao somarmos as horas trabalhadas diariamente dentro da carga horária e as horas extensivas, pode-se afirmar que a maioria das docentes trabalha 18 (dezoito) horas diárias. Isto, portanto, revela que as docentes entrevistadas leva trabalho para casa diariamente e/ou trabalham nos finais de semana. Essa questão foi tão enfatizada pelas entrevistadas. Dentre as falas, a professora nº 6 foi muito emblemática ao afirmar que:

Sem dúvida, para dar conta de elaborar plano de aula, elaborar aulas, elaborar provas, corrigir provas e trabalhos, lançar frequências e orientar alunos seja na construção do Tcc, na construção de projetos de pesquisa e nos planos e relatórios de estágio, as minhas atividades não se limitam a ir para sala de aula ministrar minha aula, as atividades extraclases também fazem parte do professor, pois, ele é um profissional que leva trabalho pra casa, mas a IES não reconhece isso e nem somos remunerados por essas atividades (PESQUISA DE CAMPO, 2017).

Para atender e cumprir essas demandas de produtividade, advindas de trabalho extensivo a sua jornada diária, os professores precisam ampliar seu tempo de trabalho, exceder suas atividades para além do espaço da unidade acadêmica, e isso envolve, inclusive, a utilização dos finais de semana, feriados e, em muitos casos, até mesmo as férias. Em todos os casos, o fundamento central dessa expansão do tempo de trabalho é a instituição da lógica produtivista e mercantil nas universidades e, conseqüentemente, no trabalho docente (LEHER; LOPES, 2008).

Sobre essa expansão temporal da jornada uma pesquisa desenvolvida por Mancebo (2011) investigou o trabalho docente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e identificou que:

Muitos relatos remetem ao seguinte fato: vai-se fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina, pois as “tarefas” são muitas, além das inovações tecnológicas (celulares e principalmente e-mails) possibilitarem a derrubada das barreiras entre o mundo pessoal e o mundo profissional. A jornada de trabalho, então, expandiu-se, mas nas estatísticas, esse dado tornasse invisível, diante de um trabalho prescrito de 40 horas somente. Assim, não foram raros os relatos de sacrifícios de tempo livre, trabalho nos finais de semana, aproveitando das férias para adiantamento de pesquisas, dentre outros procedimentos. (p. 74-75).

Esses mesmos relatos também foram identificados na pesquisa realizada em Boa Vista-RR com as docentes entrevistadas, revelando, portanto, que esta questão não é

particular da realidade docente do extremo norte do país, e sim uma realidade de âmbito nacional. Com isso, pode-se dizer que a jornada extensiva de trabalho realizada diariamente é a realidade da maioria dos docentes no Brasil.

A pesquisa que realizamos apontou que, dentre os fatores que contribuem para que as docentes tenham uma jornada extensa, estão o grande número de disciplinas ministradas no semestre, bem como todas as obrigações que precisam atender ao assumir cada disciplina no curso. No quadro abaixo é demonstrado o quantitativo de disciplina que todas as docentes entrevistadas ministraram nos últimos semestres trabalhados nas IES.

Tabela 3 – Disciplinas ministradas na graduação pelas assistentes sociais docentes nas IES

Entrevistadas	Semestre 2016/2	Semestre 2017/1	Média de disciplinas ministradas por ano	Total de disciplinas ministradas por ano
Nº 01	4	4	4,0	8
Nº 02	1	1	1,0	2
Nº 03	3	1	2,0	4
Nº 04	2	1	1,5	3
Nº 05	5	3	4,0	8
Nº 06	2	2	2,0	4
Nº 07	4	2	3,0	6
Nº 08	3	1	2,0	4
Nº 09	5	4	4,5	9
Nº 10	2	2	2,0	4
Nº 11	4	4	4,0	8
Nº 12	6	5	5,5	11
Média total	3,41	2,5	2,9	71

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Ao fazermos uso da média aritmética é possível afirmarmos que as docentes entrevistadas ministraram em média 2,9 disciplinas no ano pesquisado. Como podemos observar, as professoras nº 09 e nº 12 ministraram a maior quantidade de disciplinas e acrescentaram ter orientado alunos de TCC, coordenado projetos de extensão e participado do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso. Esse contexto, sem dúvida, nos revela que, com esse número de disciplinas informado pelas pesquisadas, a sobrecarga de funções é presente no trabalho docente realizado pelas assistentes sociais nas IES.

As professoras entrevistadas responderam que ministram somente disciplinas específicas em matéria do Serviço Social. As mais identificadas foram: Fundamentos Históricos, Teóricos e Metodológicos do Serviço Social, Política Social, Introdução ao Serviço Social, Introdução a Questão Social, Estágio Supervisionado, Administração e

Planejamento em Serviço Social, Instrumentalidade do Serviço Social, Ética Profissional, Pesquisa em Serviço Social, Tópicos Especiais em Serviço Social.

Concomitante à ministração de disciplinas, como mencionado acima, as docentes desenvolvem também outras atividades. Para detalharmos como se dão essas atividades no cotidiano da docência, perguntamos quanto à orientação de alunos de TCC na instituição em que atuam. Das entrevistadas somente 25% orientaram alunos nos últimos semestres trabalhados. As professoras orientaram em média 10 (dez) alunos por semestre. A carga horária destinada à orientação de cada aluno é de 01h00 semanal.

As diretrizes curriculares nacionais que orientam a formação em Serviço Social são enfáticas ao assinalar que a construção do trabalho de conclusão de curso é também um momento importante na formação em que o aluno sintetizará e sistematizará todo conhecimento adquirido no processo acadêmico. Logo, é fundamental a condução para o desenvolvimento desse trabalho, ou seja, o professor orientador também é sujeito fundamental para subsidiar a construção do aluno e, para isso, sem dúvida, requer qualidade nas orientações e tempo disponível na sua carga horária semanal para que o professor conduza todo o processo de orientação.

Em relação ao desenvolvimento de projetos de pesquisas, de iniciação científica e extensão nos últimos semestres nas IES em que exercem o trabalho, as docentes se posicionaram da seguinte forma: apenas 17% desenvolveram projetos de pesquisas sem financiamento, vinculados às áreas de violência urbana e da pessoa idosa por serem áreas de estudos das professoras, as demais 83% não realizaram nenhum projeto de pesquisa. Em ambas as instituições pesquisadas, atualmente não há o desenvolvimento da política de iniciação científica apoiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Com relação a projetos de extensão, 33% desenvolveram projetos nas seguintes áreas: educação, sociojurídico, educação ambiental e formação profissional, as demais 67% não realizaram essa atividade.

Ao analisarmos as falas das entrevistadas, é possível considerarmos que tanto a pesquisa como a extensão nas IES em que atuam é tímida e/ou quase inexpressiva, revelando a predominância da formação apenas no âmbito do ensino de conteúdos em moldes formais. Com isso, percebemos que há uma supremacia do ensino tradicional na formação dos cursos de Serviço Social a qual é carente da pesquisa, responsável pela produção do conhecimento científico articulado com a extensão por meios das práticas extensivas que ultrapassam os muros da universidade. Conforme asseveram Moita e Andrade (2009, p. 269), “a indissociabilidade é um princípio orientador da qualidade da produção universitária, porque

afirma como necessária a tridimensionalidade do fazer universitário autônomo, competente e ético”.

No que se refere aos recursos didáticos que a IES disponibilizam para o desenvolvimento de suas atividades, a maioria (75%) apontou que a instituição disponibiliza os materiais de forma satisfatória, os quais são data show, apagador, pincel, cópias e livros, destacando ainda a disponibilidade de caixa de som, laboratórios e auditório. As demais 25% responderam que não consideram satisfatórios os recursos, pois, para elas, o notebook também deveria ser ofertado pela instituição sem que fosse preciso fazer uso do seu particular. Destacaram que é preciso um melhor espaço para atendimento ao aluno, bem como salas de aulas mais amplas e salas para professores.

Essa insatisfação quanto, sobretudo, ao espaço físico e aos recursos disponibilizados para as atividades docentes cotidianas foi predominante nas respostas das professoras que atuam na universidade pública. A realidade mencionada pelas entrevistadas no setor público é explicada ao analisarmos a forte influência da política neoliberal sobre o Estado brasileiro em que os investimentos para este setor são mínimos, principalmente para a política de educação pública. Isso, sem dúvida, reflete diretamente nas condições do trabalho docente quando observamos universidades sucateadas em virtudes da redução e/ou falta de recursos financeiros para ser investidos.

Apesar da maioria das assistentes sociais docentes destacar que as condições de trabalhos nas instituições em que exercem a docência são adequadas, como revelamos anteriormente, ao perguntarmos acerca da sobrecarga e da exploração/intensificação, a pesquisa identificou a existência de um paradoxo nas repostas dadas pelas entrevistadas. Diferentemente do que disseram no quesito sobre as condições de trabalho, 67% responderam que se consideram sobrecarregadas devido ao volume de atividades docentes semanais que realizam e 33% disseram não se sentirem sobrecarregadas.

As professoras tanto da instituição privada quanto da pública consideram que há uma exploração do trabalho docente nas IES de Boa Vista-RR, conforme mencionou a maioria (75%), segundo elas, isso, é decorrente da reforma da educação superior, que aproxima crescentemente a universidade, especialmente a pública da lógica do mercado, as demais, 25% disseram que não há exploração do seu trabalho porque é do professor a escolha pela sua carga horária.

Analisando a questão acima tomamos por base Dal Rosso (2008), para quem a definição da intensificação do trabalho pressupõe:

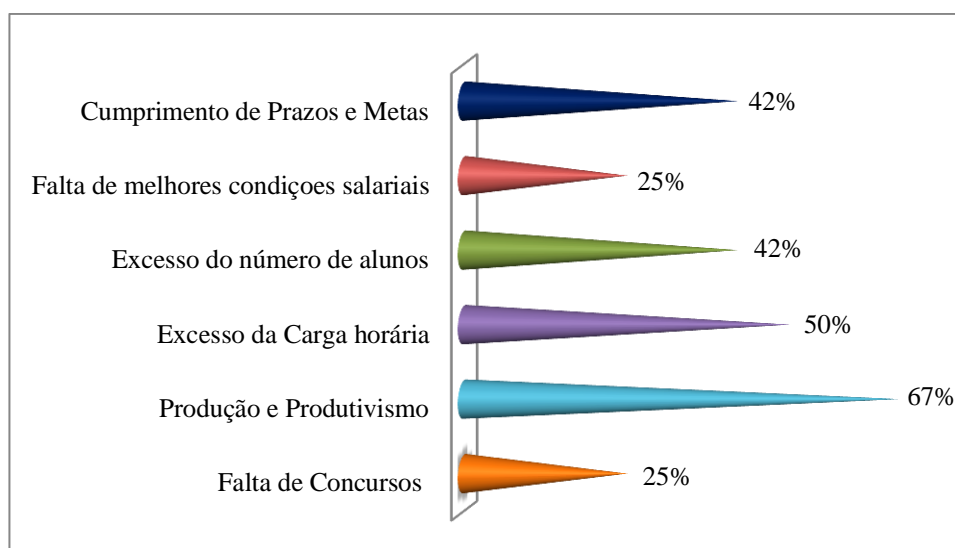
a) a intensidade do trabalho diz respeito à quantidade de energia despendida pelo trabalhador na efetividade do trabalho; b) essa intensidade está centrada no trabalhador, individual ou coletivo, independente dos meios de produção; c) o trabalhador em sua totalidade, pois considera o dispêndio de energia física, intelectual e emocional; d) na contemporaneidade capitalista a intensidade do trabalho é observada em termos de resultados (quantitativos e qualitativos) do trabalho.

Com base nessa definição, podemos identificar que há a exploração do trabalho docente nas instituições pesquisadas, dada a extensiva jornada de trabalho realizada semanalmente pelas assistentes sociais docentes, a realização das distintas funções desenvolvidas por elas, considerando o volume de tarefas executadas cotidianamente somadas à ministração de muitas disciplinas, além de funções administrativas desempenhadas sem remuneração extra.

Vale ressaltar que essa exploração/intensificação é realidade tanto no setor público quanto no privado, em função do crescimento exponencial do empresariamento educacional, no qual o trabalho docente está submetido diretamente às novas regras de trabalho inseridas pela reforma trabalhista imposta aos trabalhadores brasileiros em 2017, cujo objetivo é o brutal retrocesso dos direitos trabalhistas. A sobrecarga de trabalho crescente, a ampliação do quantitativo de alunos por turma e de turmas por professor, relatórios acadêmicos que medem a produtividade do professor, são um dos exemplos de que esse trabalho é marcado por uma produtividade exacerbada (SILVA, 2012). Nesse sentido, conforme aponta Pinto (2014, p. 672), “a formação profissional é marcada na contemporaneidade pela precarização do ensino (salas lotadas, baixo investimentos em pesquisa e extensão, sobrecarga do trabalho docente, entre outros) [...]”.

Concordando com a autora citada, as entrevistadas assinalaram que são essas questões que, de fato, contribuem para exploração/intensificação do trabalho docente, como especificado no gráfico abaixo.

Gráfico 08 – Fatores que contribuem para a exploração do trabalho docente nas IES



Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

No gráfico acima é possível identificarmos que a maioria das docentes (67%) destacou a produção e o produtivismo como o principal fator que contribui para a exploração do trabalho docente, isto porque cada vez mais essa exigência é presente nas universidades brasileiras. Essa produtividade é medida, especialmente, em termos de publicação acadêmica com exigências avaliativas. Segundo Mancebo (2011), a reformulação da produção capitalista imputou também aos docentes universitários um processo de intensificação e extensão do tempo de trabalho. Aos professores são crescentemente apresentadas demandas laborais para além de suas funções tradicionais (ensino, pesquisa e extensão). Esse trabalho, nem sempre considerado nos registros oficiais, envolve a participação em órgãos colegiados, a busca de recursos para seus projetos, as demandas oriundas de órgãos reguladores/avaliadores, as comissões, os processos, os pareceres, entre outras funções.

Assim não é difícil se compreender que tudo isso gera a competição no âmbito universitário, que acaba por se estender na luta ferrenha entre artigos, livros, projetos, entre outros, por professores competidores e empreendedores que buscam um lugar nos espaços editoriais, embora esse espaço também lhes traga reconhecimento e prestígio causados pelo ato de produzir. Conforme destaca Lêda (2006), associada ao processo de precarização das condições e das relações laborais dos professores, presenciamos, entre esses trabalhadores, a conformação de um *espírito empreendedor*. Ao buscarem melhores salários e, muitas vezes, a estrutura necessária para o próprio desempenho de seu trabalho, especialmente no âmbito da pesquisa, os docentes necessitam mobilizar atributos, habilidades e dispêndios físicos,

intelectuais e emocionais não necessariamente vinculados a seu trabalho. Em geral, isso pressupõe a aproximação e submissão desses sujeitos a empresas privadas e a *alunos-clientes-consumidores*, por meio da venda de seus serviços.

Associado à produção e ao produtivismo, as docentes entrevistadas apontaram o cumprimento de prazos e metas como um dos fatores que também contribui para a intensificação do seu trabalho. Isto se deve ao fato das universidades brasileiras estarem em constantes processos avaliativos e serem pontuadas de acordo com a produção de seus cursos. Sem dúvida, isso tem gerado uma produção em massa com meta e prazo para produzir. A universidade está adquirindo características de empresa, sua avaliação é medida por aquilo que ela produz, ou seja, é a quantidade que se sobrepõe à qualidade, é a presença marcante do ideário positivista ditado pelo neoconservadorismo² que marca a sociedade atual (SANTOS 2007).

Não há dúvidas de que a reformulação no mundo do trabalho intensificou o processo de exploração da classe trabalhadora, e o trabalho exercido por docentes, sejam eles assistentes sociais ou não, desenvolvido como qualquer outro trabalho, também sofre com essas transformações. Conforme assinala Antunes (2005), as metamorfoses do mundo do trabalho têm afetado com bastante intensidade a classe que vive do trabalho por meio da troca de sua mão de obra, exigindo que o trabalhador seja polivalente e versátil para que atenda as atuais condições de trabalho em que é imposto.

A partir da análise feita sobre as condições de trabalho docente exercido pelas assistentes sociais nas universidades em Boa Vista-RR, a realidade nos aponta algumas particularidades: a noção de mercado competitivo inserido no âmbito universitário é percebida pela redução de investimentos estatais na política de educação superior; exercer a docência é extrapolar a jornada de trabalho e levar trabalho para casa até nos fins de semana; as diversas funções do professor se traduzem em novas atribuições e em mais responsabilidade, porque o trabalho é intensificado; para cumprir as metas e os prazos têm que extrapolar as 40 horas, é preciso fazer 60, 80 horas semanais; as atividades extras são realizadas sem remuneração, o trabalho é de janeiro a janeiro.

² Sobre essa discussão, a autora Josiane Soares Santos enfoca no seu livro *Neoconservadorismo pós-moderno e serviço social brasileiro* o contexto que possibilita a emergência da pós-modernidade: a crise do regime de acumulação capitalista do pós-guerra e seu correspondente modo de regulação.

3.3 Os Desafios Contemporâneos do Trabalho Docente

O trabalho do assistente social na docência no atual contexto de mudanças do capitalismo contemporâneo, particularizado pelas transformações que caracterizam a esfera da produção e o mundo do trabalho, e as conseqüentes alterações têm imposto dilemas e desafios engendrados no contexto do novo regime de acumulação, com seus impactos sobre a questão social e seus enormes custos sociais, especialmente sobre a classe trabalhadora.

Ao construirmos essa escritura, percebemos que nos dias atuais o professor tem encontrado desafios para exercer seu trabalho na sociedade contemporânea. A transformação ocorrida nas últimas duas décadas alterou o panorama da educação brasileira e, sobretudo, a profissão do professor.

O trabalho do professor é considerado por muitas pessoas como uma prática tradicional e técnica, subordinada à transmissão de conhecimentos já produzidos. Isso se dá pelo fato do entendimento de muitos de que a formação pedagógica é o elemento único para profissionalização, o que certamente reforça a perspectiva tradicional praticada por muitas instituições. Sem dúvida, essas concepções ou entendimentos ultrapassados deixam evidente a complexidade dessa profissão e suas exigências atuais diante da sociedade globalizada caracterizada pela incerteza e pela ambigüidade das funções docentes.

Como já mencionamos aqui e endossado por Imbérnon (2011), o desenvolvimento profissional do professor não se deve unicamente ao desenvolvimento pedagógico e sim ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo e teórico. Complementando, Demo (2004) afirma que ser profissional da educação hoje é acima de tudo saber continuamente renovar sua profissão. Então, entende-se que a formação docente e profissional deve formar para a mudança, sendo capaz de refletir sobre seu trabalho diário. Constata-se com isso que a formação permanente deve ser uma constante na carreira docente, para que assim o professor aprenda a transpor os obstáculos e potencializar a sua identidade num processo dialético de (re) construção de saberes.

Exercer a docência hoje com compromisso e qualidade exige, da parte do professor, ousadia e resistência. É preciso reunir um conjunto de saberes e competências que lhe permitam superar as situações problemáticas vivenciadas. Os saberes construídos ao longo de sua trajetória profissional se constituem num conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes. Na visão de Tardif (2008), o saber docente relaciona-se com a pessoa,

com a sua identidade, com a sua experiência de vida, com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos na sala de aula e com os outros.

Neste sentido, o contexto social na contemporaneidade tem imposto ao professor um número de demandas/funções /atribuições muito grande, sendo necessário que este repense a sua própria atuação em sala de aula e as enormes dificuldades profissionais que enfrenta cotidianamente a fim de atender as exigências do contexto atual em que está inserido. Portanto, é preciso que o professor reflita sobre os desafios da docência no ensino superior para que o mesmo, no desempenho de sua profissão, possa entendê-los claramente e melhor atuar. E após esta reflexão, possa observar e analisar de forma mais lúcida planejando ações fundamentais para que escolhas cada vez mais adequadas de estratégias de ensino possam ser realizadas (SILVA, 2012).

Conforme divulgação do último Censo (2010), os docentes são uma das grandes categorias profissionais na atualidade. No Brasil, temos aproximadamente 341 mil funções docentes no ensino superior, que além da atuação na graduação incorporam também atividades na pós-graduação, na pesquisa e na extensão. Há então uma gama de possibilidade e de diversidade de cursos profissionais nas diferentes áreas do saber.

Nesse universo bastante diversificado em todos os sentidos, percebe-se que temos um contingente de professores de diferentes profissões; enfermeiros, médicos, administradores, dentre outros tantos, como os/as assistentes sociais, que assim como os demais enfrentam limitações e desafios para exercer esse trabalho que é recheado de possibilidades, mas também de limitações e desafios no cotidiano de trabalho.

A análise das entrevistas com as assistentes sociais apontou alguns questionamentos gerados no exercício da docência. Esses questionamentos estão no âmbito da relação universidade e mercado de trabalho. Chamou nossa atenção o fato de algumas professoras sinalizar que a formação profissional está voltada para atender as exigências do mercado de trabalho e, para isso é preciso qualificar os alunos para que o mercado absorva.

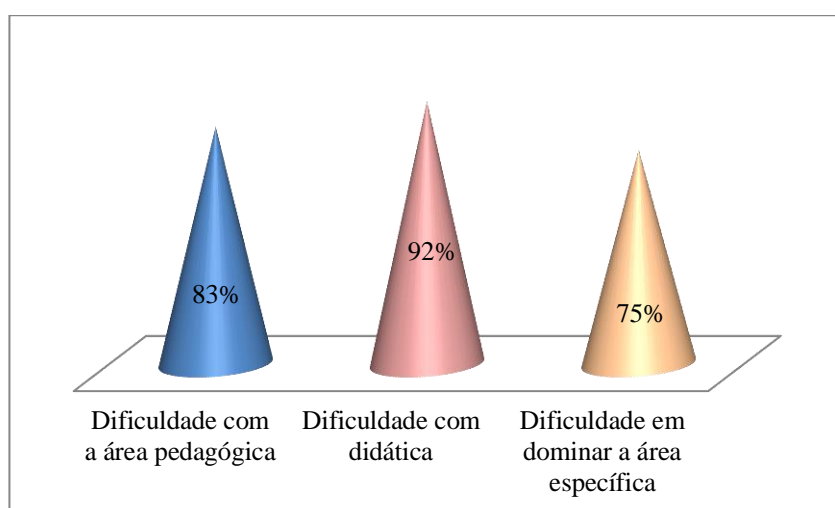
Entretanto, acreditamos que a formação profissional de forma alguma deve apenas atender o mercado de trabalho, já que a educação superior no nosso país é para poucos e, portanto, acessá-la é fazer resistência. Então, o desafio é justamente pensarmos uma educação para além do preparo que exige o mercado de trabalho, como sinaliza Mendonza (1999, p. 15): “adotar, na educação superior, a perspectiva única de ‘preparação para o mercado’, é colocar em risco a própria sobrevivência da universidade como espaço livre e privilegiado para a construção do conhecimento e para a reflexão sobre melhores formas de existência humana”.

Assim, o professor deve exercer a docência para direcionar a aprendizagem de seus alunos, com autonomia para encaminhá-los além das exigências mercadológicas. Sempre atualizado com os acontecimentos do mundo contemporâneo, sendo capaz de orientá-los e de formá-los de maneira que possam se posicionar social e profissionalmente em suas carreiras no futuro. Dessa forma, muito mais do que ser um especialista na área de atuação ou ser um reconhecido profissional no mercado de trabalho, há a necessidade de conhecer especificidades que levam estes profissionais a atuarem com competência e compromisso na profissão que escolheram e nesse processo o professor é fundamental.

Segundo Masseto (2003), neste sentido, é preciso possuir características de um bom docente, e para tal é preciso ter domínio de conhecimentos básicos em sua área de atuação com experiência no exercício profissional. É também possuir domínio na área pedagógica, sabendo atuar com o processo de ensino-aprendizagem e ter condições de utilizar estes conhecimentos pedagógicos para gerir o currículo do curso ao qual se propõe a ensinar, possuindo clareza sobre a relação professor-aluno no processo de aprendizagem.

Tanto as professoras da instituição pública quanto da privada mencionaram sobre o domínio na área pedagógica como uma das principais limitações apontadas pelas assistentes sociais entrevistadas na pesquisa quando questionadas acerca das limitações que sentiram ao ingressarem na docência em Serviço Social, conforme demonstrado no gráfico abaixo.

Gráfico 09 – Limitações para exercer a docência no Serviço Social



Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Levando em consideração que as docentes marcaram mais de uma opção como observamos no gráfico, ainda sim a maioria das docentes citou as dificuldades com a didática e com a área pedagógica como principais limitações para realizar o trabalho docente. Isso porque, como já discutimos aqui, a formação em Serviço Social não tem debatido sobre a docência como área de trabalho, logo as limitações quando o profissional escolhe essa área para realizar seu trabalho residirão nos aspectos citados pelas entrevistadas, uma vez que os saberes formalizados na área específica da profissão não fornecem referenciais na área pedagógica.

Revelando, portanto, a necessidade de ampliar a discussão do exercício da docência como uma atribuição privativa do assistente social na formação profissional, pois, no Serviço Social, assumir a docência deve revelar fundamentos advindos de um compromisso ético com a profissão, embora, seja consensual entre os autores da área educacional afirmar que é no cotidiano do ensino, na realização do trabalho docente que os saberes pedagógicos são incorporados aos saberes da área específica e aos saberes da experiência, e que assim o professor se faz professor na prática em sala de aula. Como observamos nas palavras de Tardif (2002), o saber vinculado ao processo pedagógico muitas vezes não provém de instituições de formação e nem dos currículos, pois, não se encontram sistematizados em currículos ou doutrinas, são práticas que formam um conjunto de representações a partir das quais os docentes interpretam e compreendem de acordo com seu cotidiano de trabalho, em todas as dimensões, o que possibilita a constituição da cultura docente em ação.

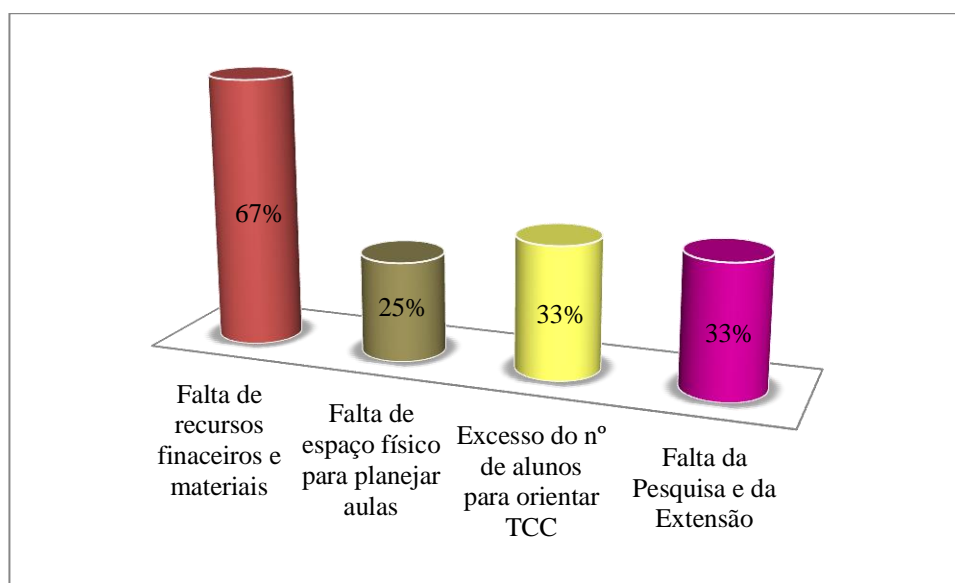
Nesse contexto, um desafio que também perpassa o trabalho docente é a falta de análise de conjuntura acerca das transformações ocasionadas pelo capitalismo que atinge diretamente esse trabalho na sociedade. Esse desafio coloca-se na necessidade de desvendar o real, a essência que encobre a aparência dos fenômenos na contemporaneidade comandada pelo sistema capitalista, explicitando seus nexos causais e determinantes econômicos, sociais e políticos, e de relações contraditórias. Neste sentido, o que se deseja observar é que mesmo as privatizações dos serviços, a intensificação do trabalho, as atividades em remunerações conforme finalidades institucionais estão interligadas a um bojo maior de relações econômicas, sociais, políticas e culturais, determinadas e comandadas pelo sistema capitalista.

Diante disso, os dizeres de Costa e Madeira (2013, p.109) sinalizam o desafio imposto aos assistentes sociais: “entender, primeiro e principalmente, sua função social como práxis social – ademais, o local que ocupa na produção e reprodução da vida material, no circuito de produção da mais-valia”. Esses desafios permeiam a atuação cotidiana em tempos

neoliberais dos profissionais nos diferentes campos de trabalho, e, sobretudo, desafiam a materialização do projeto ético-político da profissão.

Com base nessa reflexão, a pesquisa questionou quais os principais desafios enfrentados hoje pelas assistentes sociais docentes ao exercerem seus trabalhos nos cursos em que atuam. A pesquisa revelou que esses desafios são tantos estruturais, materiais, quanto logísticos e financeiros, conforme demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 10 – Desafios para exercer a docência no Serviço Social



Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Vale ressaltar que no quesito desafios apareceu também uma diferença nas respostas dadas pelas entrevistadas. As professoras da instituição pública mencionam a falta de espaço físico como desafio para exercer a docência e a falta da pesquisa e da extensão, as demais que correspondem as professoras da instituição privada mencionaram a falta de recursos financeiros e o excesso do número de alunos, ou seja, a diferença entre as IES é que pública não possui espaço físico satisfatório para o exercício da docência e não desenvolve a pesquisa/extensão e a privada não disponibiliza recursos financeiros para custear as atividades e ações que as professoras desenvolvem no curso.

Ao analisarmos o gráfico, é possível afirmar que o trabalho docente exercido por assistentes sociais é permeado de desafios que, a nosso ver, são contemporâneos e conjunturais, principalmente se tomarmos por base a subsunção dos processos pedagógicos, das formas de organização do trabalho docente, da produção científica e dos sistemas de avaliação que orientam o campo da “gestão da educação superior” e que, tendem a integrar na

área de educação superior formulada pelos organismos multilaterais, em particular, pelo Banco Mundial (GENTILI, 2001).

A ampliação dessa lógica se manifesta tanto na rápida expansão das unidades formadoras particulares, como na privatização do espaço e das práticas acadêmicas no interior das universidades públicas. Neste último caso, a organização de um sistema de avaliação e financiamento da política de educação como o que foi inaugurado no Governo Fernando Henrique Cardoso e que se mantém com algumas inovações no Governo Lula, flexibilizou conteúdos e essencialmente priorizou resultados a partir do alcance de metas previamente determinadas. Isso contribuiu de forma decisiva para uma transformação radical nas formas de gerenciamento da jornada de trabalho e de tempo, das condições de trabalho e da produção e produtividade do trabalho docente nas universidades públicas e particulares (LEHER; LOPES, 2008).

A pesquisa apontou que esses desafios são tão grandes no cotidiano docente que dentre as falas das entrevistadas uma foi muito emblemática em revelar as dificuldades existentes para desenvolver seu trabalho no curso de Serviço Social, como destacamos abaixo.

Muitos são os desafios para ser docente hoje em dia, principalmente para atendermos as exigências das instituições que nos impõem muitas atribuições e funções para realizar, além de ter que conciliar tudo isso com a sala de aula. Dentre esses desafios, destaco o número exagerado de alunos nas turmas de estágio, pois no caso do Serviço Social o professor precisa orientar o aluno em sala de aula quanto ao plano, relatório e projeto de intervenção e esse mesmo professor tem que ir aos campos de estágio fazer as visitas e para isso precisa de carga horária suficiente e condições materiais e de suporte para que a professora realize tal supervisão. E isso não nos é dado de forma satisfatória ou suficiente (PROFESSORA Nº12, PESQUISA DE CAMPO, 2017).

A fala da professora revela com clareza que o trabalho docente desenvolvido pelos assistentes sociais no âmbito dos cursos de graduação das IES entrevistadas se defronta cotidianamente com condições de trabalho cada vez mais precarizadas e com exigências de produtividade que submetem a autonomia intelectual, a capacidade criativa e as práticas pedagógicas a um conjunto de inovações e procedimentos alheios às referências que de fato deveriam pautar o trabalho acadêmico (ALMEIDA, 2009).

Outra questão importante destacada pela maioria das assistentes sociais docentes reside nas contradições que engendram a docência. Mesmo que esses desafios lhes causem sofrimentos, como muitas entrevistadas destacaram durante a entrevista, principalmente pelo acúmulo de funções e conseqüentemente de trabalho, todas afirmaram sentir prazer em exercer a docência no Serviço Social, em socializar conhecimentos com os alunos e aprender

ao passo em que ensinam, que na docência se realizam profissionalmente mesmo que com muita luta e resistência.

Isso porque, para o desvendamento de sua atuação cotidiana em tempos neoliberais, o assistente social deve buscar superar os desafios e contribuir com sua ação profissional na defesa intransigente de seus princípios éticos de uma atuação pautada e fundamentada em valores democráticos e humanos, tendo como horizonte último a construção de uma nova sociabilidade. Certamente, esse desafio não pode ser tomado como missão primeira e única da categoria dos assistentes sociais, mas sim deve se articular com um projeto societário que também lute pela emancipação humana em prol de uma sociedade sem exploração e dominação de classe, raça/etnia, gênero e diversidade sexual.

Todo o caminho percorrido até agora permitiu assinalarmos o teor de importância desse trabalho, revelando as particularidades em que o trabalho docente é realizado e, além de seus limites e desafios. No entanto, não queremos encerrar esse texto sem destacar as possibilidades que se traduzem em esperanças, enquanto elemento impulsionador para a construção da prática dos assistentes sociais no campo da docência, visando caminhos que mirem no movimento constante de plantar esperanças em momentos plenos de desafios. Como nos diz Iamamoto (2005, p. 17), “mais do que nunca é preciso ter coragem, é preciso ter esperanças para enfrentar o presente. É preciso resistir e sonhar. É necessário alimentar sonhos e concretiza-los dia a dia no horizonte de novos tempos mais humanos, mais justos, mais solidários”.

Dessa forma, o que queremos dizer é que a docência é uma grande possibilidade do assistente social desenvolver seu trabalho, como também em outros campos de trabalho, a docência, ao se realizar, materializa uma prática educativa e política. Ao ensinar, os assistentes sociais não se valem somente dos conhecimentos aprendidos ao longo da formação em Serviço Social, não se pauta também somente na experiência adquirida em outros campos de prática, nem no bom senso ou intuição ou vocação, mas tudo isso compõe parte dos saberes dos quais lança mão para responder aos desafios da sala de aula (FAUSTINI, 2014).

As competências e atribuições privativas do assistente social estabelecidas na lei que regulamenta a profissão permitem que profissional saiba o que deve fazer no campo em que atua. Assumir essas atividades é um compromisso ético que dá concretude ao projeto ético-político construído coletivamente pela categoria, como destaca o autor abaixo citado.

A prática docente reconhecida como trabalho profissional está congruente ao Projeto Ético-Político do Serviço Social, pois constrói uma ação coletiva de superação às desigualdades sociais, de enfrentamento a qualquer forma de coerção e cerceamento do ser social, visto que por meio de sua instrumentalidade, permite que a profissão

mantenha seu cariz crítico, dialético e emancipador. Deste modo, a prática docente, como prática social no processo de formação profissional em Serviço Social, condiciona a transformação social e pessoal de seus sujeitos (CARVALHO NETO, 2011, p. 14).

Podemos afirmar que a prática docente deve estar em consonância com o compromisso ético da categoria profissional, uma vez que, é na formação profissional que se constrói o protagonismo social. Tendo em vista que materializar o Projeto Ético-Político do Serviço Social é um dever dos Assistentes Sociais, a direção social eleita por essa categoria exige que este profissional se posicione contra os avanços do neoliberalismo, objetivando à plena expansão dos sujeitos sociais, a autonomia dos indivíduos, a ampliação da democracia e a emancipação humana. É, portanto, com uma atuação profissional comprometida, racional reflexiva, crítica e intencional que a transformação social pode ser construída.

As palavras de Carvalho Neto (2011) nos fazem também lembrar as afirmativas de Freire (2014) acerca do compromisso social dos educadores. Ser uma assistente social educadora nos faz enxergar o compromisso social da profissão de Serviço Social e ao relacionarmos com o exercício da docência, nos permite perceber o aluno como cidadão em sua totalidade, nas suas necessidades individuais e coletivas. Portanto, reafirmamos que a docência no Serviço Social é uma via privilegiada da profissão para a construção de uma sociedade baseada na equidade, constituindo-se um espaço significativo para a transformação social.

A fim de apontarmos caminhos pela busca da esperança, e mesmo que esta em tempos tão sombrios nos pareça utópica, nossas conclusões, sempre provisórias, nos permitem dizer que a transformação social para ser conquistada pressupõe luta, sobretudo coletiva, ao unirmos forças ainda que inseridos em uma sociedade baseada no hegemônico projeto de sociedade ditada e reeditada pelo neoliberalismo, nós, classe trabalhadora somos a maioria, portanto, ao nos reconhecermos pertencente dessa classe reunirá o esforço necessário para nos movimentarmos.

“Trabalhadores de todo o mundo, uni-vos” (Karl Marx).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O caminho acabou – e, por isto mesmo,
a viagem apenas começa (Lukács).*

Essa dissertação, certamente, não abrange completamente o tema, uma vez que a pesquisa apontou apenas a realidade do trabalho docente exercido por assistentes sociais no extremo norte do país, entretanto, a leitura da realidade e a atual conjuntura política e econômica da sociedade brasileira nos permite fazer uma análise mais ampla dessa realidade e revelar a complexidade da temática e a necessidade de se pautar a questão em âmbito nacional.

Essa questão da incompletude é presente nesse trabalho, porque entendemos que o conhecimento é sempre dinâmico e mutável. O conhecimento abre possibilidades ao passo que produz novas questões que, certamente, dão margem para outras pesquisas. Por isso, sabemos que as reflexões aprofundadas aqui não se esgotam nesse trabalho dissertativo, visto que, a realidade é muito mais complexa e desafiante.

A pesquisa realizada nesta dissertação elegeu como objeto central de estudo a docência no Serviço Social procurando reconhecê-la como uma atribuição privativa do assistente social. Mas, a pesquisa nos revelou que ainda há limites no trato dessa atribuição privativa, isso porque, apesar das docentes indicarem que na graduação há possibilidade para esse trato ela não tem sido ensinada aos alunos.

A falta da discussão da docência como uma atribuição privativa do assistente social na formação profissional também marcou os caminhos tortuosos percorridos pelas assistentes sociais até. Isso aconteceu, justamente, por não participarem nem na formação em nível de graduação e em nível de pós-graduação de debates acerca dos conhecimentos para o exercício da docência no Serviço Social. Diante disso, a pesquisa indica uma questão importantíssima: a necessidade urgente do aprofundamento dessa discussão durante o processo de formação. O primeiro passo pode ser dado na graduação e obrigatoriamente ser aprofundada na pós-graduação. Essa discussão pode ser feita na graduação por meio de uma disciplina específica, em seminários, em oficinas, em palestras, no estágio curricular, na extensão e na pesquisa, e na pós-graduação no estágio em docência. Esses momentos seriam mecanismos importantes para o aprofundamento do trato das atribuições, especialmente, da

docência.

A importância em dar centralidade a essa discussão é reconhecer que existem muitas possibilidades para estudar a docência no Serviço Social e, que muitas respostas ainda não foram dadas, até porque esse trabalho não se propôs a responder todas as questões, mas entendemos e avaliamos que os objetivos estabelecidos para atingir o resultado final dessa pesquisa foram atingidos e, que deles é possível trazer outras reflexões sobre a docência no Serviço Social, visto que, essa é uma temática pouco explorada e que merece também ser tomada como objeto de outras pesquisas.

Ao elegermos este tema, temos convicção de que não depende somente dele o sucesso do profissional, como também, ele não é o único responsável para dar respostas à sociedade, ao contrário do que parece, seu estudo tem sido negligenciado pela própria categoria. Isto posto, sugerimos novas pesquisas que possibilitem refletir sobre a docência no Serviço Social, as quais são: a inserção do estágio docente na graduação em Serviço Social, a monitoria no curso de Serviço Social e, as relações interpessoais entre os docentes assistentes sociais das IES. Tais pesquisas poderão sustentar um referencial teórico no sentido de conter elementos que propiciem uma relação mais próxima com a realidade profissional no campo da docência.

Trata-se de um campo de trabalho em que muitas docentes chegaram por conta da falta de alternativas no mundo do trabalho. A docência, sem dúvida, é um trabalho permeado por grandes desafios, isso porque, não é possível dentro da carga horária diária dar conta de todas as atividades, para isso, é preciso levar atividades para casa e, também para serem feitas nos finais de semana. Dessa forma, exercer a docência é ter cotidianamente uma sobrecarga de trabalho, ou seja, o trabalho é contínuo.

Com isso, percebemos que o espaço da criação, da dinamicidade, da imaginação não tem tido vez na docência, porque há uma supremacia no desenvolvimento de atividades técnicas, mecânicas e burocráticas. Neste sentido, a docência propositiva perdeu espaço para o trabalho tarefeiro e polivalente. Soma-se a isso a questão de que esse exercício é pautado por uma mudança contínua em termos financeiros do professor, uma vez que a cada semestre depende da distribuição de disciplinas a questão salarial, sendo preciso assumir mais disciplinas para ter um salário um pouco melhor.

Então, a docência que poderia ser um espaço muito mais formativo acaba se restringindo a própria formação dos novos profissionais ao ensino. Entretanto, mesmo nessa valorização apenas do ensino percebemos limites que o professor enfrenta ao realizar essas tantas tarefas. Até porque, estamos num cenário que é contraditório, marcado por mudanças

no campo da educação. Essa questão, inclusive, foi vivenciada por algumas profissionais entrevistadas, as quais sofreram os ataques do processo de reestruturação produtiva, pelo enxugamento do quadro funcional acabaram não mais pertencendo a IES investigada. Isso, portanto, nos revela que ser professor no contexto atual é desafiante, pois cada vez mais a política de educação tem se pautar em uma lógica mercadológica.

Destaca-se que há uma preocupação de que o trato sobre a docência como uma atribuição privativa não se reduza a uma lógica de treinamento e execução de tarefas. As reflexões levantadas neste estudo indicam que discutir o ensino da docência no Serviço Social não é responsabilidade exclusiva de um profissional, ou de apenas um setor. Pelo contrário, trata-se de uma questão que deve ser debatida pelo coletivo dos profissionais, profissionais de campo, supervisores de estágio, pesquisadores, e envolver todas as instituições e órgãos responsáveis pela formação profissional.

A pesquisa revelou que não há dúvidas de que o/a assistente social é um (a) profissional também da educação, ainda que sua formação básica, na grande maioria, não inclua a formação para docência, seu fazer profissional no ensino passa pelo filtro teórico de sua formação de origem. O professor no Serviço Social fundamenta-se em experiências profissionais anteriores, em experiências adquiridas na condição de alunos e de estagiários, que marcam sua identidade pessoal e profissional.

A visão crítica da realidade é o caminho *sine qua non* para o compromisso com a realidade em que estão inseridos. Esse compromisso endossa a dimensão política da docência no Serviço Social, demonstrada através do exercício ao assumir uma atribuição privativa. A docência expressa, portanto, um compromisso ético e político que procura exercitar a materialização do projeto ético-político do Serviço Social. Então, se é um compromisso, é, portanto, um dever do assistente social docente superar a existência da dissociação entre ensino, pesquisa e extensão apontada nesta investigação.

Como sinalizado no transcorrer desse trabalho, a educação tem uma tarefa importantíssima que contribui para a transformação social de educar para a cidadania, como competência humana indispensável na construção histórica dos sujeitos sociais. Mas, para isso, é preciso que no cotidiano do ensino o professor faça mediações que suscitem o protagonismo que os alunos devem assumir em sua aprendizagem, a partir do desenvolvimento de um processo de reflexão, ação e sensibilização no ato de ensinar.

As contradições flagradas nesta investigação são a expressão da realidade social na qual a educação superior está inserida. No contexto da sociedade capitalista, é possível perceber os contrários que permeiam as relações sociais e estas são capazes de indicar que a

educação não está apenas inserida no projeto de dominação neoliberal, mas também na sua possibilidade de resistência. Neste contexto, como constatou essa investigação o trabalho docente exercido por assistentes sociais nas instituições pesquisadas tem sofrido total influência da política neoliberal, não sendo diferente do trabalho realizado nos demais setores da sociedade. As mudanças ocorridas no mundo do trabalho repercutem diretamente no trabalho docente, principalmente pelas exigências quanto a cumprimento de metas e prazos e pela extensiva jornada de trabalho como aqui denunciada.

Esse processo de intensificação do trabalho docente universitário deve ser compreendido no contexto de transformação do mundo do trabalho e, particularmente, com a consequência das “alterações ocorrida na política de Educação Superior, desde meados dos anos 1990” (MANCEBO; LIMA, 2012, p. 132). A crise é estrutural e tem na acumulação do capital o seu fundamento macroestrutural (MÉSZÁROS, 2009).

A maioria das professoras entrevistadas percebe e critica esse processo, mas se submete a essas condições por ser esta a única oportunidade que teve para exercer a profissão. As que reconhecem a intensificação de seu trabalho são conscientes de que isso advém de uma política macroestrutural que atinge o conjunto da classe trabalhadora.

Todavia há muitos professores que ainda não reconhecem a intensificação do trabalho decorrente do fato do capital se apropriar dele, e tirar proveitos com vistas a reprodução e produção, de forma a garantir equilíbrio e mais lucros. Para rompermos com isso e remarmos na direção social eleita pelo projeto ético-político da categoria dos assistentes sociais é preciso que estes na condição de docentes somem forças com a luta dos trabalhadores da educação e se organizar politicamente.

Para isso, exige também que o Serviço Social ponha a docência em pauta teórico-política, em razão das particularidades que envolvem esse trabalho, o qual demanda problematizações e reflexões na categoria profissional, inclusive no âmbito da formação acadêmico-profissional. Para tanto, há a necessidade de constante atualização e fomentação da postura investigativa em torno da competência teórico-metodológica para o desvendamento da realidade. Competência esta cada vez mais requisitada do profissional, sobretudo, com a adversidade e o crescimento das desigualdades sociais. É preciso, então, quebrar as algemas que nos acorrentam e tirar as mordanças que nos aprisionam para ousarmos na construção do projeto societário em busca da plena emancipação humana.

Acreditamos que as questões colocadas por Florestan Fernandes na epígrafe deste trabalho sejam um bom início de reflexão, fazendo-se necessário avançar na análise das condições históricas do trabalho docente, nas denúncias sistemáticas e nas iniciativas

cotidianas de combate ao produtivismo, à sobrecarga, a exploração, à mercantilização e a cultura individualista que assolam as instituições de educação superior e assim construirmos a universidade que está em nossos corações, nas nossas mentes e nas nossas necessidades.

REFERÊNCIAS

ABESS/CEDEPSS. Proposta básica para o projeto de formação profissional. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 17, n. 50, p.143-190, abr. 1996.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social. RJ, novembro de 1996. Disponível em <<http://www.abepss.org.br>>. Acesso em: 25. Mar. 2015.

_____. Projeto “ABEPSS Itinerante”: As Diretrizes Curriculares e o Projeto de Formação Profissional do Serviço Social. Gestão 2011-2012. Mimeo, 2012.

AGUIAR, A. G. **Serviço social e filosofia**: das origens a Araxá. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, N. L. T. de; RODRIGUES, M. C. P. O campo da educação na formação profissional em Serviço Social. In: PERREIRA, A; TEIXEIRA, N. L (orgs). **Serviço Social e educação**. Coletânea Nova de Serviço Social. Coordenadoras da série FORTI, V; Guerra. Y. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumén Juris, 2013.

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do Ensino Superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, N. L. T de. Magistério, direção e supervisão acadêmica. **Serviço Social**: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, v. 1, p. 638-650. 2009.

ALMEIDA, S. A. de; WOLFF, S. “Novas tecnologias e o trabalho docente na modalidade ensino a distancia” **Anais do VI Seminário do Trabalho**: Trabalho, Economia e Educação no Século XXI, Marília, UNESP, 2008. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/sergioantunesdealmeida.pdf>>. Acesso em: 02. Set. 2016.

ANASTASIOU, L. das G. C. A. Docência na Educação Superior. In: RISTOFF, D; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Coleção Educação Superior em Debate; v. 5, p. 148-173, 2006.

ANTUNES, R. A nova morfologia do trabalho e suas principais tendências. In. ANTUNES. R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **O caracol e sua concha**: ensaios a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ARAÚJO, J. C. S. Docência e ética: da dimensão interativa entre sujeitos ao envolvimento sócio institucional. In: ROMANOWISKI, J.P.; MARTINS, R.D.O.; JUNQUEIRA, S.R. (Org.). **Conhecimento Local e conhecimento universal**: práticas sociais, aulas, saberes e políticas. Curitiba: Champagnat, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 62.937, de 2 de Julho de 1968.** Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

_____. **Decreto n. 994 de 15 de maio de 1962.** Regulamenta a Lei nº 3.252, de 27 de agosto de 1957, que dispõe sobre o exercício da profissão de Assistente Social. Disponível em <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=994&tipo_norma=DCM&data=19620515&link=s>. Acesso em: 13. Jan. 2016.

_____. **Lei n. 8662, de 07 de junho de 1993.** Regulamenta o exercício da profissão de Assistente Social. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8662.htm>. Acesso em: 28. Abr. 2016.

_____. **Lei n. 9394. Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional. Brasília.** 20 de dez de 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 25. Mar. 2016.

CARVALHO NETO, C. T.; BARROS, J.M; GAZOTTO, M. A. **A docência em serviço social: espaço de atuação profissional. CAMINE: Ways Educ.,** Franca, SP, Brasil – e ISSN 2175-4217, v.3, n.2, 2011. Disponível em: <<https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/viewFile/463/457>> Acesso em: 13. Jul. 2017.

CARVALHO, D. B. B e SILVA, M. O. S. **Serviço Social, pós-graduação e produção do conhecimento no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2005.

CISNE, M. **Serviço Social: uma profissão de mulheres para mulheres? : uma análise crítica da categoria gênero na história da “feminização” da profissão.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife (PE), 2004. 202 p.

CORTELLA. M. S. Educação, conveniência e ética: audácia e esperança. São Paulo: Cortez, 2015.

COSTA, R.G; MADEIRA, M.Z. Trabalho, práxis e Serviço Social. **Revista Katálisys.** Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 101-110, jan./jun. 2013.

CURY, C.R.J. **Educação e Contradição;** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1987.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (Org.). **Atribuições Privativas do (a) assistente social** – em questão. 1ª edição ampliada. Brasília: CFESS, 2012.

_____. **Código de Ética do Assistente Social.** Brasília: CFESS, 1993.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia:** o discurso competente e outras falas. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho:** estudo de psicopatologia do trabalho. Tradução de Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira. 5 ed. ampliada. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.

DEMO, P. Revista Profissão Mestre. Curitiba, Paraná, ano 6. n° 61. p. 18- 26. Out. 2004.

FALEIROS, V. de P. Reconceituação do Serviço Social no Brasil: uma questão em movimento. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, v. 26, n. 84. p. 21-36. 2005.

FAUSTINI, M. S. A. **O ensino no serviço social**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

FERNANDES, F. Universidade brasileira: reforma ou revolução? São Paulo, Alfa-Omega, 1975.

FERRAZ, C.L. Trabalho docente, precarização e a nova hegemonia do capital. **Universidade e Sociedade**. DF, ano XVII, n° 41, p. 09-19. Jan 2008.

FONSECA, C. C. da. O projeto de formação do Serviço Social e as inflexões do pensamento pós-moderno. **Temporalis**, Brasília, ano, 2016, n.31, p. 189-218. jan/jun.2016.

FURTADO, C. **Desenvolvimento e Subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro. Ed. Contraponto, 2009.

FRANÇA, P. I. S de. **A precarização do trabalho docente no ensino superior:** o processo de mercantilização da educação e a desprofissionalização docente. 2015. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../PrMv7PRq.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. Prática didático-pedagógica no Processo de Formação Profissional. In: RODRIGUES. M. L. (org.). **Ensino no Serviço Social:** Polêmicas. São Paulo: Educ, 1992, p. 37-47.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO. G. (Org). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FROIS. E.A.G.A. **O processo de formação do assistente social:** desafio permanente. Tese de Doutorado (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2009.

GENTILI, P. (Org.). Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão:** o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. Universidades na penumbra. O círculo vicioso da precarização e a privatização do espaço público. In: GENTILI, P. (Org.). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 97-128.

GOOGLE MAPS. Mapa do Estado de Roraima em Satélite. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/place/Roraima/> Acesso em 10 nov. 2017.

GUERRA, Y. O potencial do ensino teórico-prático no novo currículo: elementos para o debate. **Katálysis**. V.8 n. 2 jul./dez. Florianópolis-SC, p. 147-154. 2005.

HOBBSAWN, E. J. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1919**. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia de Letras, 1995.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Painel Cidades – Boa Vista-RR**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=140010>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2010**. Boa Vista, 2010.

IAMAMOTO, M.V. e CARVALHO, R. de. **Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. 37. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

IAMAMOTO, M.V. Projeto Profissional, espaços ocupacionais e trabalho do Assistente Social na atualidade. In: Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). **Atribuições Privativas do/a Assistente Social – Em Questão**. Brasília: CFESS, 2002.

_____. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Serv. Soc & Sociedade**, São Paulo, n. 120, p.609-639, out/dez.2014.

_____. **O Serviço Social na contemporaneidade: o trabalho e a formação profissional**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O Serviço Social na cena contemporânea. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, v. 1, p. 16-50. 2009.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo: Cortez, 2008.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza. [tradução Silvana Cobucci Leite]. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JORGE, M. R. T. A construção curricular no ensino de Serviço Social. **Serv. Soc. & Sociedade**, São Paulo: Cortez, n.61, p. 127-151, nov. 1999.

KUENZER, A.Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial p. 877-910, Out.2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 26 Fev. 2016.

LÊDA, D. B. Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. **Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação**, 29^a, 2006. Caxambu, 2006. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 10 maio 2017.

LEHER, R.; LOPES, A. Trabalho docente, carreira, autonomia universitária e mercantilização da educação. In: MANCEBO, D.; SILVA JR., J. R; OLIVEIRA, J. F. (org.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação**. Campinas-SP: Alínea, 2008.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, K. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (orgs.). **Serviço Social e Educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013 (Coleção Nova de Serviço Social).

LISBOA, T. K. Gênero, feminismo e Serviço Social – encontro e desencontros ao longo da profissão. **Katálysis**. Florianópolis-SC v.13 n.1º. p. 66-75 jan/jun. 2010.

MAGALHÃES, M.G.S. D e SOUZA, C.M. **Roraima/Boa Vista: Temas sobre o regional e o local**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2012.

MANCEBO, D. Trabalho docente e produção de conhecimento. **Revista Psicologia & Sociedade**, 25(3), 2013, 519-526.

_____. Trabalho docente na educação superior: problematizando a luta. In: DAL ROSSO, S. (Org.). **Associativismo e sindicalismo em educação: organização e lutas**. Brasília: Paralelo 15, 2011.

MARX. K. & ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo, Martin Claret, Tradução Frank Muller. 2006. (Coleção a Obra-Prima de Cada Autor).

MARX. K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo, Martin Claret, Tradução Frank Muller. 2006. (Coleção a Obra-Prima de Cada Autor).

MARTINS, C.B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, Abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302009000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 maio 2016.

MASETTO, M.T. **Competências Pedagógicas do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATOS, M.C. Considerações sobre atribuições e competências profissionais de assistentes sociais na atualidade. **Serv. Social & Sociedade**, n.124, p.678-698, out/dez. 2015.

MEC. **Instituições de Educação Superior e cursos cadastrados**. 2017. Disponível em: <www.emec.mec.gov.br>. Acesso em 20. fev. 2017.

MENDONZA, V. L. O desafio do futuro: aprender sempre. **Revista do Provão**, Brasília, n.4, p. 13-19, 1999.

MÉSZARÓS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOITA, F.M.G. S. C; ANDRADE, F.C.B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação** v. 14, n. 41, p. 269-393. maio/ago. 2009.

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

_____. Transformações societárias e Serviço Social – notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, n.50, p. 87-132. abril.1996.

_____. O movimento de Reconceituação 40 anos depois. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, v. 26, n.84, p. 5-20, nov. 2005.

_____. Cinco notas a propósito da questão social. **Temporalis**. Brasília, Abepss, n.3. p. 41-45, 2001.

PAIVA, B.A, et al. Reformulação do código de ética: pressupostos históricos, teóricos e políticos. In: BONETTI et al. (Org.). **Serviço social e ética**: convite a uma nova práxis. São Paulo: Cortez, 1996.p. 159-173.

PEREIRA, L. D. Mercantilização do ensino superior e formação profissional em Serviço Social: em direção a um intelectual colaboracionista? **Revista Ágora: Políticas Públicas e Serviço Social**, ano 3, No. 6, abril de 2007. Disponível em: <http://assistentesocial.com.br>. Acesso em: 29 out. 2016.

_____. Expansão dos cursos de Serviço Social na modalidade EAD no Brasil: análise da tendência à desqualificação profissional. In: PERREIRA. A; TEIXEIRA. N. L (orgs). **Coletânea Nova de Serviço Social**. Coordenadoras da série FORTI, V; Guerra. Y. Rio de Janeiro; Lumen Juris, 2013. p. 55-73.

PIMENTA, S.G. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). **Alternativas para o ensino da didática**. Campinas: Papirus, 1997.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. das G. C. A. **Docência no ensino superior**. 4. ed . São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação, v. 1).

PIMENTA, S.G; LIMA.M.S.L. **Estágio e Docência**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação – Saberes pedagógicos).

PINTO. M. B. Condições sócio-ocupacionais do trabalho docente e a formação profissional. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo: Cortez, nº120, p.662-676. Out/dez. 2014.

_____. Precarização do trabalho docente: competitividade e fim do trabalho coletivo. In: Pereira, Larissa; Almeida, Ney Luiz Teixeira (orgs.). **Coletânea Nova de Serviço Social**. Rio de Janeiro; Lumen Juris, 2013. p. 35-52.

RAICHELIS, Raquel. Proteção social e trabalho do assistente social: tendências e disputas na conjuntura de crise mundial. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo, n.116, 2013.

SÁ, J. L. M de. **Conhecimento e currículo em serviço social: análise das contribuições (1936-1975)**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, C. M. **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 : Lúmen Juris, 2013.

SANTOS, J. S. **Neoconservadorismo pós-moderno e serviço social brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2007.

SEPLAN. Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento de Roraima. Indicadores Gerais. 2012/[Elaboração: Divisão de Estudos e Pesquisas - DIEP] 1ª edição. Boa Vista: CGEES/SEPLAN -RR, 2012.74p.

_____. Informações Socioeconômicas do Município de Boa Vista- RR. 2014, 4ª Edição. [Elaboração: Divisão de Estudos e Pesquisas - DIEP]. Boa Vista – RR, CGEES/SEPLAN –RR, 2014.87p.

SILVA, M.P.M. **Serviço Social: da formação acadêmica ao exercício profissional**. Manaus: EDUA, 2015.

SILVA, M. O da S e. **Formação profissional do assistente social: inserção na realidade social e na dinâmica da profissão**. São Paulo: Cortez, 1984.

SILVA, M. E.P. da. **A metamorfose do trabalho docente no ensino superior: entre o público e o mercantil**. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 2012.

SOARES, S, A, M. **A escolha do curso de serviço social: implicações subjetivas**. São Paulo, 2007. 105f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TAVEIRA, M.R. Refletindo a Formação Profissional dos Assistentes Sociais. **Ser Social**. Brasília. p. 01-06. 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/issue/view/1392/showToc> Acesso em: 26. Maio 2016.

TRINDADE, H. A república em tempos de reforma universitária: o desafio do Governo Lula. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 88, out 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302004000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26. Maio 2016.

VALE, A. L. Migração e territorialização: as dimensões territoriais dos nordestinos em Boa Vista-RR. Tese (Doutorado em Geografia)-Faculdade de ciências e tecnologia, Universidade Estadual Paulista do Campus de Presidente Prudente, 2007. 268f.

VASCONCELOS, E. M (Org.). O movimento de higiene mental e a emergência do serviço social no Brasil e no Rio de Janeiro. In: ROSA, L. **Saúde mental e serviço social: o desafio da subjetividade e da interdisciplinaridade**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.125-180.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na Educação Superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

WERNER. R. C. **Desafios contemporâneos na formação profissional: o desenvolvimento de competências e habilidades no Serviço Social**. Tese de Doutorado (Doutorado em Serviço Social) – PUC – SP, 2010.

ZABALZA, M.A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE I**Formulário aplicado as assistentes sociais docentes nas IES de Boa Vista -RR**



Universidade Federal do Amazonas - UFAM
Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais - IFCHS
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade
na Amazônia – PPGSS



FORMULÁRIO DIRECIONADO AOS ASSISTENTES SOCIAIS PROFESSORES DAS IES DE BOA VISTA-RR

Projeto de Pesquisa: **A docência em Serviço Social: trajetória profissional, condições de trabalho e desafios profissionais nas IES de Boa Vista-RR.**

Formulário Nº: _____

Data: ____/____/____

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. **Nome:** _____

1.2. **Sexo:** () Feminino () Masculino

1.3. **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 () Mais de 60 anos

1.3. **Naturalidade:** _____

1.4. **Instituição em que concluiu a Graduação?** _____

1.5. **Modalidade do curso:** () Presencial () Semipresencial () A distância

1.6. **Ano de Conclusão do Curso:** _____

1.7. **Pós-Graduação**

Nível	Instituição de Ensino	Ano de Conclusão
Especialização:		
Mestrado:		
Doutorado:		

2. VÍNCULO INSTITUCIONAL

2.1. **Tempo de vinculação à instituição:** () Menos de 1 ano () 1 a 3 anos () 4 a 6 anos
 () 7 a 10 anos () Mais de 10 anos

2.2. **Qual seu vínculo empregatício com a instituição?**
 () Regime Estatutário () Regime Celetista () Outros: _____

2.3. **Qual sua carga horária semanal?**
 () Horista () 20 h () 30h () 40h () Dedicção Exclusiva

2.4. **Tempo de ensino no Serviço Social:** () Menos de 1 ano () 1 a 3 anos () 4 a 6 anos
 () 7 a 10 anos () Mais de 10 anos

2.5. **É vinculado a outras instituições?**
 () Não () Sim. Quais? _____

2.6. **Caso a resposta anterior seja positiva, que função exerce na outra instituição?**
 () Professor () Assistente Social () _____ Outras: _____

3. CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

3.1. **Quais as funções que desempenha na Instituição de Ensino. (Pode marcar mais de**

uma opção).

Professor Coordenador de Curso Supervisor Acadêmico Atividades Administrativas Outros _____

3.2. **Em quais níveis atua como docente? (Pode marcar mais de uma opção).**

Graduação Especialização _____

Mestrado/Doutorado: _____

3.3. **Considerando os dois últimos semestres letivos (2016.2/2017.1), qual (is) disciplina(s) ministrou na Instituição em que atua?**

Disciplinas	Semestres (2016.2/2017.1)

3.4. **Considerando os dois últimos semestres letivos (2016.2/2017.1), você orientou alunos de TCC na Instituição em que atua?**

Não Sim. Quantos? _____

3.5. **Caso tenha orientado alunos de TCC, quantas horas são destinadas a orientação de cada aluno?** _____ Não se aplica

3.6. **Considerando os dois últimos semestres letivos (2016.2/2017.1), você desenvolveu projetos de pesquisa na Instituição de Ensino em que atua?**

Não Sim. Quais? _____

3.7. **Considerando os dois últimos semestres letivos (2016.2/2017.1), você desenvolveu projeto de extensão na Instituição de Ensino em que atua?**

Não Sim. Quais? _____

3.8. **De acordo com sua carga horária na Instituição de Ensino em que atua, como você organiza suas atividades docentes em horas?**

	Dentro da Carga Horária Institucional	Fora da Carga Horária Institucional
ATIVIDADES DOCENTES	Disciplinas:	
	Coordenação de Curso:	
	Supervisão Acadêmica:	
	Projeto de Extensão:	
	Projeto de Pesquisa:	
	Iniciação Científica:	

3.9. **Na Instituição de Ensino em que atua há atendimento extraclasse aos alunos?**

Não Sim. Onde acontece? _____

3.10. **Quais recursos didáticos são disponibilizados de forma satisfatória pela Instituição de Ensino em que atua?**

Data Show Notebook Apagador Pincel Cópias Livros Outros _____

3.11. **Considera que as condições de trabalho da Instituição de Ensino em que atua são adequadas?**

Não Sim. Justifique: _____

3.12. **Considerando suas atividades docentes semanais, você avalia que existe uma sobrecarga de trabalho?**

Sim Não. Por quê? _____

3.13. **Ao olhar para o trabalho docente nas IES de Boa Vista, você considera que há uma exploração do trabalho docente?**

() Sim () Não. Justifique? _____

3.14. Se afirmativo, em sua opinião a que se deve essa intensificação/exploração?

() Falta de concursos para docentes () Produção/Produtivismo () Excesso da carga horária

() Excesso do número de alunos () Outros: _____

4. TRAJETÓRIA DOCENTE: DA GRADUAÇÃO À VIVÊNCIA NA DOCÊNCIA

4.1. Qual (is) fator (es) contribuiu (contribuíram) para escolher o curso de Serviço Social na graduação? _____

4.2. Durante a graduação em Serviço Social, de quais atividades acadêmicas você participou? (Pode marcar mais de uma opção)

() Iniciação Científica. Qual projeto? _____

() Projeto de Extensão. Qual? _____

() Monitoria. Qual disciplina? _____

() Centro Acadêmico. Qual função? _____

() Movimento Estudantil. Qual? _____

() Grupo de Estudo. Qual? _____

() Eventos Acadêmicos. Qual (is)? _____

4.3. A graduação em Serviço Social lhe aproximou de alguma forma da docência em Serviço Social?

() Não () Sim. De que forma? _____

4.4. Havia intenção, durante a sua graduação, de atuar na docência em Serviço Social? (

) Sim, totalmente () Sim, Parcialmente () Não.

4.5. Em qual (is) área(s) realizou o estágio supervisionado?

() Saúde () Assistência Social () Previdência Social () Sociojurídico () Sistema

Penitenciário () Criança e Adolescente () Idoso () Outros: _____

4.6. Sobre que tema versou seu Trabalho de Conclusão de Curso?

4.7. A formação recebida na graduação o (a) motivou a continuar estudando após a conclusão do curso de Serviço Social?

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

4.8. Qual (is) motivo (s) lhe fez (fizeram) buscar a pós-graduação?

4.9. A pós-graduação aproximou de alguma forma da docência em Serviço Social?

() Não () Sim. De que forma? _____

4.10. Qual (is) fator (es) contribuíram para a escolha da docência como área de atuação profissional?

4.11. O que a docência em Serviço Social representa na sua vida profissional?

4.12. Ao ingressar na docência em Serviço Social sentiu limitações/desafios para exercê-la?

() Não () Sim. Quais? _____

4.13. Considerando os dois últimos semestres de trabalho docente, quais principais limitações/desafios você vivenciou para exercer a docência?

5. TRATO DA DOCÊNCIA COMO ATRIBUIÇÃO PRIVATIVA: O ENSINO NO SERVIÇO SOCIAL

5.1. O que você entende por atribuição privativa no Serviço Social?

5.2. As atribuições privativas do assistente social foram abordadas na sua graduação?

Não Sim. De que forma? _____

5.3. Há um momento/espço na formação/graduação em Serviço Social em que atua destinado a deixar claro ao(s) aluno(s) quais são essas atribuições privativas?

Não Sim. Qual(is)? _____

5.4. Você concorda que as disciplinas específicas sejam ministradas somente por assistentes sociais de acordo com a Lei n.8662/93?

Sim, totalmente Sim, Parcialmente Não.

Por quê? _____

5.5. Você considera que a formação profissional recebida na graduação/pós-graduação tem preparado para o desenvolvimento de competências e atribuições privativas, inclusive para assumir a docência em Serviço Social como sinaliza a Lei n.8662/93?

Sim, totalmente Sim, Parcialmente Não.

Por quê? _____

5.6. Você considera a docência como uma área de atuação profissional do assistente social? Sim Não.

5.7. Caso a resposta anterior seja positiva, em que momento da formação você acha que um profissional deve ser preparado para exercer a docência em Serviço Social? Na Graduação Na Pós-Graduação.

5.8. No seu entendimento, qual deveria ser o espaço durante a formação dos alunos para discutir a docência como atribuição privativa?

Numa disciplina específica Nos Seminários Na Pesquisa Na Extensão

No Estágio Curricular Em Oficinas Em Palestras

Outro. Qual? _____

5.9. Você considera que durante a formação dos seus alunos da graduação seja possível o ensino das atribuições privativas do assistente social, especialmente, quanto a assumir a docência em Serviço Social?

Não Sim, Como? _____

5.10. Sente alguma dificuldade para ensinar as atribuições privativas do assistente social na graduação com seus alunos?

Não Sim, Qual, (is)? _____

APÊNDICE II**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**



Universidade Federal do Amazonas-UFAM
Instituto de Filosofia Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade
na Amazônia –PPGSS



Convidamos o (a) senhor (a) para participar da pesquisa Da **Formação Profissional do à Docência em Serviço Social: o exercício do magistério como atribuição privativa m Boa-Vista-RR**, da Pesquisadora Responsável mestranda Maria Gracileide Alberto Lopes, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Roberta Ferreira Coelho de Andrade, da Universidade Federal do Amazonas. A pesquisa tem por objetivo geral: analisar a relação entre a formação profissional e docência como atribuição privativa do assistente social a partir dos cursos de Serviço Social em Boa Vista-RR. E por objetivos específicos: Discutir a docência em Serviço Social como atribuição privativa do assistente social; identificar a docência nos projetos pedagógicos das IES de Boa Vista-RR e na trajetória profissional dos docentes em Serviço Social; averiguar as estratégias pedagógicas adotadas pelos professores das IES DE Boa Vista para o ensino teórico-prático na formação dos alunos e para aproximação ao magistério em Serviço Social.

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), essencial para favorecer a compreensão do processo de formação profissional em Serviço Social na instituição onde atua. Portanto, não haverá despesas e não receberá qualquer quantia em troca. O (a) senhor (a) foi escolhido (a) por estar inserido(a) na formação profissional em Serviço Social de cursos nas IES de Boa Vista-RR e tem todo o direito de não responder a qualquer pergunta que for feita, caso não queira ou não se sinta à vontade. Dessa forma, solicitamos sua autorização para que a entrevista possa ser gravada. Marque uma das opções abaixo:

- Autorizo a gravação da entrevista por meio de áudio.
 Não autorizo a gravação da entrevista.

Como o (a) Senhor 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 analisar o exercício da docência em Serviço Social como uma atribuição privativa do assistente social a fim de sugerir melhorias nas instituições de ensino que oferecem o curso de Serviço Social. Com isso, a categoria profissional e suas diferentes instituições representativas tem 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, 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. 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.

É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, enfim, tudo o que o (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 bancário 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) 3221-1503/ 98260-0458 / (95)98125-8945, pelo e-mail: asgracilopes@hotmail.com ou pessoalmente no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia - PPGSS, localizado no Setor Norte do Campus Universitário no Instituto de Ciências Humanas e Letras, no endereço: Av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000 – Coroado, telefone (92)3305-4579.

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.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do (a) Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

1ª via – Pesquisador
2ª via – Participante

APÊNDICE III**Termos de Anuências das Instituições pesquisadas**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO E GRADUAÇÃO
Reitoria

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, Regys Odlare Lima de Freitas, Reitor da Universidade Estadual de Roraima, estou ciente dos objetivos e concordo com a execução do projeto de pesquisa de mestrado intitulado **Da Formação Profissional à Docência em Serviço Social: o exercício do magistério como atribuição privativa em Boa Vista-RR** da pesquisadora responsável Maria Gracileide Alberto Lopes sob a orientação da Professora Dra. Roberta Ferreira Coelho de Andrade da Universidade Federal do Amazonas, assumindo o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa na instituição de ensino que dirijo.

Boa Vista, 18 de Maio de 2017.

Regys Odlare Lima de Freitas
Reitor da UERR
Decreto nº 012-P/2016
Regys Odlare Lima de Freitas
Reitor da Universidade Estadual de Roraima
(assinatura e carimbo)



Curso de Bacharelado em Serviço Social
Rua 7 de Setembro, 231 - Canarinho
CEP 69306-530 / Boa Vista - RR - Brasil
Fone: (95) 2121-0929
www.uerr.edu.br

**Estácio****CENTRO UNIVERSITÁRIO
ESTÁCIO DA AMAZÔNIA****TERMO DE ANUÊNCIA**

Eu, Brena Lage Vasques Linhares, Reitora do Centro Universitário Estácio da Amazônia, estou ciente dos objetivos e concordo com a execução do projeto de pesquisa de mestrado intitulado **Da Formação Profissional à Docência em Serviço Social: o exercício do magistério como atribuição privativa em Boa Vista-RR** da pesquisadora responsável Maria Gracileide Alberto Lopes sob a orientação da Professora Dra. Roberta Ferreira Coelho de Andrade da Universidade Federal do Amazonas, assumindo o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa na instituição de ensino que dirijo.

Boa Vista, 19 de Maio de 2017.

Brena Lage V. Linhares

Reitora

Centro Universitário Estácio da Amazônia

Brena Lage Vasques Linhares

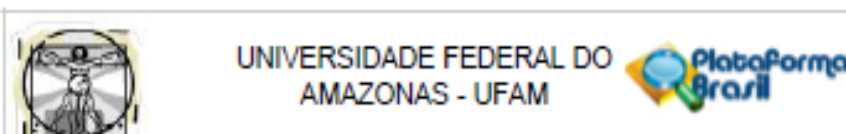
Reitora do Centro Universitário Estácio da Amazônia

(Assinatura e Carimbo)

ANEXOS

ANEXO I

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA EM SERVIÇO SOCIAL: O exercício do magistério como atribuição privativa em Boa Vista- RR.

Pesquisador: MARIA GRACILEIDE ALBERTO LOPES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70477717.7.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

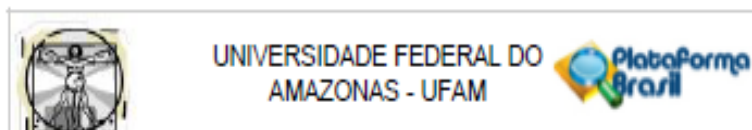
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.222.019

Apresentação do Projeto:

Esse estudo se propõe a compreender a docência em Serviço Social como atribuição privativa do assistente social e a partir disso relacioná-la à formação profissional, a fim de conhecer os momentos e/ou espaços que essa formação profissional tem aproximado os discentes da atuação nas diferentes esferas e instituições. A trajetória metodológica da presente pesquisa consiste em um amplo estudo bibliográfico sobre a formação profissional em Serviço Social, além do resgate histórico do Serviço Social e da proposta de currículo para o curso de Serviço Social. A Universidade Estadual de Roraima e o Centro Universitário Estácio da Amazônia, localizadas na cidade de Boa Vista, constituem-se como locus da pesquisa, tendo como sujeitos os assistentes sociais atuantes do magistério em Serviço Social nestas unidades de formação. Mais do que um exercício especulativo, este estudo pretende ser um instrumento possível de análise de conjuntura, apoiado numa pluralidade de autores que, dentro de um horizonte comum, colaborem nessa proposição, haja vista, que sobre o objeto proposto, a partir de um levantamento bibliográfico, evidenciou-se a escassez de literaturas e produções sobre o magistério em Serviço Social. As poucas produções existentes na área do Serviço Social, ainda que não expressem a totalidade das pesquisas realizadas, não avançam no que se refere ao exercício do magistério do assistente social, revelando, assim a possibilidade desta pesquisa contribuir para a produção do

Endereço: Rua Teresina, 406
 Bairro: Adenópolis CEP: 69.067-070
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (02)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.222.019

conhecimento de natureza teórica e prática.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a relação entre formação profissional e docência como atribuição privativa do assistente social a partir dos cursos de Serviço Social em Boa Vista – RR.

Objetivo Secundário:

Discutir a docência em Serviço Social como atribuição privativa do assistente social; Identificar a docência nos projetos pedagógicos das IES de Boa Vista e na trajetória profissional dos docentes em Serviço Social; Averiguar as estratégias pedagógicas adotadas pelos professores das IES de Boa Vista para o ensino teórico-prático na formação dos alunos e para aproximação ao magistério em Serviço Social.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

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.

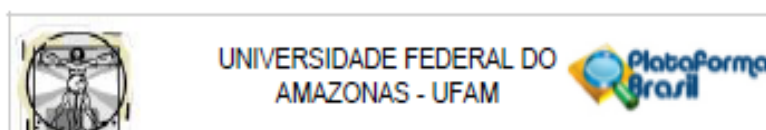
Benefícios:

Participação 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 cada participante atua. Contribuir com a reflexão da formação profissional em Serviço Social de cursos nas IES de Boa Vista-RR em que atua. Tendo todo o direito de não responder a qualquer pergunta que for feita, caso não queira ou não se sinta à vontade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

METODOLOGIA:

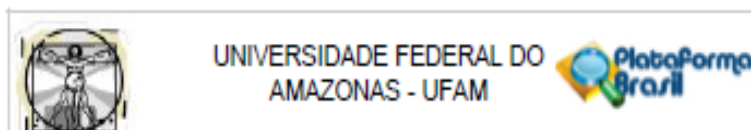
Endereço: Rua Teresina, 406
 Bairro: Adenópolis CEP: 69.067-070
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (02)3326-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.202.019

A pesquisa tem como foco investigativo o magistério em Serviço Social exercido pelos/as assistentes sociais docentes nas Unidades de Formação Acadêmicas da cidade de Boa Vista-RR. Nesta perspectiva é importante que os docentes sejam ouvidos e revelem o cotidiano do magistério e seus limites e desafios profissionais no processo de formação acadêmico-profissional. O locus da investigação e os sujeitos da pesquisa foram definidos tendo por base o sítio eletrônico <https://www.mec.gov.br> que informa o cadastro de 10 (dez) IES ofertantes do curso de bacharelado em Serviço Social no Estado de Roraima, sendo que destas somente 2 (duas) ofertam o curso na modalidade presencial. Essas duas IES são de natureza pública (1) e privada (1) localizadas no Município de Boa Vista – RR, as quais são: a Universidade Estadual de Roraima (UERR) e o Centro Universitário Estácio da Amazônia (Estácio da Amazônia). De acordo com esses dados objetivos e a dinâmica das IES, decidimos limitar nossa pesquisa às duas IES que ofertam o curso de bacharelado em Serviço Social na modalidade presencial. Por meio de um contato prévio com as IES escolhidas, foram obtidos dados dessas instituições que serão locus da pesquisa, os quais demonstram informações gerais da área de estudo e da composição do universo definido como sujeitos da pesquisa. Para a viabilização do estudo qualitativo proposto serão entrevistados dezessete assistentes sociais docentes atuantes das IES, os quais totalizam 100% do universo da pesquisa, e por este número ser relativamente pequeno não há necessidade de retirar a amostra desse quantitativo. A pesquisa tem por intenção aplicar a todos os/as assistentes sociais docentes de ambas as instituições. As condições éticas da pesquisa consistirão na validação do Comitê de Ética em pesquisa para execução da proposta, bem como da assinatura do Termo de Anuência a partir do contato preliminar da pesquisadora com as instituições pública e privada que ofertam o curso de bacharelado em Serviço Social, e assim como a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no ato da realização das entrevistas com os sujeitos definidos para participar da pesquisa. O levantamento documental será realizado a partir de fontes secundárias que demandam de documentos oficiais, publicações e informações internas, ou seja, da análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos das IES selecionadas que oferecem informações relativas ao histórico dos cursos, bem como o ensino teórico-prático no trato das atribuições privativas, especialmente, para o exercício do magistério em Serviço Social. A pesquisa realizar-se-á por meio de aplicação de formulário como instrumento de pesquisa, a fim de facilitar a coleta de dados com os sujeitos da pesquisa, que corresponderão aos docentes em Serviço Social atuantes no magistério das instituições em Boa Vista-RR. O formulário servirá para aproximação com os professores, buscando conhecer o exercício do magistério como atribuição privativa, bem como as estratégias de planejamento, aplicação dos conteúdos e do desenvolvimento de atividades que aproximem os

Endereço: Rua Teresina, 426
 Bairro: Adiantópolis CEP: 69.067-070
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.222.019

discentes com o mestrado em Serviço Social, tendo em vista o objeto de estudo da pesquisa e por entender que contribuirão para que seu objetivo seja alcançado, uma vez que permite a aproximação da realidade vivenciada pelos docentes no exercício do magistério em Serviço Social. No que concerne aos aspectos de planejamento quanto à conclusão do trabalho dissertativo, dedicar-se-á o primeiro ano do curso de mestrado para a participação nas aulas, nas discussões teóricas, seminários, elaboração de artigos/papers e ao aprofundamento teórico no cumprimento das disciplinas obrigatórias e optativas, como exigência curricular e embasamento científico para a produção dissertativa da proposta de pesquisa. Já o segundo ano do curso destinará à dedicação incessante da pesquisa de campo por meio da aplicação do instrumento de pesquisa para a coleta de dados, e, em sequência a escrita final.

Critério de Inclusão:

Ser docente do curso de Serviço Social das IES selecionadas. Ter graduação em Serviço Social.

Critério de Exclusão:

Serão excluídos somente aqueles que não sejam possíveis estabelecer contato, ou se os mesmos se recusarem a participar da pesquisa.

Amostra: 17(12 de IES privada e 5 de IES pública)

Serão analisados os Projetos Pedagógicos dos Cursos das IES selecionadas que oferecem informações relativas ao histórico dos cursos, bem como o ensino teórico-prático no trato das atribuições privativas, especialmente, para o exercício do magistério em Serviço Social.

Cronograma: pesquisa de campo a partir de 01/09/2017

Orçamento: financiamento próprio. R\$ 2.266,50

Instrumento de coleta de dados: Anexado (ADEQUADO)

Equipe da pesquisa: Link dos currículos anexados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto: ANEXADO. Assinado pela profa Dra Yoshiko Sasaki, vice coordenadora do PPGSCA;

Endereço: Rua Teresina, 406
 Bairro: Adhemópolis CEP: 69.067-070
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (02)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Contribuição do Parecer: 2.222.019

Termo de anuência: Anexado termo de anuência do Centro Universitário Estácio do Amazonas, assinado por Breno Lage V. Linhares, Reitora do Centro Universitário Estácio do Amazonas.

Anexado termo de anuência da Universidade Estadual de Roraima, assinado por Regys Odiane Lima de Freitas, Reitor da UERR.

TCLE: ADEQUADO. Corrigir linha 47 da primeira página do TCLE. Onde se lê "livro", leia-se "livre"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto em tela, em primeira submissão apresentou as seguintes pendências:

1. Instituição proponente: (INADEQUADO). Inserir no lugar do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, a Universidade Federal do Amazonas;
2. Folha de rosto deve ser assinada pelo coordenador do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social;
3. TCLE: Adequar
4. Inserir a pesquisadora orientadora na equipe da pesquisa, bem como seu currículo;
5. Cronograma: esclarecer.

Em segunda submissão, a pesquisadora atendeu todas as pendências. O projeto atende a resolução CNS 466/2012.

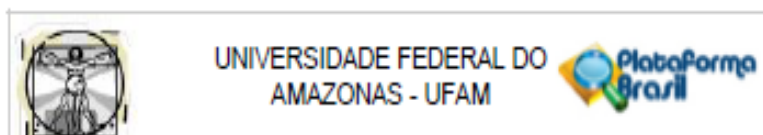
Diante do exposto, somos de parecer favorável a sua aprovação.

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_P PROJETO_930871.pdf	24/07/2017 22:18:31		Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_mestrado.docx	24/07/2017 22:17:17	MARIA GRACILEIDE ALBERTO LOPES	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Anuência	TCLE.docx	24/07/2017 22:16:54	MARIA GRACILEIDE ALBERTO LOPES	Acelto

Endereço: Rua Teresina, 406
Bairro: Adiantópolis CEP: 69.097-070
UF: AM Município: MANAUS E-mail: cep.ufam@gmail.com
Telefone: (02)3305-1181



Continuação do Parecer: 2.222.019

Folha de Rosto	folha_rosto_pdf.pdf	24/07/2017 22:15:46	MARIA GRACILEIDE ALBERTO LOPES	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_declara.jpg	27/05/2017 02:24:54	MARIA GRACILEIDE ALBERTO LOPES	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo.jpg	27/05/2017 02:23:31	MARIA GRACILEIDE ALBERTO LOPES	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 16 de Agosto de 2017

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador)

Endereço: Rua Teresina, 405
Bairro: Adhemópolis CEP: 69.067-070
UF: AM Município: MANAUS
Telefone: (02)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com