

# “A FORMAÇÃO PARA O SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL: EXPECTATIVAS, DESAFIOS E ANTIGAS CONTRADIÇÕES NO SISTEMA”.

*Marilena Jamur\**

---

Neste artigo propomos examinar alguns dos problemas que vêm, há pelo menos duas décadas, desafiando os atores presentes no campo da formação profissional no Serviço Social e levantar algumas questões sobre os pressupostos (explícitos e implícitos) nas propostas formuladas e nas estratégias utilizadas para o seu enfrentamento<sup>1</sup>.

Ao analisarmos as modificações introduzidas nos e quanto ao conteúdo dos currículos propostos para viabilizá-la, em face das transformações recentes, tanto da sociedade brasileira, quanto do sistema universitário e da própria profissão. Entretanto, os estudos que vimos realizando sobre os principais problemas persistentes na execução dos projetos pedagógicos, indicam que esses problemas estão relacionados com determinações que afetam à estruturação e à dinâmica do próprio sistema de formação profissional, definindo um certo padrão de funcionamento, em cuja lógica estão contidos os elementos que induzem à reposição dialética de contradições da mesma ordem e de obstáculos do mesmo tipo, sob novas configurações. Propor uma leitura dos problemas identificados pelos diferentes atores do sistema de formação sob esta ótica, explorando, através da análise, a lógica do seu funcionamento e da sua reprodução é o que faremos aqui.

---

\* Doutora em Ciências Sociais pela E.H.E.S.S. de Paris - Professora do Departamento de Serviço Social da PUC-RIO.

<sup>1</sup> Agradeço à Professora Sueli Bulhões da Silva por sua leitura atenta, por suas críticas e sugestões, o que, evidentemente, não a torna co-responsável pelos pontos de vista e conceitos aqui emitidos.

## Reconstituindo uma trajetória de mudanças estruturais e de avanços

A partir do final da década de 60, verifica-se uma profunda mudança na estrutura do campo da formação profissional dos assistentes sociais no Brasil, desencadeada, entre outros fatores, pela Reforma Universitária implantada em 1968.

Não haveria espaço para discutir aqui, em toda a sua complexidade, os problemas presentes no âmbito do ensino superior no país nesse período crítico da vida nacional, nem os processos pelos quais o regime militar procurou “solucioná-los” através da política educacional adotada para, entre outras coisas, enfrentar o estrangulamento do sistema, face à pressão da demanda por mais vagas<sup>2</sup>. Apontamos aqui apenas alguns aspectos dessa mudança, que se articula a outras alterações significativas na formação profissional: o crescimento das unidades de ensino privadas - responsáveis pela expansão considerável que ocorreu na área a partir desse período<sup>3</sup>; a efetiva vinculação de um grande número de Escolas de Serviço Social às Universidades Públicas e Privadas, tendo como uma das mais importantes conseqüências a “laicização” do campo da formação<sup>4</sup>, que progressivamente se profissionaliza, passando a

---

<sup>2</sup> A configuração do conjunto de problemas e questões relacionados com a educação superior no Brasil nesse período foram analisados em vários trabalhos de especialistas da área, entre os quais destacamos: ALBUQUERQUE, José A. G. Movimento estudantil e classes médias no Brasil. IN: ALBUQUERQUE, J. A. G. (Org.). *Classes Médias e Política no Brasil*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977; ARAPIRACA, J.O. *O acordo Mec-Usaid e a educação brasileira*. S. Paulo, Cortez, 1982; CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975; CUNHA, Luiz A. A expansão do ensino superior – causas e conseqüências. *Revista Debate e Crítica*: 5, Rio de Janeiro, 1979; FERNANDES, Florestan. *Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?* S. Paulo, Alfa-Ômega, 1975; FREITAG, Barbara. *Escola, Estado e Sociedade*. S. Paulo, Edart, 1977; FRIGOTTO, Gaudêncio. Política de financiamento da educação: sociedade desigual, distribuição desigual de recursos. *Cadernos Cedes*, S. Paulo, Cortez (5): 3 11, 1981; MARTINS, Carlos B. *Ensino pago: um retrato sem retoque*. S. Paulo, Global Ed.1982; “Relatório Meira Mattos”. *Revista Paz e Terra*: 9, Rio de Janeiro, 1969.

<sup>3</sup> A partir de dados obtidos junto ao MEC, constata-se que o contingente de Unidades de Ensino Profissional teve um crescimento de 118 % entre 1965 e 1999.

<sup>4</sup> Como se sabe, até o final da década de 60, um grande número de Escolas de Serviço Social no país era mantido por Congregações Religiosas Femininas ou Associações da Igreja Católica; em geral essas Escolas, de orientação confessional, dividiam o

se reger pelas regras de funcionamento próprias do espaço universitário; a mudança da origem social dos estudantes que procuram o Curso, assim como dos seus professores; as mudanças que se registram no mercado de trabalho profissional (durante o regime militar e depois, ao se iniciar o processo de redemocratização), com uma diferenciação interna em função da própria especialização.

Como parte de um processo de modernização registrado na profissão a partir da década de 60, verificam-se algumas mudanças estruturais, indutoras de diferenciação interna e de especialização no campo profissional; dentre essas, é importante destacar a ampliação do sistema de formação para o Serviço Social, que começa a ocorrer no país, desde a segunda metade da década. Essa ampliação se inicia com uma formação ao nível de Pós-Graduação *lato sensu*: os três primeiros Cursos de Aperfeiçoamento, foram realizados na Escola de Serviço Social da UFRJ - com duração de um ano, especialmente dirigidos para a formação de docentes - onde professores de diversas Escolas de todo o país concluíram um dos Cursos realizados em 1966, 1967 e 1968.

No início da década de 70, esse movimento se torna sistemático e ganha consistência com a implantação dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado): o primeiro Programa de Mestrado em Serviço Social foi aberto aos profissionais pelo Departamento de Serviço Social da PUC-RIO que, tendo selecionado candidatos em 1971, inicia-se em 1972, com a sua primeira turma de 20 alunos, vindos de várias regiões do país. Naquele mesmo ano, começou na PUC-SP um Programa de Pós-Graduação, inicialmente direcionado à qualificação dos professores do seu pró-

---

mesmo espaço com cursos de Educação Familiar (como ocorria no Rio de Janeiro e em Curitiba, para citar apenas dois casos), que eram, em geral, freqüentados por jovens pertencentes aos segmentos de renda média superior e alta; o uso comum do espaço contribuía para uma certa indiferenciação entre os dois cursos, que eram confundidos, gerando um certo incômodo às estudantes de Serviço Social, que não queriam ver a sua escolha profissional assimilada à preparação para o casamento das outras, que freqüentavam o chamado "curso de espera marido". Num contexto de crise social e política e de forte mobilização estudantil, que não poderia deixar de se refletir dentro das Escolas de Serviço Social, as congregações e associações católicas decidiram não continuar à frente das unidades de ensino que mantinham; estas foram incorporadas por Universidades Católicas, ou por associações laicas, o que contribuiu para que fossem perdendo progressivamente, certos traços de "colégio religioso" que possuíam. Ver: JAMUR, M., 1990.

prio programa; além do Mestrado, esta unidade de ensino mantém desde 1981 um Doutorado, o primeiro na área implantado no país.

Aos Mestrados, que hoje são em número de onze, seguiram-se os Doutorados (que atualmente são cinco)<sup>5</sup>, havendo, ainda, em várias unidades de ensino, projetos de implantação de uma ou de outra modalidade, o que indica uma tendência de expansão da formação a esse nível. Ocorreu, portanto, nesse período de pouco mais de três décadas, o desenvolvimento e a plena consolidação de um nível completo de formação pós-graduada (*stricto sensu*), que continua se expandindo.

A ampliação dos níveis de formação, é apenas um dos elementos importantes na transformação do campo profissional, pois constituiu a base a partir da qual se realizou outra mudança estruturalmente importante: a sistematização da produção de conhecimentos na área, criando-se as condições para que houvesse uma produção com fluxo contínuo (principalmente através das dissertações de mestrado e das teses de doutorado) e para que fossem criados canais para a sua difusão regular, como se verá a seguir.

Existe hoje uma significativa produção de conhecimentos na área, que se iniciou em meados dos anos 70 com as primeiras dissertações de mestrado, e vem crescendo nos últimos 25 anos, mantendo-se hoje um fluxo regular de publicações nacionais, com circulação comercial em todo o país.

Foi a partir da criação do nível de formação mais elevado - a Pós-Graduação *Stricto Sensu* - e da produção resultante (Dissertações e Teses) que se constituiu um mercado de publicações

---

<sup>5</sup> Existem hoje 11 unidades de ensino de Serviço Social no Brasil que mantêm Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*: DSS/PUC-RIO (Mestrado desde 1972 e Doutorado em vias de implantação); DSS/PUC-SP (Mestrado desde 1972 e Doutorado desde 1981); DSS/PUC-RS (Mestrado desde 1977 e Doutorado desde 1998); ESS/UFRJ (Mestrado desde 1976 e Doutorado desde 1994); DSS/UFPB (Mestrado desde 1978); DSS/UFPE (Mestrado desde 1979 e Doutorado desde 1999); DSS/UNESP-Franca (Mestrado desde 1991 e Doutorado desde 1999); DSS/UERJ (Mestrado desde 1998); UFPA (Mestrado desde 1996); DSS/UNB (Mestrado desde 1990 e Doutorado em vias de implantação); DSS/UFMA (Mestrado em Políticas Sociais desde 1993). Sabe-se que, além dessas unidades, está sendo preparada para breve a implantação de mais dois Mestrados, em Londrina (UEL-PR) e Natal (UFRN). Além disso, existem em funcionamento cerca de 20 cursos de Especialização, ou seja, de Pós-Graduação *Lato Sensu* sendo oferecidos por Unidades que mantêm os Programas *Stricto Sensu*, ou por outras que estão em vias de constituí-los. Fonte: Relatório CAPES, 2000.

específicas para a área. Essa produção, que se construiu durante cerca de 30 anos, conta hoje um acervo de cerca de 800 Dissertações de Mestrado e 70 Teses de Doutorado defendidas, muitas delas publicadas em livro pelo mercado editorial, outras divulgadas através de artigos, ou de comunicações e trabalhos apresentados em eventos científicos, não se restringindo apenas à própria área do Serviço Social, como se verá mais adiante.

Outro elemento importante para se caracterizar mudanças qualitativas da formação profissional nos últimos 25 anos é a *consolidação da pesquisa*. Examinaremos aqui apenas alguns dados que consideramos relevantes nesse período, para acentuar alguns aspectos do desenvolvimento de uma atividade praticamente inexistente na área ao início dos anos 70, assinalando o que consideramos significativo para dimensionar os avanços indiscutíveis nessa trajetória.

O último Relatório de avaliação da CAPES<sup>6</sup>, registra a existência no sistema de Pós-Graduação (incluindo todos os Programas): 30 linhas de pesquisa cadastradas, a partir das quais são desenvolvidos 153 Projetos de Pesquisa; há 19 grupos de pesquisadores cadastrados (que incluem os pesquisadores responsáveis, outros pesquisadores vinculados, além de bolsistas nas modalidades de aperfeiçoamento e de iniciação científica), o que representa um contingente estável de cerca de 120 pessoas envolvidas em pesquisa<sup>7</sup>; isso significa um investimento importante em formação científica, indispensável para assegurar a produção de conhecimentos em fluxo contínuo, que tem na elaboração de dissertações e teses um mecanismo fundamental, mas que não pode, entretanto, se limitar a ele. Como a experiência tem demonstrado, é extremamente importante estimular as atividades de iniciação científica, pois elas representam uma das estratégias mais consistentes na formação de mestrandos e doutorandos mais qualificados.

---

<sup>6</sup> Está disponível no *site* da Comissão de Aperfeiçoamento do Ensino Superior: [www.capes.org.br](http://www.capes.org.br).

<sup>7</sup> Um estudo realizado em 1996 sobre 34 unidades de ensino (48% do total) mostra a existência de um contingente maior de docentes-pesquisadores (325) e de estudantes (365) envolvidos num total de 334 pesquisas – Cf. ABREU, M.M. e SIMIONATTO. A situação da pesquisa em Serviço Social no Brasil 1990-1996. In: In: *Cadernos ABESS* n.º 7, Nov. 1997, São Paulo, Cortez, pp.113-140.

É relevante assinalar, também, a inserção do Serviço Social em dois espaços públicos importantes quanto à formação de recursos humanos em ensino e pesquisa - a CAPES e o CNPq - que gerenciam o financiamento da formação de docentes e pesquisadores, o que do ponto de vista da reprodução da profissão é fundamental. Ambos vêm, desde os anos 70 (no caso da CAPES) e dos anos 80 (no caso do CNPq), financiando a formação de pessoal, através de Bolsas no País e no Exterior e concedendo recursos para o fomento da pesquisa na área; esta última função tem sido desempenhada não apenas pelo CNPq, mas também pelas FAPs (Fundações de Amparo à Pesquisa Estaduais). No caso do CNPq, é importante notar que essa Agência vem, desde 1984, concedendo auxílios para a área, que foi reconhecida e codificada como área específica em 1986, quando passa a se inserir no Comitê de Psicologia e Serviço Social tendo, desde então, uma coordenadoria própria, atualmente ligada à área Ciências Sociais e Educação.

No que se refere à difusão do saber que se produz na área do Serviço Social, conta-se hoje com um setor de publicações consolidado (mercantil e não-mercantil), que mantém em circulação comercial 5 Revistas de Distribuição Nacional, 140 Títulos de Livros Publicados (muitos desses títulos foram originalmente teses ou dissertações); destes, cerca de 30 estão na sua 6ª reedição, apesar de todas as dificuldades financeiras que conhecemos quanto ao mercado editorial brasileiro. Desde meados dos anos 70, uma editora - a Cortez Editora, de São Paulo - mantém um setor especializado na área, sendo responsável pela publicação regular de 90% do total de títulos acima citado; essa mesma editora publica, há onze anos, de forma surpreendentemente regular para os padrões brasileiros, uma Revista de Serviço Social (*Serviço Social & Sociedade*, desde 1979), tendo editado também a série *Cadernos da ABESS* e alguns dos Anais dos Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais. Além dessa, surgiu outra editora especializada - a Veras Editora - que já publicou 10 títulos, havendo também mais 3 ou 4 outras editoras que, eventualmente, têm publicado alguns títulos.

Fora do circuito comercial, com difusão mais restrita em função da circulação direcionada aos centros de formação, existem 10 Revistas editadas por Programas de Pós-Graduação em Serviço Social e 19 Cadernos editados por Unidades de Ensino diversas, com distribuição direta aos cursos, além de uma publicação periódica

recente da ABEPSS (a Revista *Temporalis*)<sup>8</sup>. Além disso, cabe registrar: uma Revista (*Debates Sociais*) e os Cadernos (Série Verde), que vêm sendo editados pelo CBCISS desde 1965<sup>9</sup>; a Revista *Inscrita*, publicada pelo Conselho Federal de Serviço Social, (já na sua sexta edição), e as publicações dos Conselhos Regionais, como é o caso de *Praxis* (editada há dois anos pelo CRESS da 7ª Região, no Rio de Janeiro), cujos perfis são diferentes das publicações acadêmicas e têm circulação dirigida entre os profissionais associados ou inscritos.

Esses números podem parecer pouco expressivos, se considerarmos que existe um contingente de 82 unidades de ensino e cerca de 65.000 profissionais e, principalmente, as carências e expectativas próprias dessa área; porém é necessário fazer uma avaliação que nos coloque na perspectiva do processo histórico: é importante não esquecermos que, quando foram implantados os primeiros programas de Pós-Graduação, só havia um livro de autor nacional publicado comercialmente: *Serviço Social, Processos e Técnicas*, de Balbina Otonni Vieira, editado pela Agir em 1969; a autora continuou sozinha como pioneira em publicações, lançando o seu segundo título em 1974 (*Supervisão em Serviço Social*), até que comesçassem a ser publicadas as primeiras Dissertações de Mestrado; seis dessas dissertações foram lançadas pela Cortez & Moraes em 1976, durante o II. Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, realizado em Recife.

No que diz respeito à publicação de periódicos, que têm uma importante função, sobretudo no que se refere à estimulação do debate profissional - pela característica de serem mais ágeis que os livros quanto à sua produção, o que permite colocar idéias em circulação mais rapidamente - é preciso lembrar que: ao se iniciar a década de 70, a *Revista Debates Sociais*, era o único veículo

---

<sup>8</sup> É provável que exista um número maior que esse, uma vez que o levantamento realizado pautou-se no recebimento registrado pelo Departamento de Serviço Social da PUC-RIO, de pelo menos dois números de cada revista ou caderno, podendo estar incompleto. Quanto à Revista *Temporalis*, lançada neste ano pela ABEPSS, vem substituir os Cadernos, editados pela ABESS, antes da mudança que se processou na estrutura e na própria designação da Associação que congrega e representa as unidades de ensino de Serviço Social.

<sup>9</sup> O Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais, como Organização Não-Governamental, representa no Brasil a CIBS – Conferência Internacional de Bem-Estar Social, desde 1952.

periódico de circulação de idéias específico da profissão (embora aberto a profissionais das áreas afins), circulando nacionalmente através da sua distribuição entre os associados individuais e institucionais do CBCISS, entre 1965 e 1979, até que fosse lançada a *Revista Serviço Social & Sociedade*, (esta com distribuição comercial). É preciso também, ao avaliarmos esses resultados, considerar um fato: a dificuldade - bastante conhecida por todos que já empreenderam essa tarefa - de se manter publicações especializadas no mercado editorial brasileiro, com a regularidade e a constância necessárias.

Ainda quanto à difusão do saber produzido na área, é importante mencionar outros veículos, como: a participação em fóruns e eventos científicos internos (como o CBAS e o ENPESS) e externos (SBPC, ANPOCS)<sup>10</sup>, para citar apenas os mais importantes no plano nacional, sabendo que essa participação certamente não se restringe a eles, e extrapola o âmbito nacional. A título de ilustração, nos últimos eventos realizados na área, foram enviados 422 trabalhos ao IX CBAS (Goiania, 1998) e foram selecionados 230 trabalhos de pesquisa para apresentação no VII ENPESS (Brasília, 2000), todos publicados nos Anais desses eventos.

O conjunto das mudanças estruturais, que aqui evocamos sumariamente, configura um quadro bastante distinto daquele que se observava ao se iniciar a década de 70: no campo especializado da sua formação profissional, o Serviço Social conta atualmente com um contingente significativo de Mestres e Doutores entre os docentes das unidades de ensino<sup>11</sup>, trabalhando na graduação em

---

<sup>10</sup> Referimo-nos, pela ordem, ao Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) e ao Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS) (ambos realizados bi-anualmente), às Reuniões Anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e da Associação Nacional de Pós-graduação em Ciências Sociais (ANPOCS).

<sup>11</sup> No corpo docente das 82 unidades de ensino de Serviço Social registra-se um percentual de 45% de Mestres, 13% de Doutores, com formação em Serviço Social e em áreas afins, além de 36% professores com Especialização. Esses dados são da CAPES, de 1998; não foi possível obter dados atualizados e que permitam distinguir nesse percentual a participação do setor público e privado, sabendo-se que há diferenças importantes. Entretanto, confrontando-se esses dados com a situação existente em 1970, é possível perceber a diferença que se operou em 30 anos em termos de qualificação docente, situação estimulada pelo Programa de Pós-Graduação implantado pela CAPES em 1974, uma das poucas políticas relacionadas com o Ensino Superior que pode ser avaliada positivamente.



atividades de ensino, pesquisa e extensão, cuja qualificação certamente contribuiu para imprimir uma nova dinâmica e elevar o nível da formação dos assistentes sociais que se desenvolve nas escolas públicas e privadas de todo o país.

### **Reconhecendo as inevitáveis e antigas contradições**

Fazer o inventário dos fatos que permitem dimensionar objetivamente nossos avanços, não significa considerar que estejam equacionados todos os problemas de reprodução da profissão, nem que já tenham sido adequadamente tratadas todas as suas questões; algumas delas, há pelo menos duas décadas, vêm se colocando como desafios à formação profissional, e hoje se articulam às novas questões, demandas e expectativas constituídas a partir das transformações que não cessam de se produzir na sociedade brasileira e na própria profissão.

Não vamos nos deter aqui na análise dessas transformações: nem daquelas que, no nosso entender, introduzem uma complexidade genérica (as relacionadas com as recentes transformações no modo de operar do capitalismo, com incidência sobre o campo da Política Social), nem das que trazem uma complexidade específica (como as diretamente induzidas pela Política Governamental que afeta o campo da Educação Superior). Limitamo-nos aqui ao registro de que elas são determinantes e que as questões que estamos discutindo devem ser necessariamente referenciadas por esse contexto, remetendo a alguns títulos importantes da extensa bibliografia existente sobre ambas.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Sobre as transformações mais gerais, mencionamos, entre outros: CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis-RJ, Vozes, 1998; CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. S. Paulo, Xamã, 1996; GENTILI, P.(Org.). *Globalização excludente. Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis-RJ, Vozes, 1999; HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. S. Paulo, Ed. Loyola, 1993; LAURELL, A. *Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo*. S. Paulo, Cortez, 1995; LOJKINE, J. *A revolução informacional*. S. Paulo, Cortez, 1995; PAUGAM, S. (Org.). *L'exclusion – L'état des savoirs*. Paris, La Découverte, 1996; TELLES, V. A Nova Questão Social Brasileira. In: *Revista Praga*: 6, setembro, 1998, pp.107-116. Na complexidade genérica resultante dessas transformações, convém destacar uma complexidade específica, diretamente relacionada com as recentes mudanças introduzidas pela Política Educacional adotada pelo atual governo a partir

Nossa proposta de reflexão se restringe aqui às questões relacionadas com a formação ao nível da graduação em Serviço Social, aos problemas persistentes e, eventualmente, à articulação entre esse e os demais níveis de formação para pensar, por exemplo, em que medida o desenvolvimento e o avanço dos níveis superiores (mestrado e doutorado) têm contribuído para melhorar o nível inicial. Nossa hipótese é de que os avanços mencionados geram novos problemas e permitem colocar novas questões, ao mesmo tempo em que trazem à tona antigos problemas não equacionados, acirrando velhas contradições. Entendemos que a persistência da mesma lógica que orienta a forma de conceber e tratar a problemática da formação, contribui para repor sempre alguns problemas (com nova configuração), as mesmas questões e as mesmas estratégias para enfrentar as contradições.

Entre as questões, temáticas e preocupações dominantes entre os assistentes sociais - tomando por base a sua expressão documentada em pesquisas e nos registros de debates realizados nos principais fóruns reconhecidos como importantes pela categoria - observamos que a *prática profissional* e a *formação profissional* são os que mais têm mobilizado a reflexão dos assistentes sociais há pelo menos duas décadas, independentemente da posição que ocupem no campo da profissão<sup>13</sup>.

---

de 1994: as alterações decorrentes da implantação da LDB (Lei n.º 9394 de 20/12/96), sobretudo no que toca ao Ensino Superior; sobre essa questão, remetemos aos trabalhos de Marilena CHAUI: "Reforma do ensino superior e autonomia universitária". In: *Serviço Social & Sociedade*, n.º 60, nov. 1999; "Ideologia neoliberal e universidade". In: OLIVEIRA, F. e PAOLI, M.C. (Orgs). *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis-RJ/Brasília, Vozes/Nedic, 1999; "A universidade hoje". In: *Praga. Revista Marxista*. N.º 9; "A universidade operacional. In: *Folha de São Paulo* (Caderno Mais) de 09 de maio de 1999. Além disso, é importante mencionar o conjunto de artigos sobre "Reforma do Ensino Superior e Serviço Social". V.V.A.A. In: *Temporalis*, Ano I, n.º 1, jan.-jun. 2000; e ainda: WANDERLEY, Mariangela B. "Formação Profissional no contexto da reforma do sistema educacional", In: *Cadernos ABESS* n.º 8, Nov. 1998, São Paulo, Cortez, pp.7-18.

<sup>13</sup> Com relação à área do ensino e da pesquisa, tomamos como indicador do que afirmamos o estudo de KAMEYAMA (1998), onde se pode constatar, a partir da classificação temática elaborada pela autora que: das 1028 teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas entre 1975 e 1997 nos diferentes programas de pós-graduação em Serviço Social, 158 (15%) tratam da *prática profissional* e 112 (10,9%) da *formação profissional*, apresentando-se entre os 3 maiores índices de frequência entre as 20 temáticas ali classificadas diretamente, juntamente com *política social* que aparece em segundo lugar com 123 estudos(12%). Outros indicadores que

Esses dois temas são transversalmente ligados a uma outra preocupação, a articulação entre teoria e prática, sempre presente no campo da profissão através de algumas questões, que funcionam como vetores em torno dos quais essa preocupação se formula, independentemente da posição epistemológica assumida pelos sujeitos:

- a) como articular os conhecimentos teóricos que compõem o currículo da formação dos assistentes sociais e as situações que estes devem enfrentar na sua prática cotidiana;
- b) como superar a falta de articulação, a distância, dissociação ou oposição entre ambos.

Há mais de duas décadas registram-se, também, duas ordens de expectativas:

- a) de que o desenvolvimento da formação pós-graduada, sobretudo dos mestrados e doutorados pudesse transformar qualitativamente o ensino da graduação;
- b) de que as reformulações curriculares do curso de graduação, fossem capazes que trazer soluções para as questões que se manifestam nos dois feixes de preocupações relacionados com a prática, freqüentemente consideradas como expressão maior da fragilidade de profissão e que nem mesmo os avanços do sistema de formação e a produção do saber na área têm contribuído para superar.

Neste caso, desde 1975, a cada processo de reformulação curricular iniciado pela ABESS (atualmente ABEPSS), renovam-se as expectativas de que se encontre uma fórmula adequada em termos curriculares para enfrentar e superar as dificuldades apontadas.<sup>14</sup>

---

confirmam essa afirmativa, podem ser encontrados nos Anais dos dois últimos ENPESS (quanto ao espaço do ensino e da pesquisa) e nos Anais dos dois últimos CBAS (quanto ao espaço da prática do serviço social em organizações).

<sup>14</sup> Numa pesquisa que realizamos (na qual entrevistamos professores, alunos e supervisores de estágio de seis unidades de ensino, em diferentes regiões do país), no período em que a primeira grande mudança de orientação em termos de currículo estava se implantando no país (no início dos anos 80), essa expectativa foi claramente caracterizada. Um estudo das mesmas questões realizado em meados dos anos 90, quando a ABESS desencadeara um processo de revisão curricular, revelava a persistência das mesmas dificuldades e das mesmas expectativas com relação à mudança curricular.

Seguindo a hipótese já mencionada, é provável que, reproduzindo-se essa mesma lógica, que privilegia quase que exclusivamente a mudança curricular<sup>15</sup>, ou seja, se alguns outros aspectos estruturais não forem abordados e tratados de outra maneira, tanto as questões e problemas citados, quanto as expectativas de solução, continuem a se reproduzir indefinidamente, uma vez que:

- por um lado, as mudanças societárias colocam sempre novas demandas em termos dos processos que precisam ser apreendidos e com uma velocidade muito maior do que aquela que é possível imprimir aos processos de reformulação curricular, atendendo a todas as exigências que precisam ser cumpridas, sobretudo quanto à sua democratização, para que tais processos sejam sempre e cada vez mais participativos e a proposta final seja resultado de uma construção coletiva;
- por outro lado, porque é muito difícil realizar de forma teórico-prática a superação de certas concepções de currículo, sobretudo aquelas que fazem com que cada currículo reformulado acabe se tornando apenas *a mais nova grade de definição de conteúdos*, concebidos como os mais adequados em face das demandas atuais e emergentes para a intervenção profissional, perfeitamente articulados em teoria, mas que, como aponta SILVA (1999 :146-147), por se restringirem a isso acabam negando, na prática, o papel formativo do currículo.

Para que se possa superar ambas as dificuldades é preciso, como indica GOODSON (1995), abandonar a mística do currículo como prescrição de um elenco de disciplinas e de conteúdos (por mais adequados e afinados com a realidade que estes possam

---

<sup>15</sup> O processo de mudança curricular, desde 1975 tem incluído: a definição do elenco de disciplinas consideradas necessárias à formação, o conteúdo dessas disciplinas e a sua organização/articulação formal, a definição de como deverá se realizar a dimensão prática da formação, assim como o tempo (mínimo e máximo) para execução do plano curricular. Para definição da última proposta (aprovada na Convenção da ABESS em 1996), esse processo democratizou-se mais que os anteriores, incluindo oficinas locais e regionais, buscando-se ampliar a participação de todos os segmentos na formação profissional.

parecer) e incorporar todos os princípios teórico-práticos trazidos pela reflexão que emerge com as teorias críticas do currículo<sup>16</sup>.

Assim, uma das tarefas mais desafiadoras que temos que enfrentar, é a de conceber e experimentar estratégias para tentar superar os obstáculos mencionados, sobretudo aqueles contidos nas abordagens restritas do currículo. Uma primeira exigência dessa tarefa é de natureza teórico-prática: o currículo da nossa formação profissional precisa ser concebido como *construção social*, que integra não apenas o processo de concepção do plano de estudos, a definição do elenco de disciplinas e da grade curricular, em torno do qual tem se concentrado a correlação de forças e as disputas pela hegemonia entre os segmentos envolvidos nesse processo; é necessário ir além disso, vinculando a reflexão teórico-prática ao conjunto dos processos e práticas que a adoção, execução e avaliação de um plano de estudos envolve, com toda a complexidade que a correlação de forças em torno dos mesmos desencadeia; talvez ela seja menos visível ou manifesta que no momento da definição, e, por isso menos mobilizadora, porém, seus efeitos são muito mais decisivos.

Essa observação pode parecer a mais elementar, banal e óbvia, porém, a falta de uma abordagem teórico-prática sobre a totalidade dos processos é um fator que tem colocado os maiores obstáculos à superação de nossos problemas crônicos. Vamos examinar alguns deles, tentando demonstrar como, na falta dessa abordagem totalizante, uma nova formulação curricular acaba não produzindo os resultados esperados, ou se torna praticamente inócua, já que deixa intocados elementos estruturais importantes.

### **Explorando o nosso *currículo oculto***

Na prática, o que vem atuando efetivamente no cotidiano do nosso sistema de formação, e com muito mais força que o nosso currículo projetado, é o nosso *currículo oculto*.<sup>17</sup> Conhecer todas as

---

<sup>16</sup> Não haveria espaço para tratar aqui, nem mesmo resumidamente, dessa questão; remetemos os interessados a autores que percorrem essa reflexão, cujos textos são referenciados ao final, na bibliografia: BARBIER(1996), CHARLOT (1997), COSTA (1998), FABRE (1993), GOODSON (1998), PACHECO (1996) e SILVA (1999).

<sup>17</sup> Na perspectiva crítica, o currículo oculto é constituído por um conjunto de elementos do meio educacional e social que moldam a subjetividade, ensinando certas atitudes, valores, comportamentos, orientações e categorizações em relação às pautas de funcionamento da sociedade capitalista, (como por exemplo, o individualismo, o

instâncias do *currículo oculto* que vem interferindo implicitamente na formação dos assistentes sociais, é um trabalho essencial à realização de um efetivo processo pedagógico, na medida em que ele bloqueia permanentemente e silenciosamente a passagem do currículo oficial; conhecê-lo é necessário para desarmá-lo, sendo o seu desocultamento, o primeiro passo na tentativa de reduzir a sua eficácia.

Entre os componentes do nosso *currículo oculto*, além daqueles que são produzidos pela formação social brasileira e pelas regras gerais de funcionamento da nossa sociedade e da nossa cultura, podemos mencionar aqueles que fazem parte da cultura profissional do Serviço Social e das regras que explicita ou implicitamente regem as relações no espaço da formação. Desses componentes destacaremos três: a falta de diferenciação na prática dos objetivos dos diferentes níveis de formação; o não reconhecimento no plano da prática pedagógica da degradação da qualidade dos níveis de ensino que precedem a graduação e a não-consideração do capital social e do capital cultural dos alunos em formação<sup>18</sup>; o não reconhecimento na prática da diferenciação interna do corpo profissional, de sua especialização e das lógicas diferentes que regem o funcionamento dos diferentes espaços profissionais onde a formação se realiza. Esses três componentes atuam de forma articulada e implícita no cotidiano dos espaços de formação.

---

conformismo e a obediência em relação ao poder dominante), à apreensão de papéis de gênero, às relações raciais, à esfera pública e privada, além de uma infinidade de regras e normas ligadas ao cotidiano. Ver a esse respeito SANTOMÉ, J. *El curriculum oculto*. Madrid, Ed. Morata, 1995; e também SILVA, T. T. da. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992 – sobretudo o capítulo sobre “A economia política do currículo oculto”. Como reflexões complementares àquelas desenvolvidas sobre o *currículo oculto*, consideramos importantes os estudos que Bernstein realizou sobre poder e controle nas relações pedagógicas, sobretudo sobre o aprendizado das posições de classe, ou da *gramática de classe*, ou seja, sobre os processos através dos quais as estruturas de classe se traduzem em estruturas de consciência, na aprendizagem de uma gramática implícita pelos indivíduos de diferentes classes, que é a aquisição de códigos e fazer distinções em relação aos diferentes contextos Cf. BERNSTEIN, Basil. *Poder, educación y consciencia*. Santiago, Cide, 1988.

<sup>18</sup> Estamos utilizando aqui os dois conceitos formulados por Pierre BOURDIEU, com todas as suas implicações teórico-metodológicas, cf.: Le capital social. In: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* : 31, Jan. 1980, p.2-3; Les trois états du capital culturel. In: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* : 30, Nov. 1979, p.3-6;

No que diz respeito à indiferenciação dos níveis de formação e das exigências específicas de cada um deles, trata-se de um pressuposto não-explicito, que atravessa a formulação e a execução do plano de ensino, expressando-se nas práticas pedagógicas, embora isso não seja claramente assumido nos discursos sobre a formação; aliás, na realidade não há discursos claros sobre essa definição básica: não há uma definição clara de que competências se pretende desenvolver no primeiro nível com a graduação, em termos das diferentes dimensões que essas competências implicam e que são necessariamente diferentes dos níveis superiores (mestrado e doutorado), em função dos objetivos próprios desse nível, onde a formação tem como horizonte a intervenção profissional que se dará na rede de organizações públicas e privadas onde a prática se realiza. Em consequência dessa indiferenciação, há, na prática, uma confusão de planos e níveis de formação e, em geral, uma transposição para a graduação daquilo que seria pertinente aos níveis de formação superiores (em termos de processos pedagógicos, de métodos e de conteúdos temáticos), em detrimento do que seria próprio desta. Não se considera, assim, os requisitos do processo de aprendizagem quanto à complexificação e ao aprofundamento que precisam ser ancorados numa base sólida, constituída por aquisições em níveis de menor complexidade<sup>19</sup>

O resultado predominante da ausência de uma reflexão que incida sobre a totalidade dos níveis e processos formativos, que acarreta essa falta de diferenciação entre eles, tem sido uma formação deficiente, que se expressa não apenas na falta de domínio dos temas e questões que fazem parte do programa de estudos de graduação, mas na falta de método para conduzir o raciocínio; isso faz com que predominem entre os graduados as formas de pensamento centrado, onde atuam as estruturas sóciocognitivas próprias do senso comum, radicalmente diferentes daquelas

---

Condição de Classe e Posição de Classe; Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento; Reprodução Cultural e Reprodução Social. In: *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1987.

<sup>19</sup> Sobre essa temática, remetemos aos trabalhos de: BACHELARD, G. *O racionalismo aplicado*. Rio de Janeiro, Zahar, 1977; PIAGET, J. *Logique et connaissance scientifique*. Paris, Pleiade, 1967. E também aos debates travados entre um grupo de pesquisadores, In: MORIN, E. (Org.) *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa, Publicações Europa-América, 1996; MORIN, E. e LE MOIGNE, J.-L. *A Inteligência da Complexidade*. São Paulo, Peirópolis, 2000.

características do raciocínio analítico, orientado pelo método científico. A reflexão crítica teoricamente orientada é substituída pelo mimetismo e pela reprodução de *slogans* repetidos *ad nauseam*. Entre os mecanismos sóciocognitivos predominantes, os que encontramos mais freqüentemente são: o moralismo ou a reificação moral dos fenômenos, a generalização (infundada), a falsa identificação (a partir de traços superficiais da realidade), a homogeneização, a essencialização, a biologização e a naturalização do social; a psicologização e a personificação do político; a atomização do social e o voluntarismo<sup>20</sup>.

Tal resultado, além de comprometer o exercício da prática profissional, compromete também a qualidade da formação nos níveis superiores (mestrado e doutorado), fator que deveria ser objeto de atenção e gerar muito maior preocupação, considerando-se que a atual política do MEC com relação à pós-graduação tem reduzido o tempo de titulação e, assim sendo, não há condições para se suprir deficiências trazidas da graduação e dos níveis anteriores.

Sabemos que não se pode atribuir todas as deficiências constatadas na formação profissional, única e exclusivamente, ao

---

<sup>20</sup> Nos últimos 5 anos temos tido a oportunidade de observar os resultados da formação em nível de graduação que se revelam nos exames de seleção para o mestrado, através da análise das provas escritas dos candidatos, formados por diferentes unidades de ensino do Rio de Janeiro e de outros Estados; essa avaliação tem mostrado que são raros os graduados em Serviço Social que não apresentam as características mencionadas acima. Todos os fenômenos ligados à política econômica e à política social são percebidos a partir de um ou de vários dos mecanismos acima descritos. Não há nem mesmo tentativas de buscar uma explicação a partir de categorias formuladas pela teoria social ou política, que orientem a busca de fatores que possam ser colocados em relação para explicar um fenômeno qualquer. O que parece conduzir o discurso é uma fórmula pré-constituída, uma espécie de gravação em disco ou fita, cuja reprodução, uma vez acionada não é possível interromper até que chegue ao seu final; o tom desse discurso não é analítico: é de condenação moral (em geral ao capitalismo, ou ao neoliberalismo, ou à filantropia empresarial, às políticas sociais, ou simplesmente a FHC); não há categorias teóricas de análise, há termos emotivos, num discurso fortemente modalizado. Os autores de maior prestígio (à esquerda, sobretudo) são utilizados como álibi, apenas para legitimar o uso dos slogans de praxe ou de interpretações livres dos seus escritos: Marx, Gramsci, e outros autores, possivelmente exigiriam reparação por danos morais, se pudessem ler 10% das aberrações que lhes são imputadas. Tudo isso numa linguagem que é ortográfica e gramaticalmente incorreta, pobre e sem nuances, revelando não apenas a falta de domínio do vocabulário para expressão, mas a ausência de método para o raciocínio e de direção para o pensamento.



ensino de graduação, pois todos observamos que, há pelo menos duas décadas, tem-se registrado uma degradação da qualidade do ensino nos níveis de formação anteriores. Sabemos, também, (ou intuímos, pois não dispomos de estudos com suficiente amplitude para comprovar) que hoje tem acesso ao curso superior um contingente cada vez maior de estudantes de média e de baixa renda, desprovidos de capital social e cultural; este fator vem se somando a outros (como a falta de hábito de leitura, para mencionar apenas o mais corriqueiro), para colocar sérias dificuldades em termos pedagógicos. Como equacionar essas dificuldades, respeitando, de um lado, o direito e a aspiração legítima de ascensão social desses estudantes, mas sem endossar, de outro lado, a desqualificação geral promovida pela política educacional vigente? Essa política, em nome de uma pseudo-democratização do acesso à educação (a todos os níveis), vem transformando a certificação (atribuição de certificados de conclusão de curso) em mercadoria de oferta elevada, mas de muito pouco valor real em termos de qualificação no mercado; ao mesmo tempo, o discurso do bloco no poder, que encontra ampla sintonia entre vários segmentos na sociedade, faz da educação a *pedra angular da salvação nacional*, (“o mais poderoso instrumento para a inserção no mercado de trabalho, para acabar com a pobreza, para reduzir as desigualdades, etc., etc., etc”). Não se trata, evidentemente, de negar o valor da educação, mas não podemos confundí-la com instrução, muito menos com certificação e, sobretudo, não podemos esquecer que a escola (em qualquer nível) não dispõe de mecanismos que possam anular o efeito de trajetórias anteriores de desigualdade social. A *fragmentação dos níveis e ciclos formativos* (operacionalizada pela introdução dos “cursos sequenciais” e dos “mestrados profissionalizantes”), longe de ser um instrumento de democratização efetiva da educação (que o discurso de “propiciar maiores oportunidades e melhor qualificação” acentua), apenas reforça e consolida uma direção que preserva a desigualdade, introduzindo novos elementos de discriminação e produzindo essa gigantesca farsa que caracteriza o sistema educacional no país, que a LDB veio consagrar.

É necessário investir na pesquisa de estratégias metodológicas que possam, dentro de certos limites, romper com os processos que vêm produzindo os resultados mencionados entre a maioria dos assistentes sociais que concluem a graduação, contribuindo, assim, para realimentar e reforçar uma representação social da profissão, de

indiferenciação com relação ao trabalho voluntariado, de amadorismo, de baixa qualificação e de subalternidade. Faltam-nos estratégias políticas e pedagógicas adequadas para que o processo de formação possa fazer face a esse quadro; precisamos construí-las e testá-las metodicamente, para não endossar o engodo da “redenção pela educação”, que é lesivo a todos que buscam se educar, mas sobretudo aos estudantes oriundos das camadas mais pobres da população que, com enorme sacrifício próprio e de suas famílias, conseguem alcançar o terceiro grau e acreditam que o certificado de conclusão vai ser decisivo para reverter uma trajetória de subalternidade.

Com relação à velocidade das mudanças societárias, mais do que pensar periodicamente num novo elenco de disciplinas e conteúdos válidos, é preciso que façamos um investimento sistemático (a médio e longo prazo) na concepção, experimentação e validação através de pesquisa de processos pedagógicos capazes de desenvolver as competências intelectuais compatíveis com as definições do perfil profissional proposto nas diretrizes curriculares construídas no processo conduzido pela ABESS, que culminou com a sua aprovação na Convenção de 1996.

Nesse sentido, é necessário retomar as Diretrizes Curriculares e aprofundar a reflexão sobre alguns aspectos em que elas apresentam fragilidades e indefinições, sobretudo com relação à prática profissional, à política de estágio e à formação em pesquisa. São muito oportunas, portanto, algumas iniciativas que buscam construir estratégias pedagógicas para melhorar a formação profissional, como as que estão sendo realizadas em algumas unidades de ensino.<sup>21</sup> Mesmo que não se possa ainda avaliar os resultados dessas propostas, é importante que se desenvolvam e sejam estimuladas múltiplas experiências dessa natureza, que procurem pensar a estratégia curricular como totalidade e, sobretudo, que criem alternativas pedagógicas configuradas em propostas concretas, que bem acompanhadas e criteriosamente avaliadas, possam indicar caminhos possíveis.

Outra demanda, a ser enfrentada em termos de formação, é a construção de uma pedagogia que leve em conta as características dos estudantes, trabalhando desde as suas expectativas com relação à profissão; estas traduzem uma certa cultura e são infor-

---

<sup>21</sup> Ver, por exemplo, as duas propostas que são apresentadas por FALEIROS, V. e por BATTINI, na *Revista Temporalis/Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social*, Ano I, v. 1, n.º 2 (jul/dez.2000). Brasília : ABEPSS, Valci, pp.163-208.

mas, em grande medida, por certas representações sociais da profissão, em cujo núcleo central estão a generosidade e o “espírito da dádiva”<sup>22</sup>; essas representações, muito mais freqüentes do que gostaríamos de admitir, estão muito distantes daquele perfil profissional que, de forma explícita ou implícita, é construído na proposta curricular; esse tipo de representação atua como mais um elemento do currículo oculto, que por certo impedirá a ação pedagógica na direção estabelecida no citado documento. Em tempos de retomada da filantropia, de estímulo ao voluntariado e de apelos a uma solidariedade difusa<sup>23</sup>, este é um aspecto da formação que não pode ser negligenciado, sob pena de reforçarmos a representação existente.

Nossa preocupação básica deve ser a de *ensinar a apreender*, ensinar métodos de pensamento através dos conteúdos, mais do que transmitir conteúdos, como propõe DELUIZ (1997: 90-91); para a autora a formação profissional deve fazer uma síntese dialética entre formação geral, formação profissional e formação política, que possa: por um lado, direcionar a construção de competências técnicas e intelectuais amplas, competências organizacionais-metódicas, comunicativas, sociais e comportamentais; por outro lado, integrar a dimensão política à profissional, possibilitando a compreensão crítica da vida e das relações sociais, da evolução técnico-científica, da história, da dinâmica, do conteúdo e das implicações do trabalho humano. Quanto às competências técnicas e intelectuais, que constituem apenas uma das dimensões dessa formação, a autora considera que *o mais importante é aprender a pensar*, o que significa:

*“desenvolver a capacidade de abstração, de associação e análise de dados e informações, de identificar, reconhecer e definir problemas, formular alternativas, equacionar soluções e avaliar resultados; implica a capacidade de pensar estrategicamente e responder criativamente a novas situações: atuar preventivamente e introduzir modificações no processo de*

---

<sup>22</sup> Uma interessante perspectiva para debate sobre a persistência desse espírito na sociedade contemporânea, encontra-se em GODBOUT, J.T. *O espírito da dádiva*. Rio de Janeiro, FGV Ed., 1999.

<sup>23</sup> Tivemos oportunidade de analisar noutro lugar a questão do apelo à solidariedade e do seu significado político na atual conjuntura: JAMUR, M. Solidariedade (s). In: *O social em questão*. Ano III, N.º 4, Jul-Dez 1999. Rio de Janeiro, PUC, Departamento de Serviço Social, pp. 25-60.

*trabalho. Além da competência no uso e domínio das técnicas, o indivíduo deve ser capaz de compreender e dominar as bases científicas e técnicas de produção de bens ou serviços, para aplicá-las integrando teoria e prática”.*<sup>24</sup>

Se isso corresponde a um resultado que seria desejável para a formação dos assistentes sociais, que vai muito além da conclusão do curso, então temos muito trabalho a fazer para alcançar pelo menos a metade disso.

Quanto ao terceiro componente do nosso *currículo oculto* trata-se, como mencionamos, do não reconhecimento da diferenciação interna do corpo profissional do Serviço Social, da sua especialização, das suas hierarquias e das lógicas diferenciadas que regem os espaços onde se realiza a formação (escolas e instituições). Consideramos ser esta a questão mais complexa que nos desafia, até mesmo em termos da sua formulação.

Esta é uma dimensão diretamente relacionada com os resultados da formação e poderia ser melhor explicitada a partir de uma pergunta inicial, seguida de alguns desdobramentos: em que medida todos os avanços, que procuramos caracterizar inicialmente, foram incorporados à prática profissional? Em que medida podemos dizer que a prática dos assistentes sociais nas instituições (no seu conjunto) é radicalmente diferente ou, pelo menos, significativamente diferente daquela de 30 anos atrás, tal como podemos afirmar com relação ao que se observa nas unidades de ensino de Serviço Social? Em que medida a prática profissional do Serviço Social nas instituições reflete, espelha, ou concretiza as concepções, propostas ou projetos profissionais construídos em sintonia com o desenvolvimento do sistema de formação profissional aqui assinalado?

Se considerarmos que, em última análise, a razão de ser do sistema de formação profissional e de suas unidades de ensino é assegurar a reprodução de um corpo profissional qualificado, como um dos requisitos que historicamente se constituiu para garantir o

---

<sup>24</sup> Para indicações mais claras sobre as estratégias para promover as competências nas suas várias dimensões (técnico-intelectuais, organizacionais-metódicas, comunicativas, sociais, comportamentais) e sobre a integração da dimensão política à profissional, remetemos a DELUIZ, Neise. Mudanças tecnológicas e novas competências para a formação do trabalhador do setor terciário. In: MARKERT, Werner (Org.). *Formação Profissional no Brasil*. Rio de Janeiro, Ed. Paratodos, 1997, 72-99.

reconhecimento social formal da profissão<sup>25</sup>, somos obrigados a admitir que esse sistema está enfrentando as contradições geradas pelo seu próprio desenvolvimento. Só iremos tratar aqui de algumas das contradições introduzidas pelas mudanças estruturais e pelos próprios avanços do sistema, aqui mencionados; algumas delas já tinham sido observadas anteriormente, outras só nas últimas décadas se manifestam de forma clara.

Ao longo do desenvolvimento do Serviço Social brasileiro e do seu sistema de formação, esse campo foi se estruturando a partir de uma relação dialética entre as condições criadas pela formação social e as condições criadas a partir das ações dos profissionais e de suas organizações, através de processos nos quais se refletem os conflitos sociais presentes na sociedade (como de resto ocorre com todas as profissões, para além das suas especificidades). O processo que genericamente se pode chamar de *profissionalização*, ao longo de aproximadamente cinco décadas, introduziu alterações significativas no campo do Serviço Social em termos da sua estrutura e das suas regras de funcionamento, da sua diferenciação interna (especialização), da sua prática e da sua reprodução<sup>26</sup>.

No que diz respeito à reprodução da profissão através do seu sistema de formação, este tem como exigência uma dimensão prática: os alunos devem se inserir em estágios supervisionados, que via de regra se realizam nas organizações públicas e privadas onde exista um setor de Serviço Social em funcionamento, sob responsabilidade de um assistente social. As modalidades e mecanismos utilizados para o acompanhamento e orientação dos alunos apresentam algumas variações entre as unidades de ensino, porém de modo geral, há uma divisão de trabalho e de responsabilidade entre os professores das

---

<sup>25</sup> Para uma análise dos processos de profissionalização que são objeto da Sociologia das Profissões, ver os estudos de: DESROSIÈRES A. & THÉVENOT, L. (1998); DUBAR, C. (1994, 1996); DUBAR, C. & TRIPIER, P. (1998); FREIDSON, Eliot: *Professionals Powers: A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. Chicago, University of Chicago Press, 1986; Professionals and amateurs in the welfare state. In: KJOLSRØD, Lise et al. (Ed.) *Applied Research and Structural Change in Modern Society*. Oslo, IASR, 1987, pp. 13-31; *Renascimento do Profissionalismo: Teoria, Profecia e Política*. São Paulo, EDUSP, 1998.

<sup>26</sup> A análise desse processo que não seria possível reproduzir aqui, encontra-se em JAMUR, M. *Imaginaire du changement et idéologie de la permanence: la formation des assistants sociaux au Brésil (1936-1988)*. Tese de Doutorado, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, 1990.

unidades de ensino e os assistentes sociais que assumem a supervisão nas organizações que constituem campos de estágio<sup>27</sup>.

A orientação teórico-prática à experiência de estágio é realizada, portanto, através de dois pólos do campo da formação: as unidades de ensino e as organizações que prestam serviços sociais. Esses dois pólos constituem espaços regidos por duas lógicas diferentes, tanto com relação às suas regras de funcionamento, quanto em termos das funções e expectativas relacionadas com os sujeitos que neles realizam seus projetos e suas práticas. A orientação do processo de aprendizagem dos estudantes em formação é compartilhada por dois conjuntos de sujeitos, cujas funções e expectativas, não são idênticas; há diferenciação também quanto à divisão do trabalho e da responsabilidade entre os dois conjuntos, porém elas *não são estabelecidas através de um contrato claro*; a definição do contrato se faz, na maior parte dos casos, através de acordos informais, com um grau de institucionalização mínimo, salvo raras exceções. Há uma definição maior com relação às funções dos estudantes-estagiários, muitas vezes definidas através de um contrato formal (nos casos em que o estágio é remunerado), mas essa definição é muito mais específica quanto às responsabilidades dos estagiários, do que com relação ao programa e às condições de aprendizagem que a instituição oferecerá aos estagiários e do que lhes será assegurado em termos de orientação e de supervisão. Nesses termos, de um “contrato” não-explicito, não-pactuado em termos claros, com um “programa de aprendizagem” que poderia ser caracterizado como “extremamente flexível”, estão dadas as condições estruturais para que seja conduzida a experiência prática dos estudantes em formação. E não é necessário estabele-

---

<sup>27</sup> Essas variações se referem sobretudo à sistemática adotada para a supervisão dos estágios: em algumas unidades existe um professor que assume integralmente a supervisão dos alunos, indo aos campos para exercê-la; noutras, a responsabilidade da supervisão é compartilhada: um professor dá orientação a um conjunto de alunos em sala de aula e mantém contato permanente com os assistentes sociais supervisores que, em cada campo orientam as atividades dos alunos; noutras, ainda, a supervisão é assumida pelos assistentes sociais nos campos de estágio e um professor que exerce a função de coordenador de estágios se encarrega dos contatos com os supervisores, quando necessário, realizando uma reunião semestral com os mesmos. É menos freqüente atualmente a criação de programas de intervenção pelas próprias unidades de ensino (extensão) que possam oferecer estágio aos alunos, supervisionados pelos professores.

cer aqui a interminável lista de problemas e mal-entendidos que essas condições objetivas vêm gerando há pelo menos três décadas: todos sabemos, porque estamos ou estivemos num ou noutro desses dois pólos, e provavelmente ainda não esquecemos da nossa experiência conflituosa com o campo de estágio como estudantes, que não mudou tão radicalmente quanto todos gostaríamos que tivesse ocorrido.

São também condições objetivas que estruturam a prática dos sujeitos e definem as regras de funcionamento que regem cada um dos dois pólos: as unidades de ensino e as organizações de Serviço Social, públicas e privadas; em cada um desses polos há políticas que determinam o grau maior ou menor de autonomia (sempre relativa) de que dispõem os sujeitos para construir seus projetos e realizar suas práticas – nem puro determinismo, nem liberdade absoluta, mas condicionantes objetivos que precisam ser conhecidos e explicitados.

Nas unidades de ensino, na chamada “academia”, os sujeitos (professores) se inserem num certo padrão de profissionalização e de carreira, onde a lógica de funcionamento deriva da atividade-fim - a produção/transmissão do conhecimento - que é parte do contrato de trabalho remunerado; a divisão sociotécnica do trabalho e as hierarquias tem contornos mais nítidos (embora os problemas de fronteira e de autoridade não deixem de existir); o trabalho se orienta sobre uma base de previsibilidade relativamente estável (de planejamento e organização dos recursos humanos e materiais)<sup>28</sup>; ou seja, os professores, sobretudo nas universidades públicas, são pagos para pesquisar (produzir conhecimento), ensinar e, eventualmente, realizar atividades de extensão (estas, dependendo da área de conhecimento podem se tornar atividades secundarizadas em função das demais).

---

<sup>28</sup> É evidente que estamos descrevendo uma lógica de funcionamento e as regras que definem as condições desse espaço, o que não significa que as universidades sejam uma sucursal do paraíso, que não tenham dificuldades para realizar as suas tarefas, sobretudo no caso brasileiro e na última década, em que a política governamental tem cerceado o desenvolvimento das universidades públicas de todas as formas, com uma orientação aberta ou velada para a privatização do ensino superior. Nas universidades privadas, entre outras dificuldades há aquelas específicas da área das ciências humanas e sociais, sobretudo no que toca à carga horária de trabalho dos docentes e à limitada possibilidade de se fazer pesquisa.

Nas organizações de Serviço Social os sujeitos (assistentes sociais) têm um tipo de inserção, também regida pela atividade-fim - a prestação de serviços aos usuários - que é definida a partir da lógica e das regras de funcionamento desse espaço, onde se estabelece o contrato de trabalho; este se orienta pela urgência do atendimento à demanda e por um padrão de respostas, em que o grau de previsibilidade é muito reduzido (o planejamento e a organização dos recursos materiais e humanos podem não apresentar consistência, em face de uma série de variáveis políticas, da alteração, da dispersão e da multiplicidade da demanda); atividades que se afastem da finalidade precípua da organização não são assimiladas, como é o caso da supervisão de estágios: mesmo que estes sejam formalizados, a supervisão é em geral uma atividade "marginal" dos profissionais, que "rouba" tempo das atividades para a qual eles foram contratados; além disso, a atividade de "ensino da prática" não é remunerada e os profissionais a realizam em troca de uma retribuição simbólica, difícil de ser avaliada (em geral, quando aceitam exercê-la, é por considerá-la uma forma de se manterem atualizados, de estarem em contato com as "teorias trazidas da academia" pelos estagiários, o que introduz um outro tipo de demanda em termos de reflexão); há também um elemento de distinção no espaço profissional que ocupam, além do ato generoso e responsável de contribuir para a formação profissional.

As diferenças entre as lógicas e as regras de funcionamento que regem esses dois espaços, que não são internamente homogêneos, seriam melhor estabelecidas através de uma longa listagem de características de um e de outro, que poderiam ser explicitadas aqui, porém isso não é o mais importante; nossa intenção foi apenas assinalar o peso de um fator que interfere nos resultados da formação, que faz parte do nosso *currículo oculto*: esse fator, de maneira mais ou menos explícita, está presente nas nossas conversas informais sobre as dificuldades de articulação dos campos de estágio com as unidades de ensino; aparece implícito também nos resultados de algumas pesquisas; entretanto, ele não tem sido considerado e tratado através de uma abordagem teórico-metodológica consistente, que nos permita assumir o desafio de buscar alternativas para lidar com essa realidade.

Mesmo que por opção ético-política prefiramos a igualdade, não podemos deixar de reconhecer e de tratar teórico-metodologicamente a *desigualdade de poder que existe entre os dois pólos*,



que independe da preferência e da vontade dos sujeitos inseridos num e noutro<sup>29</sup>. Há um conjunto de determinações (não seria necessário lembrá-las aqui) que estabelecem a hierarquia social que define o poder e o prestígio maior ou menor dos espaços e dos sujeitos sociais: de um lado, o espaço da universidade, e os atores nela inseridos, desfrutam de uma posição de prestígio elevada (independentemente das condições de trabalho degradadas a que vêm sendo submetidos), que remete aos traços da nossa formação social, da qual faz parte o “entusiasmo pela educação”, sobretudo pela educação superior e de reverência quase religiosa pela universidade (o que não significa que tal entusiasmo e tal reverência se traduzam em ações e políticas educacionais conseqüentes e compatíveis com o lugar que ambas ocupam no imaginário social)<sup>30</sup>; de outro lado, “o social”, e as organizações criadas para tratar dele, ocupam um lugar extremamente desvalorizado (e neste caso, é forçoso reconhecer que há compatibilidade entre esse lugar e as ações e políticas sociais adotadas, condicionando, como sabemos, a intervenção dos assistentes sociais), o que afeta objetiva e subjetivamente a grande massa de profissionais que lidam cotidianamente com a pobreza; estes, além da pressão do volume da demanda (sempre crescente), sofrem pressão para oferecer respostas qualificadas, sem ter respaldo em políticas sociais que coloquem no horizonte a perspectiva de que sua prática possa

---

<sup>29</sup> Essas questões são tratadas por alguns autores, entre os quais DUBAR (1994 e 1998), DUBET (1995) e FREIDSON (1998), além de BOURDIEU (1980 e 1996) e em “O campo científico”, In: *Pierre Bourdieu*. São Paulo, Ática, 1983, pp.122-155; *Homo academicus*. Paris, Les Éditions de Minuit, 1984. No que se refere especificamente ao campo da formação em Serviço Social, ver GENTILLI, R. “Desafios da prática ao novo currículo de Serviço Social” In: *Temporalis/Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social*, Ano I, v.1, n.º 2 (jul/dez.2000). Brasília : ABEPSS, Valci, pp.133-152.

<sup>30</sup> Mas se traduz, entretanto, em mais um instrumento de discriminação e de desigualdade, que se observa, por exemplo, no privilégio que a nossa lei, contraditoriamente, concede aos criminosos que têm diploma superior: destes, por terem tido acesso a um nível superior de formação, deveria se cobrar um comportamento compatível com o mesmo, pois, teoricamente ao menos, tiveram maiores oportunidades de formar discernimento quanto às ações condenáveis e lesivas aos outros indivíduos e à sociedade; mas, ao contrário disso, são premiados com tratamento especial e regalias incompatíveis com a sua condição de criminosos que, em última análise, deveriam ser tratados como tal, da mesma forma que todos os outros, analfabetos ou com pouca instrução.

reverter a condição de desigualdade que produz e reproduz a destituição, em escala sempre ampliada.

A possibilidade de que os profissionais nas organizações campos de estágio cumpram as expectativas construídas nas universidades em torno de uma prática que corresponda ao conceito de *praxis*, coloca inúmeras dificuldades, e sua realização esbarra em obstáculos de natureza diversa, pois, como resume bem GENTILLI <sup>31</sup>, dependeria de:

“um reiterado movimento de explicitação de conteúdos teóricos, simultaneamente vinculado a um refinado processo de reflexão sobre os dados empíricos da realidade com a qual os assistentes sociais lidam cotidianamente, de difícil compreensão imediata. Penetrar nessa complexidade teórica, política e metodológica necessita de uma certa “suspensão” do cotidiano para serem estabelecidas as mediações capazes de desencadear a intervenção sobre a realidade social, organizacional e pedagógica que se quer transformar”.

### **Pensando em algumas estratégias**

Sabendo *a priori* quais são as condições gerais em que se realiza a prática profissional, se queremos que as novas diretrizes curriculares se efetivem, é preciso romper com a lógica que tem orientado o tratamento das questões da reprodução da profissão, que continua sendo pensada predominantemente no espaço acadêmico, e ali definida, embora os órgãos da categoria profissional (CFESS e CRESS) venham participando dos debates sobre a implantação das diretrizes curriculares e tenham assumido algumas ações importantes em relação à formação permanente (ou à capacitação continuada) dos assistentes sociais em exercício<sup>32</sup>. Essa

---

<sup>31</sup> GENTILLI, Raquel, op. cit., p. 141.

<sup>32</sup> O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e os Conselhos Regionais (CRESS), além do trabalho regular de controle e fiscalização do exercício profissional (que as Comissões de Orientação e Fiscalização vêm realizando através de diferentes estratégias positivas, como as visitas às organizações por áreas e os encontros descentralizados atingindo cidades do interior), vêm desenvolvendo um importante trabalho em termos de *formação permanente* junto aos Assistentes Sociais: através de Encontros (como o de Segurança, realizado em nível Regional e Nacional), Cursos, Debates e Comissões Temáticas (Assistência e Previdência, Família, Criança e

é uma ação estrategicamente importante a médio e longo prazos, mas não suficiente; sobretudo, porque só ela, mesmo sendo realizada com o maior êxito, não será capaz de reduzir a distância entre os dois pólos da formação, cada um deles submetido à sua própria lógica.

Do ponto de vista político, o poder simbólico e o saber da “academia” deveriam ser utilizados em duas direções estratégicas:

- usar o poder simbólico e o prestígio da universidade para se definir condições mínimas para a inserção dos estudantes em estágio, através de um contrato explícito, que defina as responsabilidades de ambas as instituições no processo de formação, estabelecendo-se a contrapartida da organização campo de estágio, o suporte que será oferecido pelas duas partes, quanto ao programa e aos recursos humanos (supervisão compartilhada). Não se trata de mera formalidade burocrática, mas do estabelecimento de regras claras em um contrato, que se torne instrumento para garantir melhores condições de aprendizagem e de supervisão, e contribua para desmontar a “lógica do favor”, substituindo-a pela perspectiva do investimento social das organizações na formação de profissionais qualificados. Trata-se de negociar um contrato entre duas instâncias de formação, que devem assegurar conjunta e institucionalmente as condições de ensino-aprendizagem e não deixar que todo o peso e o ônus do processo pedagógico recaia sobre os sujeitos que, sozinhos, não têm poder e condições para garanti-las;
- redirecionar a produção do saber nas unidades de ensino (cuja produção se pauta pelas regras próprias do espaço universitário), sem abandonar a perspectiva que lhe é própria, mas incorporando no seu sistema de objetos as demandas que emergem das situações da prática profissional. A produção de conhecimentos pelas unidades de ensino deveria alcançar o espaço da prática, não de fora

---

Adolescente, Gênero e Etnia, Saúde, Dependência Química, etc.) que se reúnem mensalmente; além disso, vêm realizando um Programa de Capacitação Continuada à Distância para Assistentes Sociais, (juntamente com a ABEPSS), realizado através de convênio com o Centro de Educação Aberta, Continuada e à Distância da Universidade de Brasília, em quatro módulos e com excelente material bibliográfico de apoio, que atualmente alcança profissionais de 11 Estados.

para dentro, mas de dentro: a produção de saber deveria incluir e priorizar estrategicamente as temáticas teórico-metodológicas, ético-políticas, e pedagógicas que emergem do cotidiano da prática nas organizações que constituem campos de estágio; estas precisariam ser tratadas como desafios, não apenas retoricamente, com um olhar que critica de fora, distante, mas com um olhar crítico de quem está vinculado por um projeto bem definido de pesquisa-ação, compartilhando a percepção da pressão das demandas, buscando cooperativamente as alternativas e formulando propostas para responder a elas. O distanciamento crítico próprio do espaço da universidade só será fecundo em relação à profissão, na medida em que professores-pesquisadores buscarem, através da sua inserção no outro espaço e a partir dela, produzir novas formas de olhar para o campo da prática - que hoje, via de regra, é percebido apenas como o avesso ou negação da "teoria" que se ensina na universidade - contribuindo, assim, concretamente, para a qualificação desse outro espaço.

São múltiplas as iniciativas que podem ser utilizadas nessa reorientação, não havendo aqui espaço para discutí-las; consideramos pertinente, porém, indicar duas linhas de ação que poderiam fazer parte de um conjunto estratégico de ações para melhor qualificação da formação dos assistentes sociais e dos dois espaços onde ela se realiza.

A primeira delas é de caráter geral e tem sentido estratégico: as organizações profissionais - sobretudo a ABEPSS pelo seu próprio escopo - poderiam estabelecer uma política de estímulo a essa reorientação e ao investimento das unidades de ensino em pesquisas orientadas para o estudo das questões aqui abordadas e que, de modo geral, constituem vetores das preocupações dominantes quanto à formação profissional dos assistentes sociais ao nível da graduação. Não se trata de impor objetos de estudo, mas de estimular - através dos diferentes recursos institucionais de que a ABEPSS dispõe - a pesquisa sobre os complexos processos pedagógicos envolvidos na formação teórico-prática dos profissionais. Dessa forma pode-se reunir elementos para subsidiar a implementação das Diretrizes Curriculares, buscando-se: de um lado, conhecer melhor os processos envolvidos nas dificuldades apontadas por professores,

alunos e supervisores para concretização das mesmas<sup>33</sup>; de outro lado, buscar alternativas para superá-las, de forma controlada e sistemática, respaldadas em pesquisas que possam, através de seus resultados, fundamentar propostas quanto a políticas de formação, estratégias e procedimentos pedagógicos compatíveis com as Diretrizes.

Outra linha de ação, de caráter menos geral, mas que também tem caráter estratégico, é a adoção da pesquisa-ação, como uma das modalidades de pesquisa que pode ser explorada no campo da formação, uma vez que se propõe a articular uma ação deliberada, visando induzir mudanças num determinado campo, que tem vínculos claros com um projeto mais amplo e submetendo esse campo a uma observação sistemática.

Apesar do descrédito em que caiu, devido ao mau uso que dela foi feito, a pesquisa-ação, quando utilizada de forma metodologicamente adequada e compatível com os procedimentos científicos que ela não dispensa (ao contrário do que supõem alguns), é um instrumento valioso; ela possibilita implementar projetos nos quais, ao mesmo tempo em que se busca o conhecimento de uma dada realidade, se interfere nela; tem ainda a característica de ser um dos melhores instrumentos para reunir elementos de problematização sobre processos que não seriam acessíveis através de outras modalidades de pesquisa. As experiências realizadas por pesquisadores franceses e canadenses no campo do trabalho social e da formação, têm colocado em evidência a contribuição desse método, tanto em termos de produção de saber, quanto de melhor qualificação das ações e dos profissionais<sup>34</sup>. Por essas características,

---

<sup>33</sup> Muitas dessas dificuldades foram expressas durante a realização pela ABEPSS da Oficina Nacional para Implementação das Diretrizes Curriculares, em junho de 2000, reunindo cerca de 50 professores de 31 unidades de ensino e representantes de organizações profissionais, onde foram discutidas questões relacionadas com a implementação das DC, dificuldades encontradas pelos participantes e foi estabelecida uma agenda para tratamento das mesmas. Ver o Relatório, publicado na *Revista Temporalis*, n.º 2, jul-dez, 2000, pp. 209-219.

<sup>34</sup> A esse respeito ver os trabalhos de: AUCLAIR, R. La recherche-action. Remise en question. *Service Social*, Vol. 29 : 1-2, 1986, p.182.; CALPINI, J.C. et alli. Recherche-action: interrogations et stratégies émergentes. *Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève* : 26, 1987; GAUTIER, C. *La recherche-action: essai sur le rapport entre la théorie et la pratique en éducation*. Rimouski, Grems L'Une, août, 1984; HUGON, M. A. et SEIBEL, C. *La recherche-action: Actes du Colloque Recherche-Action*, Paris/Bruxelles, INPR/Le Boeck, 1989, pp. 234- 257.

que entendemos compatíveis com as situações em que se realiza a formação dos assistentes sociais, consideramos que a pesquisa-ação, *sem ser uma panacéia*, tem uma contribuição importante a dar, juntamente com outras modalidades de pesquisa e de intervenção, no enfrentamento das questões aqui levantadas. Entretanto, ela só terá sentido, como parte de um conjunto de estratégias políticas formuladas pela ABEPSS, envolvendo outras organizações profissionais, com vistas à construção de alternativas em face dos obstáculos existentes para se alcançar uma formação profissional compatível com o projeto contido nas atuais Diretrizes Curriculares. Construir alternativas, implica, também, articular os diferentes sujeitos que atuam nos distintos níveis de formação, sem confundí-los, porém.

O caminho para superação da distância existente entre os dois pólos do sistema de formação (as unidades de ensino e as organizações de serviço social que constituem campo de estágio) que, ao longo do processo de profissionalização do Serviço Social, foram se diferenciando e hoje são regidos por duas lógicas que se opõem, é, indiscutivelmente, uma construção permanente e coletiva, que tem como exigência fundamental que consideremos as novas expectativas e desafios, sem nos esquecermos, porém de antigas contradições, que recheiam o nosso *currículo oculto*.

## BIBLIOGRAFIA

- BARBIER, Jean-Marie (éd.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, PUF, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique*. Paris. Les éditions de minuit, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, Papirus, 1996.
- CARRÉ, Philippe. & CASPAR, Pierre (éd.). *Traité des sciences et techniques de la Formation*. Paris, Dunod, 1999.
- CHARLOT, Bernard. *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris, Anthropos, 1997.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *O currículo nos limiões do contemporâneo*. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1998.
- DESAULNIERS, Julieta B.R. Formação, competência e cidadania. *Educação & Sociedade*, Ano XVIII, n.º 60, dezembro, 1997, pp. 51-63.
- DESROSIÈRES Alain. et THÉVENOT, Laurent. *Les catégories socioprofessionnelles*. Paris, La Découverte, 1998.
- DUBAR, Claude. *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris, Presses Universitaires de France, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Les identités individuelles et collectives dans le champ professionnel. Traité de sociologie du travail*. Bruxelles, De Boeck, 1994, pp. 363-380.
- \_\_\_\_\_. La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du travail*, 2, 1996, pp. 179-196.
- DUBAR, Claude & TRIPIER, Pierre. *Sociologie des professions*. Paris, A. Colin, 1998.
- DUBET, François. *Sociologie de l'expérience*. Paris, Seuil, 1995.
- DUGUÉ, Elisabeth. A gestão das competências: os saberes desvalorizados, o poder ocultado. IN: DESAULNIERS, J. *Trabalho & Formação & Competências*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1998.
- FABRE, Michel. *Penser la formation*. Paris, PUF, 1993.
- FREIDSON, Eliot. *Renascimento do Profissionalismo*. São Paulo, Edusp, 1998.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

- HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. IN: FERRETTI, C.J., ZIBAS, D.M.L., MADEIRA, F. E FRANCO, M.L.P.B. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis-RJ, Vozes, 1998.
- JAMUR, M. *Imaginaire du changement et idéologie de la permanence: la formation des assistants sociaux au Brésil (1936-1988)*. Tese de Doutorado, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, 1990.
- KAMEYAMA, Nobuco. A trajetória da produção de conhecimentos em Serviço Social: avanços e tendências (1975-1997). In: *Cadernos ABESS n.º 8*, Nov. 1998, São Paulo, Cortez, pp. 33-76.
- LALLEMENT Michel. Les métamorphoses des systèmes éducatifs et productifs. IN: GALLAND, O. & LEMEL, Y. *La nouvelle société française*. Paris, A. Colin, 1998., pp. 117-145.
- MARKERT, Werner (Org.). *Teorias de educação do iluminismo, conceitos de trabalho e do Sujeito: contribuições para uma teoria crítica da formação do homem*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Formação Profissional no Brasil*. Rio de Janeiro, Edições Paratodos, 1997.
- MORIN, Edgar & LE MOIGNE, J.-L. *A inteligência da complexidade*. São Paulo, F. Peirópolis, 2000.
- PACHECO, José Augusto. *Currículo: teoria e praxis*. Porto, Porto Editora, 1996.
- PAIVA, Vanilda. Desmistificação das profissões: quando as competências reais moldam as formas de inserção no mundo do trabalho. *Contemporaneidade e Educação*. Ano II, n.º 1, Maio, 1997, pp. 117-134.
- PAUGAM, Serge. *Les salaires de la précarité*. Paris, PUF, 2000.
- ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie (Orgs.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas-SP, Papyrus, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. IN: FERRETTI, C.J., ZIBAS, D.M.L., MADEIRA, F. E FRANCO, M.L.P.B. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis-RJ, Vozes, 1998.
- SCHWARTZ, Yves. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. *Educação & Sociedade*, Ano XVIII, n.º 65, dezembro, 1997, pp. 101-139.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do Currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.