

## **Parte Primeira**

### ***Ensino de Metodologia nos Cursos de Serviço Social***

Ao tomar como objeto o ensino da Metodologia nos cursos de Serviço Social, este estudo, ainda que exploratório, apontou elementos significativos para a compreensão da formação profissional do assistente social no Brasil. Tal importância advém tanto da abrangência da questão metodológica, que não tem sua compreensão confinada aos limites de uma disciplina, quanto do próprio momento em que se dá a investigação, isto é, ainda no interior de um processo de implantação curricular.

Aprovado em 1982 — resolução n.º 6, de 23-9-1982 do Conselho Federal de Educação — o novo currículo estava em terceiro ou quarto ano de implantação quando da realização desta investigação.

Com efeito, ainda não existem elementos factuais que fundamentem uma avaliação segura — nem parcial, nem global — desta implantação, que se encontra em estágios distintos conforme as Unidades de Ensino. Realmente, a implantação do novo currículo está em processamento e quaisquer inferências acerca de suas resultantes e consequências devem ser visualizadas como aproximações sujeitas a correções necessárias desde que se possa dispor de elementos mais consistentes. Esta limitação, diga-se de passagem, não infirma a importância e a legitimidade da realização de pesquisas sobre este processamento; antes, torna-as mais relevantes para que se possam generalizar as experiências em andamento e coletivizar a busca de soluções para os problemas com que se deparam.

Embora com tais ressalvas, a pesquisa pôde captar algumas indicações quanto à necessidade de revisão da proposta curricular em curso. É de se ter presente que a proposta aprovada pelo Ministério da Educação expressa um processo que já se dava há quase dez anos,



debatida pelas várias convenções da Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social. Resultante de negociações internas e externas ao Serviço Social, a revisão curricular retrata ainda a não superação de alguns dualismos como: Serviço Social tradicional/Serviço Social reconceituado e Teoria *versus* Metodologia. Em outros termos, traz as inconsistências da reflexão em um dado momento que sem dúvida se revelam no processo de ensino. Deve-se ter claro também que, ao buscar romper com o pragmatismo posto no antigo currículo, há um peso significativo na formação teórico-científica dos assistentes sociais.

Ao lado destas demandas que se punham no início da década de 80, a própria mudança da conjuntura sócio-econômica e política brasileira vem exigindo revisões no processo de formação profissional<sup>1</sup>.

O antigo currículo não respondia, em absoluto, às solicitações que se punham ao Serviço Social, que a partir dos anos 70 ingressa nas Universidades brasileiras demandando também o perfil de pesquisadores aos assistentes sociais. A busca da solidez científica, o avanço ao processo de reconceituação e a expressão de claro compromisso de classe estão postos como base neste nosso currículo.

De qualquer maneira, nos passos efetivados para a presente pesquisa, pôde-se verificar que, por parte dos docentes por ela envolvidos, existe um posicionamento ambíguo (em algumas situações, até contraditório) em face do novo currículo e, especialmente, da gravitação que nele exerce a disciplina Metodologia em Serviço Social. De uma parte, registra-se uma sensível insegurança docente, que se manifesta no reconhecimento das suas lacunas de formação, na requisição de reciclagens e maior capacitação etc. De outra, uma expectativa positiva e favorável, creditando aos novos conteúdos programáticos e sua ordenação a possibilidade de uma aclaração no direcionamento teórico-metodológico da formação. Registrou-se também que o fato de o novo currículo contemplar diferentes posições e concepções da formação e da prática profissional do Serviço Social (vale dizer, o fato de poder ser implementado flexível e pluralisticamente) é tomado como válido e positivo.

Cabe assinalar que à ambigüidade referida acrescenta-se um fenômeno significativo: apesar das generalizadas expectativas existentes, o

---

1. Defronta-se o assistente social, por exemplo, com questões sobre as políticas sociais, numa conjuntura de elaboração da nova Carta Constitucional, mas ressurte-se da formação para o embate político das concepções conservadoras, liberais e socialistas das próprias políticas sociais.

debate em torno da disciplina Metodologia em Serviço Social configura-se como restrito. Ainda que se reconheça sua relevância na formação (em articulação, primordialmente, com as disciplinas de História e Teoria do Serviço Social e com as práticas de estágio), percebe-se que o debate sobre os conteúdos da disciplina de Metodologia e sua localização na grade curricular limitava-se a um pequeno segmento docente — revelando-se, na verdade, um "debate de elite". O processo desta investigação ao desencaixar vários momentos de discussão provocou, no mínimo, a informação da existência de uma polémica sobre a questão, ainda que o domínio da polémica seja ainda reduzido a alguns.

Efetivamente, os problemas da formação profissional só se dimensionam adequadamente no quadro da crise do sistema universitário brasileiro; mesmo que não se reduzam a ela (e nem dela possam ser deduzidos), posto que guardem causalidades particulares, é só a partir deste marco mais abrangente que o seu equacionamento se torna possível. Por outro lado, tanto a situação diferente das unidades de ensino no tocante à sua inserção acadêmico-institucional (públicas ou privadas, integradas ou isoladas) quanto a diversidade do ritmo na implantação do novo currículo, bem como a limitação da amplitude do seu debate, restringem a apreciação global que se possa fazer do estado atual do ensino. Há que levar em conta esses condicionanismos na leitura desta pesquisa, cujo objeto, ademais, é apañado em processo.

Conta-se no Brasil com 66 Unidades de Ensino (UE) de Serviço Social e pela Tabela 1 pode-se observar a grande concentração de UE nas regiões Sul I e Sul II, que atingem 54,5% do total e a marca significativa de 16,6% na Região Leste, seguindo-se a marca de 15,1% na Região Nordeste. Isto indica um movimento de crescimento no número de UE de Sul a Norte do país, o que pode estar correlacionado com as seguintes considerações.

- Expansão econômica do país concentrada no Sudeste, talvez como pólo de maior interesse econômico-político, crescendo, o fato de que as unidades desta região vão em maior número se tornando de natureza pública;
- As regiões Centro-Oeste e Norte do país, juntas, perfazem 13,5% do total. Isto pode indicar a necessidade de programas especiais, através da ABESS, para melhor intercâmbio entre as mesmas e os centros de estudos mais avançados da profissão.

TABELA 1

Distribuição das Unidades de Ensino de Serviço Social no Brasil, por Região.

Região	Natureza				Total	%
	Particular	Isolad.	Fed.	Estad. Mun.		
Norte	—	1	4	—	5	7,5
Nordeste	2	—	5	2	10	15,1
Centro-Oeste	2	—	2	—	4	6,0
Leste	2	3	5	1	11	16,6
Sul I	3	7	1	3	14	21,2
Sul II	4	16	—	1	22	33,3
Total Parcial	13	27	17	7	66	100
Total Geral	40	61%	26	39%	66	100

Pode-se dizer que quanto ao caráter de ensino público e gratuito versus privado, há uma linha divisória no ensino do Serviço Social brasileiro, apesar de que 61% dos cursos de Serviço Social sejam particulares, estes se concentram na região Sul do país (isto é, 39% do total). Em contraposição, 77% das 26 escolas públicas localizam-se acima do Estado do Rio de Janeiro. Analisar o ensino do Serviço Social brasileiro supõe lidar com esta questão, principalmente pelo fato de que nas unidades isoladas os precários salários e condições de trabalho não possibilitam ao docente o investimento em sua capacitação. Na condição de cursos pagos funcionam, em geral, em períodos noturnos para um alunado que necessita trabalhar oito horas por dia para garantir sua sobrevivência e pagar seus estudos.

A pesquisa mostrou a dificuldade de comunicação e articulação com tais unidades privadas, nem sempre filiadas à ABESS. Comprova até uma resistência e enquistamento o fato de que só 19 das 40 unidades particulares é que responderam a solicitação de dados.

Foram obtidas respostas de 60,6% do total das Unidades de Ensino de Serviço Social do país. Desse total, 47,5% se constituem em UE de natureza privada e 52,5% de natureza pública. Conforme dados confrontados entre as tabelas 1 e 2, aparece a percentagem de respostas, por região, na última coluna da Tabela 2, indicando

TABELA 2  
Unidades de Ensino, por natureza pública ou privada, participantes na presente pesquisa.

Região	Natureza		Total	% de Participação
	Particular	Pública		
Norte	1	4	5	100
Nordeste	1	6	7	70
Centro-Oeste	1	2	3	75
Leste	1	5	6	55
Sul I	6	3	9	64
Sul II	9	1	10	45
Total	19	21	40	—

significativo índice de respostas, ainda que no total geral o número alcançado indique dados menores que o total das UE.

Ficou evidente que a região de menor índice de participação foi a Sul II. Salientou-se que várias particulares, através de seus docentes, compareceram aos encontros regionais de pesquisa, porém as direções desses estabelecimentos não enviaram os dados para a pesquisa, contraditoriamente ao elevado número de UE que possui — 22, isto é, 35,5% do total do país. Ainda como parte das observações iniciais sobre as regiões, a análise sobre o ensino da Metodologia do Serviço Social foi prejudicada pela heterogeneidade e insuficiência de dados apresentados, pela dificuldade de localização dos mesmos, pois nem sempre os documentos se apresentaram de maneira lógica e sistematizada, pela dificuldade de consenso e de conhecimento quanto aos procedimentos didáticos e sua decorrente ausência de experiências comuns de natureza pedagógica e pelo caráter muito amplo do questionário elaborado.

A pesquisa demonstrou como um dado constante a dificuldade da categoria profissional em sistematizar o "seu saber", o que interferiu nas respostas enviadas, principalmente quando se solicitou exploração de "concepções" e dados qualitativos.

As dificuldades quanto à capacitação docente expressaram-se em todas as regiões (mesmo as que têm predominância do ensino público) mostrando que esta questão é inerente ao ensino de 3.º grau no país.

A falta de capacitação contínua do docente por dificuldades de acesso aos centros de formação ou por falta de condições contratuais favoráveis, se reflete na fragmentação de conteúdos programáticos não só com relação às demais disciplinas do currículo, mas também é expressa nas diversas formas de compreensão das metodologias.

A falta destas articulações, resguardando-se raras exceções, predominou em todas as regiões do país, e se reflete também pela ausência de definição de um projeto político pedagógico de formação profissional, não estimulada pela própria Política Educacional vigente no país.

A ausência de um projeto político-pedagógico de curso e não apenas um projeto de curso, indica a falta de adequação de objetivos e conteúdos programáticos e de bibliografia que, na maioria das vezes incoerente ou insuficiente, baseiam-se predominantemente em fontes secundárias, muito mais do que em clássicos ou originais.

A relação entre o Currículo Mínimo e o Currículo Pleno é elemento significativo. A pesquisa revelou, quando possível, que as grades curriculares contêm basicamente as disciplinas do currículo mínimo. Este mínimo é tão vasto que, não raras vezes, torna-se o próprio currículo pleno, o que pode dificultar a inclusão de disciplinas "subsidiárias".

A coleta dos dados permitiu duas indicações: a primeira em relação ao formato da disciplina de metodologia na grade curricular; a segunda, sobre as tendências de tratamento dos conteúdos da disciplina.

O formato da disciplina enquanto carga horária, número de docentes, número de créditos, é heterogêneo nas unidades de ensino. Qualquer análise sobre tal heterogeneidade implicaria na avaliação curricular, o que não foi propósito desta investigação. Frente a isto, os dados são apresentados de forma descritiva, agregados por região, uma vez que são entendidos como instrumentadores de reflexões que se façam a respeito.

Do ponto de vista do momento em que a disciplina ocorre no desenvolvimento curricular, há uma tendência em nucleá-la do quarto ao sexto período. Há um significado nesta inserção: ocorre a tendência em dar o cunho de preparo para a intervenção profissional na disciplina de Metodologia. Pode-se dizer que é esta a grande questão que o presente estudo trouxe à tona: a metodologia de ação profissional.

Conseqüente a esta discussão, a relação teoria-metodologia no Serviço Social voltou a aflorar. É de se ter presente que foi este currículo que instaurou a disciplina de teoria. Historicamente o Serviço Social foi ensinado a partir de "suas metodologias". O que significou fracionar o ensino do Serviço Social em Teoria e Metodologia, e mais ainda, destacar a disciplina de História do Serviço Social deste conjunto?

A partir da concepção do significado social e histórico da profissão, tal tripartição é, no mínimo, problemática. Não se trata de mera divisão de conteúdos, mas da própria apreensão da ciência, da sua historicidade e da relação teoria-prática que funda tal tripartição.

Do ponto de vista de concepção da profissão é de se discutir a legalidade teórica ou científica do Serviço Social. Esta investigação parte da concepção de que a especificidade do Serviço Social não deriva de seu estatuto teórico, mas de sua institucionalização como atividade determinada na divisão social e técnica do trabalho. Buscar o estatuto científico às produções de pesquisa dos assistentes sociais não significa entender a construção do Serviço Social como ciência. Posto no elenco das profissões, o Serviço Social possibilita uma determinada angulação na relação com a realidade social, cujo exame contribui para a compreensão da totalidade social em movimento.

A temática teoria/método/história se encontra estreitamente articulada como dimensões de uma única questão, a concepção teórico-metodológica historicamente situada (como explicação da sociedade e explicação da profissão) que orienta o exercício profissional e as suas formulações teóricas.

Assim, dada toda a peculiaridade de inserção histórica do Serviço Social na sociedade, ele se afirma como uma forma de intervenção na vida social que, além de uma dimensão de trabalho intelectual, possui uma dimensão técnica. Por isso, não se pode eliminar deste debate questões como a análise das estratégias de procedimento da ação profissional, já que a prática profissional constitui uma intervenção na sociedade.

O que tradicionalmente é definido como teoria do Serviço Social são as suas sistematizações abstratas da prática profissional que não se confundem com a teoria, mas são um ordenamento dos dados do fazer profissional, atribuindo um caráter metodológico às seqüências empíricas da ação. Esse ponto de vista, no entanto, não exclui a

necessidade de buscar desenvolver uma análise teórica que dê conta da profissão e da sociedade onde ela emerge e se considera. Não significa também que o Serviço Social não possua um estatuto profissional, estatuto este que é derivado dentro de determinadas situações históricas.

Como se pode depreender, a forma de articulação da disciplina de Metodologia no interior da grade curricular põe em evidência a concepção da profissão que funda a proposta curricular. A partir desta constatação, entendeu-se que, dado o caráter exploratório da pesquisa, o melhor modo de apresentar tal correlação era o regional, já que facilitaria o aprofundamento das discussões pelas regionais da ABESS e segue o processo da pesquisa que implicou equipes e encontros regionalizados.

## I — CARACTERIZAÇÃO REGIONAL DA DISCIPLINA METODOLOGIA EM SERVIÇO SOCIAL NAS UNIDADES DE ENSINO

A caracterização da disciplina Metodologia em Serviço Social foi efetuada a partir de itens indicativos, transformados em tabelas posteriormente comentadas a partir dos resultados obtidos nos relatórios de análise da pesquisa, efetuados pelas equipes regionais em que se organizou o núcleo de pesquisadores.

### 1. As Unidades de Ensino da Região Norte

TABELA 3  
*Distribuição das Unidades de Ensino por Estado, na Região\**

Estado	Unidades de Ensino		Total
	Particular	Públicas	
Maranhão	—	1	1
Piauí	—	1	1
Pará	1	1	2
Amazonas	—	1	1
Total	1	4	5

\* Das cinco unidades de ensino situadas na Região Norte, quatro possuem dependência administrativa de caráter público (federalis) e apenas uma é particular. Estão localizadas nas capitais dos Estados.

TABELA 4

*Unidades que responderam à pesquisa com sua dependência administrativa*

Estado	Unidades de Ensino		Total
	Particulares	Públicas	
Maranhão	—	1	1
Piauí	—	1	1
Pará	1	1	2
Amazonas	—	1	1
Total	1	4	5

Das cinco unidades, quatro estão estruturadas segundo regime acadêmico de créditos (federalis) e uma adota o regime seriado. Houve 100% de participação das Unidades de Ensino, na pesquisa.

TABELA 5

*Posição da disciplina na Grade Curricular*

Estados	Períodos							
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º
Maranhão	—	—	—	X	X	X	—	—
Piauí	—	—	—	—	X	X	X	X
Pará	—	—	—	X	X	X	—	—
Amazonas	—	—	—	X	X	X	X	X

As disciplinas de Metodologia em Serviço Social posicionam-se do 3.º ao 8.º período, havendo prevalência entre o 4.º e o 7.º, indicando uma tendência para os últimos anos de formação, ou seja, para o chamado "ciclo profissionalizante".

TABELA 6

Distribuição da disciplina conforme carga horária/crédito

Estado	Unidades de Ensino	
	Carga horária	Crédito
Maranhão	300	10
Piauí	360	24
Pará	270	18
	396	22
Amazonas	420	28

A carga horária da disciplina, nas Unidades de Ensino da Região Norte é significativa em relação à carga horária total dos currículos plenos, variando percentualmente entre 8% e 12%, o que corresponde, em termos absolutos, a uma variação entre 270 e 420 horas/aulas, com uma média de 350 horas/aulas.

Em duas das unidades pesquisadas, adotam-se créditos teóricos e práticos. "Este dado evidencia que nestes cursos, esta matéria vem se definindo com um caráter teórico-prático, o que tem suscitado questionamento acerca da operacionalização do ensino prático de seus conteúdos"<sup>2</sup>.

TABELA 7

Relação entre o corpo docente e a carga/horária da disciplina

Estado	Unidades de Ensino	
	N.º de Professores	Carga horária
Maranhão	3	300
Piauí	1	360
Pará	5	270
	4	396
Amazonas	1	420

2. Relatório-síntese da Região Norte.

As Unidades de Ensino da Região Norte apresentam diferenças acentuadas com relação à carga horária da disciplina e número de professores que a ministram. Confronte-se a Tabela 5 com a Tabela 3. Em duas unidades a disciplina aparece em três semestres, só que em uma, existem três professores e, em outra, cinco professores. Embora verifique-se uma média de aproximadamente três elementos, este dado não é relevante, pois em duas unidades há apenas um professor de disciplina.

Note-se que nas duas unidades onde a carga horária é maior, tem-se apenas um professor para a disciplina. Este dado pode apontar para a possibilidade de a disciplina não estar totalmente implantada, até a data da coleta dos dados desta pesquisa, fato não revelado pela documentação. Esta unidade conta com créditos práticos, o que torna a análise ainda mais complexa. Como se efetiva esta relação de créditos teórico-práticos com uma carga horária extensa e sob responsabilidade de apenas um professor?

Nas demais unidades, excetuando-se a do Piauí (com apenas um professor), a tabela indica que o número de professores favorece a formação de equipes para estudo e aprofundamento da matéria.

Merece destaque a relação entre a menor carga horária e o maior número de professores. A análise documental não revela se a Unidade de Ensino mantém professores diferentes para turmas diferentes, ou se mantêm cinco professores em três disciplinas (confronte com a Tabela 3), de acordo com as condições contratuais dos professores nas universidades federais.

Note-se que as unidades que contam com apenas um professor para as disciplinas de Metodologia em Serviço Social, são de responsabilidade administrativa pública e federal. Em uma delas, constituiu-se bandeira de luta:

- "Ampliação do número de professores para o Departamento através de concurso público.
- "Aprimoramento e qualificação dos professores através de realização de cursos de extensão, cursos de atualização, cursos de especialização e mestrado"<sup>3</sup>.

3. Documento enviado pela Unidade de Ensino em resposta à pesquisa da ABESS.

TABELA 8

Articulação da Metodologia em Serviço Social com outras disciplinas

Estado	Disciplinas					
	História do S.S.	Teor. em S.S.	Estágio TCC	Pesq.	Planejam.	Pol. Social
Maranhão	S	S	—	S	—	—
Piauí	S	S	S	—	—	—
Pará	S	S	—	S	—	—
Amazonas	S	S	S	—	S	S

Na Região Norte, as disciplinas de Metodologia e as de Teoria e História do Serviço Social constituem o eixo básico da formação profissional, evidenciado a partir das propostas curriculares das Unidades de Ensino. Esta compreensão tem sido formulada expressando, ao mesmo tempo, inquietações e dilemas, quanto à articulação de seus conteúdos programáticos à pedagogia de ensino. No enfrentamento destas dificuldades algumas Unidades de Ensino vêm dimensionando este conteúdo da seguinte forma:

- Teoria do Serviço Social: com base no processo de teorização do Serviço Social e as formulações decorrentes deste processo, a partir das diferentes abordagens interpretativas; com relação a estas abordagens existe atualmente a ênfase, em algumas Unidades, quanto à perspectiva do Funcionalismo e do Materialismo Histórico e, com menor expressão, à da Fenomenologia;
- História do Serviço Social: enfoca o processo de institucionalização do Serviço Social, buscando determinantes e respostas às demandas sociais;
- Metodologia em Serviço Social: apresenta diversidade tanto a nível do conteúdo trabalhado como de pedagogia de ensino, tais como: uma perspectiva trata o conteúdo relativo ao processo metodológico da intervenção, utilizando a pesquisa como instrumento pedagógico e reconhecendo a prática profissional concreta como referência básica.

Esta análise leva em conta suas diferentes perspectivas teóricas, num esforço de superação da dicotomia ao nível do tratamento das

mesmas; outra forma de encaminhamento que enfatiza a Metodologia de Intervenção a partir das diferentes abordagens metodológicas sobretudo do Funcionalismo e do Materialismo Histórico, o fazem distribuindo o conteúdo relativo a estas abordagens nos diferentes níveis destas disciplinas; uma outra tendência analisa as perspectivas metodológicas buscando suas determinações face à prática profissional, distribuídas em níveis diferenciados destas disciplinas; finalmente, outra via de encaminhamento destas disciplinas indica dificuldade de delimitação de conteúdos de Teoria e Metodologia, expressa pela prevalência dos conteúdos de Teoria nas disciplinas de Metodologia.

Outras articulações se expressam, de diferentes formas, com o conjunto das demais disciplinas curriculares. Destacam-se aquelas que exprimem seu conteúdo programático a partir de temas que estabelecem nexos e subsidiariam a proposta da disciplina Metodologia. Há tendência em identificar pesquisa como instrumento pedagógico para o encaminhamento da disciplina de Metodologia, de forma articulada com outras, na realização de trabalhos conjuntos.

Entretanto, essa proposta não vem se efetivando plenamente em todas as Unidades de Ensino da região. Naquelas em que já se evidenciam iniciativas concretas, a experiência é viabilizada através de projeto de pesquisa em andamento, dos quais participam alguns professores que ministram estas disciplinas, impondo como exigência a participação dos mesmos alunos.

A articulação com o estágio, como proposta dominante das Unidades de Ensino da região, significa o domínio de técnicas e procedimentos como eixo de articulação com Metodologia em Serviço Social.

Evidencia-se nas propostas de algumas Unidades a semelhança de encaminhamento e conteúdos da Metodologia com o estágio.

Outra forma de efetivar esta articulação é dotar os projetos de pesquisa e/ou de extensão como elementos estruturadores dos campos de estágio, a partir das abordagens metodológicas — Funcionalismo, Fenomenologia e Materialismo Histórico e Dialético — sejam estes os considerados campos próprios de Unidade, ou instituições públicas e privadas com as quais se estabelecem convênios. Há dissonância entre perspectivas de construção da disciplina Metodologia com os estágios oferecidos, dado o caráter tradicional das concepções que dicotomizam teoria e prática, reforçado pelo caráter tradicional das instituições, campos de estágio e do processo de supervisão corresponsável.



As informações obtidas<sup>4</sup>, que se referem à totalidade das Unidades de Ensino da Região Norte, retomam os diferentes itens apontados pela pesquisa da ABESS/PUC-SP, de forma heterogênea a nível da abordagem de cada um.

Nos relatos apresentados evidencia-se o esforço desenvolvido nestas Unidades, na busca da sistematização de informações sobre o ensino da Metodologia, cujo processo de encaminhamento foi diverso na sua forma: realização de seminários, formação e articulação de grupos de professores a partir do interesse pela temática e reuniões de trabalhos específicos para a presente pesquisa.

As propostas das disciplinas de Metodologia, na Região Norte, expressam o reconhecimento da natureza interventiva do Serviço Social.

Em uma das Unidades esta perspectiva caracteriza-se pela ênfase nas discussões mais específicas de Metodologia de Intervenção no contexto da prática profissional. Considerando esta perspectiva, fica subjacente que a concepção da matéria tem por base a distinção entre a Metodologia da Intervenção e a Metodologia da Investigação.

As questões e as dificuldades apontadas quanto à definição e operacionalização destas disciplinas no contexto da proposta curricular, enquanto integrantes da área específica que engloba também Teoria e História, revelam a postura de construção assumida, o interesse de garantir coerência e organicidade dos conteúdos ministrados, a preocupação em assegurar a perspectiva pluralista da formação profissional. Em relação ao pluralismo, entendido como embate e debate de diferentes posições, a ausência de espaço de debate sobre a feno-

4. Documentos apresentados: 1. documento intitulado "Observações Preliminares Sobre o Ensino da Metodologia aos Cursos de Serviço Social na Universidade Federal do Maranhão"; 2. Quadros Demonstrativos dos Dados Coletados — Curso de Serviço Social UFMA e UFPI; 3. Quadros Demonstrativos dos Dados Coletados — UFPA, UNESP, FUA; um documento-resposta à pesquisa ABESS, do Departamento de Serviço Social — Universidade de Amazonas, com os seguintes anexos: cinco programas das Disciplinas de Metodologia em Serviço Social — Departamento de Serviço Social, Universidade de Amazonas; um programa de História do Serviço Social; dois programas de Teoria do Serviço Social (I e II); um programa da disciplina Movimentos Sociais; um programa de cada uma das disciplinas: Serviço Social na área de saúde, Serviço Social na área de Educação e Educação Popular; um "Projeto de Formação Profissional" referente ao curso de Serviço Social — Universidade do Amazonas; Relatório-Síntese elaborado pelas pesquisadoras da Região.

menologia como uma corrente de pensamento presente no Serviço Social no Brasil compromete esta perspectiva.

Observa-se uma indefinição em relação ao conteúdo das disciplinas de Teoria e Metodologia, ainda que tentando uma diferenciação, que artificializa e dicotomiza a relação Teoria x Prática. Ao propor como eixo para o estudo das "correntes de pensamento presentes no Serviço Social" referindo-se ao Funcionalismo e Materialismo Histórico e Dialético e para a Metodologia "as diferentes abordagens metodológicas definidas pelas relações estabelecidas entre Teoria/Método/Objeto", separa o inseparável, de vez que estas relações configuram as correntes, ao mesmo tempo em que as disciplinas de Metodologia ficam esvaziadas de sua especificidade conforme concepção assumida.

A evidente segmentação do ensino e do debate das perspectivas da prática interventiva — "adaptação social" e "transformação social", mediante distribuição dos conteúdos específicos e característicos de cada uma das mesmas em disciplinas diferentes ministrados em períodos acadêmicos distintos, contribui para formas dicotômicas de apreender a prática profissional e conseqüentemente revela tendência ao mecanicismo no estudo da Metodologia da Intervenção.

Em outra Unidade, as propostas das disciplinas têm como premissa básica a natureza interventiva do Serviço Social, como definidora da profissão nas relações sociais. Admitem considerando a unidade Teoria x Prática a partir da categoria da práxis, a existência de especificidades da Metodologia no que concerne à produção de conhecimentos e à intervenção na realidade. As disciplinas enfatizam o estudo da Metodologia da Intervenção.

As ementas refletem diferentes posições sobre a matéria, ainda que haja uma certa hegemonia da perspectiva de construção da Metodologia da Intervenção segundo as determinações da práxis, assumida pelas disciplinas Metodologia I e III, enquanto que Metodologia II encaminha-se numa linha de recuperação do Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade.

A desarticulação da proposta na perspectiva de construção da Metodologia da Intervenção com o estágio, em decorrência da posição destas disciplinas na grade curricular e da concepção do estágio, que dicotomiza a relação Teoria x Prática, compromete o alcance dos propósitos desta disciplina no processo de formação profissional desencadeado pelo curso.

Em duas Unidades o ementário aponta para análise de questão do Método nas Ciências Sociais e, enfocando o processo de produção teórico-metodológico do Serviço Social nas vertentes funcionalista, fenomenológica e marxista.

Em outra Unidade, a análise dos conteúdos programáticos e das ementas da disciplinas apontam para a análise dos elementos estruturais da Metodologia pela via das duas matrizes; as Ciências Sociais e a Teoria Social, trabalhando estas perspectivas teóricas a nível das determinações destas duas relações com a prática profissional, a partir das abordagens: individual, grupal e comunitário.

A análise da bibliografia aponta ora para a recorrência a textos clássicos em relação às Ciências Sociais, ora para a indicação de textos produzidos dentro do próprio Serviço Social, aí com inexpressiva relação aos clássicos.

As Unidades de Ensino da Região apontam para uma série de questões que têm dificultado a implantação das disciplinas, no presente currículo, entre as quais pode-se destacar:

- Quanto ao nível da definição e distribuição dos conteúdos das disciplinas de Teoria, História, Metodologia e Pesquisa em Serviço Social, que expressa a complexidade e escassez de sistematização teórica destes conteúdos no âmbito da profissão; pela dicotomia presente destas disciplinas em torno de clássicos e contemporâneos, e pela perenidade de conhecimento aprofundado sobre as correntes que embasam o Serviço Social, possibilitando uma definição mais clara e objetiva da influência destas correntes no Serviço Social;
- A estrutura administrativa da Universidade que inviabiliza carga horária dos professores para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de capacitação continuada, sendo estes fatores impeditivos para redefinição de conteúdos teórico-metodológicos e melhoria dos níveis de qualidade de ensino;
- Dificuldades relativas quanto à definição de uma pedagogia de ensino dos conteúdos das disciplinas Teoria, História e Metodologia em Serviço Social que permita uma articulação com a prática profissional, tendo a pesquisa como instrumento pedagógico fundamental, decorrente, entre outros fatores, de estrutura tradicional da Universidade, que dificulta a operacionalização de uma proposta crítica e aberta;

- A adoção do sistema de créditos que dispersa e fragmenta as atividades docentes e discentes e do descompromisso com as demandas dos setores populares, limitando as possibilidades de inserção de docentes e discentes na prática interventiva junto a estes grupos, numa relação de ensino-aprendizagem;
- Dificuldades quanto à articulação entre o estágio e as disciplinas de Metodologia.

Na Região Norte, como situação marcante, fica a questão do pequeno número de Unidades de Ensino existentes. Estas participaram ativamente destas pesquisas, com presença e apresentação de documentação teórica subsidiária, além dos dados solicitados. Colocam-se aqui algumas considerações: a relação entre o reduzido número de Unidades de Ensino na região de maior extensão geográfica do país, a proposta de enfrentamento da questão social própria desta região com pólos de extremo interesse "econômico-turístico" como Manaus, principalmente das demais capitais, ao lado da extensa e conhecida situação de "miséria social" quase "instituída" da maioria da população (*vide* índices de renda *per capita*); a distância real desses núcleos de formação profissional de pólos de estudo dificultando o acesso da categoria ao aperfeiçoamento profissional e ao seu próprio intercâmbio para discussão e avaliação de questões comuns à região.

TABELA 9

Distribuição das Unidades de Ensino por Estado, na Região

Estado	Número de Unidades		Total
	Particulares	Públicas	
Alagoas	0	1 (F)	1
Bahia	1 (C)	0	1
Ceará	0	1 (E)	1
Paraná	0	1 (F)	1
Pernambuco	2	1 (F)	3
R. G. Norte	1 (R)	1 (F)	2
Sergipe	0	1 (F)	1
Total	4	6	10

## 2. As Unidades de Ensino da Região Nordeste

Os dados da Tabela 9 evidenciam que 70% das Unidades de Ensino da região responderam à pesquisa. Ainda que numericamente significativo, no entanto, deixar de conter as respostas de três unidades caracterizadas como "Particulares", duas delas na condição de cursos de "Universidades Regionais" e uma na condição de "Universidade Católica". Este fato indica tanto o não envolvimento com a proposta de ensino da ABESS, como dificuldades de entrosamento regional, uma vez que duas destas se localizam em cidades do interior dos respectivos Estados.

TABELA 10

Unidades que responderam à pesquisa de acordo com sua dependência administrativa

Estado	Número de Unidades		Total
	Particulares	Públicas	
Alagoas — Maceió	0	1 (F)	1
Bahia — Salvador	1 (C)	0	1
Ceará — Fortaleza	0	1 (E)	1
Paralba — João Pessoa	0	1 (F)	1
Pernambuco — Recife	0	1 (F)	1
R. G. Norte — Natal	0	1 (F)	1
Sergipe — S. Cristóvão	0	1 (F)	1
Total	1	6	7

Do total das respostas recebidas, 86% referem-se às Unidades de Ensino que se integram às universidades públicas, isto é, cinco federais e uma estadual. Somente uma unidade é de caráter particular e integra uma Universidade Católica. Novamente aparece uma característica regional, o ensino "gratuito", o que pode levar à demanda de candidato das diferentes "camadas" da sociedade não só baseada na condição de pagamento do custo do curso, mas em outros aspectos como, por exemplo, interesse pela "questão social" motivado por práticas sociais de caráter político-ideológico anteriores ao curso de Serviço Social.

TABELA 11

Posição da disciplina na Grade Curricular

Unidades	Períodos							
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º
Alagoas	—	—	—	X	X	X	—	—
Bahia	—	—	—	X	X-X	—	—	—
Ceará	—	X	—	—	X	—	X	X
Paralba	—	X	X	—	X	X	—	—
Pernambuco	—	—	—	X	X	—	X	—
R. G. Norte	—	—	—	X	X	X	X	—
Sergipe	—	—	X	X-X	X-X	—	—	—

No que se refere à distribuição da disciplina de Metodologia do Curso de Serviço Social, observa-se grande heterogeneidade, com concentração evidente de que a referida disciplina é ministrada nos "períodos centrais", isto é, entre o 4.º e o 7.º períodos do curso. Esse dado indica que a referida disciplina incorpora o espaço curricular que acentua o "caráter profissionalizante". Há em uma das unidades concomitância de duas "seqüências" num mesmo período, o que confirma e acentua a necessidade da instrumentalização do aluno para a prática, conforme será ainda explicitado nas observações posteriores.

TABELA 12

Distribuição da disciplina conforme Carga Horária/Crédito

Unidades de Ensino	Carga/Horária	Créditos
Alagoas	189	18
Bahia	60	4
Ceará	420	100
Paralba	300	10
Pernambuco	360	28
R. G. Norte	300	20
Sergipe	255	17

A carga horária e o número de créditos é extremamente variável nas Unidades de Ensino conhecidas; varia de 60 h/a com os respectivos quatro créditos, até 420 h/a com seus respectivos 100 créditos.

A relação do dado que indica o nível mais baixo de créditos é recuperada quando se constata na Tabela 9 que é o referente à única unidade particular. No entanto, nos relatórios apresentados não há dados que possam esclarecer ou justificar tal condição.

De outro lado, a unidade que apresenta o total de 420 h/a é referente à Unidade de Ensino que tem conteúdos distribuídos do 2.º ao 8.º semestre, interrompidos no 3.º, 4.º e 6.º semestres (vide Tabela 11), não havendo justificativas desta distribuição no material apresentado. Esta relação exemplifica a dificuldade de entendimento da carga horária distribuída nos cursos quando se observam as Tabelas 11 e 12 conjuntamente.

TABELA 13

Relação entre o Corpo Docente e a Carga Horária da Disciplina

Unidades de Ensino	N.º de Professores	Carga horária
Alagoas	4*	189 h/a
Bahia	2	60 h/a
Ceará	8	420 h/a
Paralba	4	300 h/a
Pernambuco	3	360 h/a
R. G. Norte	5	300 h/a
Sergipe	7	255 h/a

\* O mesmo quadro de professores é remanejado para a docência em três disciplinas.

Estes dados demonstram as diferenças acentuadas que ocorrem nessa região quanto à relação docentes e carga horária. Há dois dados "extremos" com certa "coerência": a unidade que conta com menor carga horária também conta com menor número de professores, em contrapartida, a que conta com maior carga horária conta também com maior número de docentes.

Entre esses "extremos" há variações, sendo o único elemento constante a média de carga horária que se mantém em torno de 300 horas/

aula. No entanto, não se conhece com detalhes a distribuição nas mesmas, nas várias seqüências do curso, bem como não se conhece a condição contratual do corpo docente, ainda que a maioria absoluta se encontre em regime de trabalho de Universidade pública.

Presume-se, ainda, que a Unidade de Ensino que conta com oito docentes na disciplina teria condição "ideal" de trabalho, uma vez que o próprio número indica a condição de "equipe" que se pode obter para pesquisa, ensino e supervisão na disciplina em estudo.

No caso em que aparece "remanejamento" de pessoal em três disciplinas não se conhece o grau de relação e integração entre as mesmas e, ainda assim, é previsto um desgaste sério desses docentes nessas atividades, com prejuízo da qualidade e do preparo físico e psíquico dos referidos professores.

TABELA 14

Articulação da Metodologia em Serviço Social com outras disciplinas

Unidades de Ensino*	Outras Disciplinas/Áreas				Com as	
	Hist. do S. Social	Teoria S. Soc.	Invest. S. Soc.	Estág. Aplc.	Seqüên. Metod.	Outros
Alagoas	—	S	—	—	—	—
Bahia	—	—	—	—	—	—
Ceará	S	S	S*	S	—	S
Paralba	—	S	—	S	—	—
Pernambuco	—	—	—	—	—	—
R. G. Norte	—	—	—	—	S	—
Sergipe	—	S	—	S	—	—

\* Nesta UE a disciplina é a responsável pela orientação dos TCC.

No conjunto dos dados referentes à articulação interdisciplinar, fica evidenciada a grande ausência de integração na implantação e/ou desenvolvimento da maioria dos cursos de Serviço Social da região. Há duas unidades que indicam nenhuma integração: uma de caráter público e a única de caráter particular.

Outro dado evidente é que a Unidade de Ensino que apresenta maior carga horária x crédito é a que demonstra maior articulação, podendo-se concluir que o fator tempo está aí como um indicador positivo. No entanto, em outras Unidades de Ensino com acentuado número de h/a não há nenhuma indicação de integração.

A Região Nordeste apresentou-se bastante significativa quanto ao total de resposta das unidades da referida região. A qualidade dos dados está diretamente relacionada ao fato de que a maioria (86%) dessas unidades têm como natureza administrativa a condição de ser pública e daí as conseqüentes formas de contrato e de relação de trabalho próprias do ensino público no país.

Como característica aparece ainda a aproximação geográfica entre as referidas unidades, o que poderia ser elemento facilitador no intercâmbio e discussão sobre o currículo do Ensino em Serviço Social, salientando-se que a atual direção da ABESS se localiza nesta região.

Para entendimento da disciplina de Metodologia das Unidades de Ensino da região, partiu-se da forma como vem se expressando a concepção de método e de metodologia e sua conseqüente influência na colaboração do perfil do profissional que pretende formar. Esses conteúdos foram analisados pela equipe de pesquisadores da região, sendo dos mesmos, destacados:

No ensino das Metodologias de Serviço Social percebe-se uma tendência de se buscar uma fundamentação no estudo das vertentes do Positivismo e do Marxismo.

Entretanto observa-se que o estudo dessas vertentes e sua relação com o Serviço Social, como respaldo teórico para a compreensão da realidade, objeto de intervenção profissional, aparece nos programas de forma justaposta e/ou fragmentada. Essa observação poderá ser constatada na distribuição do conteúdo da matéria nas disciplinas e das unidades em cada programa.

No enunciado dos programas predominou a preocupação com a natureza prática interventiva do Serviço Social. Na sua totalidade as unidades de ensino caracterizaram a Metodologia do Serviço Social pelo seu caráter interventivo ainda que explicitem um confronto com as vertentes teóricas do conhecimento. Apesar da ênfase dada ao aspecto interventivo, observou-se nos programas uma deficiência quanto à utilização de instrumentos e técnicas de ação necessários ao exercício da prática do Serviço Social.

Em uma Unidade da Metodologia I há referência ao estudo de instrumentos e técnicas para o Serviço Social; nas demais metodologias não é mencionada a utilização de instrumentos e técnicas. Essa constatação pode ser corroborada com uma das dificuldades apresentadas pela que afirma: "a valorização da perspectiva crítica da profissão está em detrimento da competência técnica". Entendemos essa "competência técnica" como a preparação do profissional para a intervenção.

Na leitura feita em programas de duas Unidades de Ensino observou-se uma ênfase dada à questão da compreensão da realidade e de metodologia sem mencionar a questão do domínio teórico-metodológico para o exercício profissional.

Apenas uma unidade de ensino continua ministrando a Metodologia utilizando os processos tradicionais de Caso, Grupo e Comunidade, acrescentando, ainda, Técnicas de Abordagem Individualizada e Desenvolvimento de Comunidade. O curso apresenta em seus objetivos justificativa para as disciplinas de Serviço Social de Caso e Técnicas de Abordagem Individualizada, quais sejam: em Serviço Social de Casos — "identificar e analisar as diferentes perspectivas teórico-metodológicas sobre o indivíduo no Serviço Social e suas relações com o coletivo" em Técnicas de Abordagem Individualizada — "analisar o conjunto de instrumentos e técnicas a partir da explicação da realidade social, identificando não só como se processam as reproduções das relações sociais a nível individual, mas também os espaços gerados a partir da negação dessa reprodução que permitam visualizar o indivíduo como agente de transformação da realidade social.

Na análise dos programas das disciplinas das Unidades de Ensino que participaram deste estudo, observou-se que a Concepção de Método/ Metodologia é fundada na compreensão do "método como elemento de mediação entre teoria e prática", sendo enfatizada a compreensão da metodologia como um processo de produção de conhecimento e de intervenção na realidade.

Ressalta-se assim o caráter dicotômico que marca o ensino da Metodologia do Serviço Social, o que suscita indagação sobre a contradição existente, uma vez que o material analisado não nos permite inferir uma explicação na qual se fundamente a dicotomia da Metodologia, em Metodologia de Investigação e Metodologia de Intervenção.

Foi observado que o direcionamento da formação profissional no todo das Unidades de Ensino é eminentemente voltado para a prática de intervenção.

Em quatro Unidades de Ensino, torna-se evidente a tentativa de analisar a prática a partir de alternativas metodológicas, abordando a Metodologia do Serviço Social como uma expressão especializada de "práxis" social. O que ocorre, entretanto, é que as vertentes teóricas estudadas de forma fragmentada ao longo do curso, não alcançam a proposta contida nos objetivos gerais da matéria no seu todo, focalizando a "metodologia como parte de um corpo integrado (teoria/método)...".

Isso pode ser explicado ainda pelo fato de que cada disciplina enfatiza um método, tentando compreender as estratégias de ação profissionais a partir desse ou daquele método, o que vem dificultar a operacionalização de como se dá a relação teoria/prática, relação esta contida nas propostas de todas as Unidades de Ensino.

Da análise de conteúdo dos programas das disciplinas de Metodologia observou-se que, no cômputo geral da matéria, a bibliografia utilizada é insatisfatória, ora por não atender ao conteúdo concretamente à profissão do Serviço Social, ora por se constituir insuficiente para a fundamentação e compreensão das teorias positiva e marxista.

Constatou-se uma ausência de estudo dos clássicos, observando-se essa indicação em apenas dois programas analisados. Ao longo deste estudo foram arroladas as dificuldades e questões apresentadas pelas Unidades de Ensino, as quais exigem uma análise acurada a ser feita pelo grupo de pesquisadores, a fim de serem catalogadas e confrontadas com a realidade das Unidades de Ensino das demais regiões, conforme relacionadas a seguir:

- falta uma maior compreensão entre o que se expressa por Metodologia de Intervenção;
- ausência de operacionalização dos conceitos do método histórico-estrutural concernentes à prática profissional do Serviço Social;
- inexistência de pesquisas vinculadas ao ensino da disciplina;
- dificuldade na distribuição do conteúdo em cinco períodos;
- carência de uma maior especificidade no conteúdo programático da disciplina Metodologia, ocasionada principalmente pela estreita vinculação com as disciplinas História e Teoria;

- desarticulação com as demais disciplinas componentes do novo currículo de Serviço Social;
- falta de articulação da disciplina Metodologia com História do Serviço Social e Estágio;
- a leitura da realidade praticada de forma ético-dogmática dificulta e/ou impede a compreensão e explicação da realidade;
- a valorização da perspectiva crítica da profissão em detrimento da abstrata, vazia, só fica ao nível do discurso;
- a Metodologia do Serviço Social é colocada de forma a confundir-la com a Metodologia das ciências;
- na prática o assistente social enfrenta dificuldades de ordem operacional devido a dois equívocos de ordem teórica: não considerar a identidade da assistência e da ordem operacional: o assistente social trabalha com os grupos impondo seus objetivos.

Falta domínio conceitual, como, por exemplo, o conceito de "classe", visto numa "perspectiva generalizante".

Esta região demonstrou índice alto de participação, percentual que também pode ser considerado como significativo qualitativamente, a partir dos seguintes dados: foi a região que encaminhou a documentação subsidiária mais completa<sup>5</sup>, o que permitiu melhor aproximação de sua realidade de ensino. Essa condição está associada a alguns fatores: a aproximação geográfica entre as Unidades; a possível maior relação com a ABESS, sediada nessa região no presente mandato; a condição quase total de vínculos estabelecidos nas universidades públicas — 80% na região —, que podem propiciar contratos ou experiências profissionais de natureza mais duradoura e consequente. Fica ainda para reflexão posterior a questão da relação Universidade Pública e realidade social da região, conhecida como extremamente precária, e as estratégias para enfrentamento desta questão, pois os dados

5. Relação da documentação apresentada: sete quadros demonstrativos com resposta das respectivas unidades de ensino sobre as condições gerais no ensino da disciplina; sete relatórios-síntese como resposta aos questionários enviados; um "Quadro Demonstrativo das Disciplinas de Metodologia do Serviço Social nas Unidades de Ensino do Nordeste segundo as tendências teóricas", conforme matriz enviada; um documento, "Considerações Gerais concernentes às tendências e alternativas do ensino da Metodologia do Serviço Social na Região Nordeste"; um documento-síntese sobre a pesquisa "Tendências e Alternativas do Ensino da Metodologia".

subseqüentes indicarão certas "resistências" à proposta curricular em discussão na ABESS, apesar das condições acima destacadas. É marcante a dificuldade da única unidade particular que respondeu à pesquisa, na região, sediada em Salvador (BA) — única no Estado — diante da acentuada extensão geográfica com evidência de grandes problemas de ordem econômica, política e social, decorrentes de sua condição de Estado em expansão industrial (pólo petroquímico) com regiões agropecuárias importantes, além dos efeitos da condição climática no próprio Estado.

TABELA 15

*Distribuição das Unidades de Ensino por Estado, na Região*

Estado	Número de Unidades		
	Particulares	Públicas	Total
Distrito Federal (Brasília)	00	01	01
Goiás (Goiânia)	01	00	01
Mato Grosso (Cuiabá)	00	01	01
Minas Gerais (Uberlândia)	01	00	01
Total	02	02	04

TABELA 16

*Unidades que responderam à pesquisa de acordo com sua pendência administrativa*

Estado	Número de Unidades		
	Particulares	Pública	Total
Distrito Federal (Brasília)	00	01	01
Mato Grosso (Cuiabá)	00	01	01
Minas Gerais (Uberlândia)	01	00	01
Total	01	02	03

TABELA 17

*Posição da disciplina na Grade Curricular*

Unidades de Ensino	Períodos							
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º
Brasília (DF)	—	—	—	X	X	—	—	—
Cuiabá (MT)	—	—	—	X	X	—	—	—
Uberlândia (MG)	—	X	X	X	—	—	—	—

TABELA 18

*Distribuição da disciplina conforme carga horária/créditos*

Unidades de Ensino	Carga horária	Créditos
Brasília (DF)	180	12
Cuiabá (MT)	—	—
Uberlândia (MG)	173	—

TABELA 19

*Relação entre o corpo docente e a carga horária da disciplina*

Unidades de Ensino	N.º de Professores	Carga horária
Distrito Federal (Brasília)	03	180 h/a
Mato Grosso (Cuiabá)	01	—
Minas Gerais (Uberlândia)	02	173 h/a

TABELA 20

Articulação da Metodologia em Serviço Social com outras disciplinas

Unidades de Ensino	Outras Disciplinas				
	Hist. do S. Soc.	Teoria S. Soc.	Invest. S. Soc.	Estágio Aplic. seq. Metod.	Com outras
Distr. Federal (Brasília)	—	S	—	—	—
Mato Grosso (Cuiabá)	—	—	—	—	—
Minas Gerais (Uberlândia)	—	—	S	S	—

### 5. As Unidades de Ensino da Região Centro-Oeste<sup>6</sup>

Os dados apresentados são referentes a 75% das unidades de ensino da região, dado esse significativo, se tomado na sua expressão quantitativa.

No entanto, este percentual é empobrecido na medida em que muitos dados solicitados não aparecem nas respostas enviadas, o que evidencia a não clarificação suficiente dos objetivos da pesquisa e de sua extensão a nível da proposta curricular no Ensino do Serviço Social; a condição de trabalho real e concreto de unidades de ensino situadas, geograficamente, a grandes distâncias; a comunicação e o intercâmbio prejudicados por esse fator; o difícil acesso às fontes de pesquisa e de formação profissional etc.

O material enviado para estudo é heterogêneo e dificultou a análise mais precisa do conteúdo: não apresentam caracterização formal detalhada<sup>7</sup>.

6. A Região Centro-Oeste, por se apresentar em número reduzido de Unidades de Ensino, foi analisada em "bloco" nas suas características gerais apresentadas por tabelas, em seqüências, sendo que o comentário sobre as mesmas aparece, em síntese, no final das mesmas.

7. O material enviado consistiu de: duas cartas-resposta ao questionário enviado, com conteúdos nem sempre explícitos; um quadro demonstrativo sobre a posição da disciplina no currículo; dois programas da disciplina de Metodologia em Serviço Social; dois programas de disciplina "paralelas" à Metodologia em Serviço Social; dois documentos subsidiários com reflexões sobre o tema.

Partindo das tabelas ilustrativas elaboradas para fins de análise, observa-se que, das três unidades conhecidas, duas são de natureza pública inseridas em Universidades Federais e uma é de natureza privada.

A localização na grade curricular denota processo de implantação, conforme duas Unidades. Não há explicitação desse dado numa das Unidades. Outro dado prejudicado é a relação carga horária x número de créditos, na medida em que não se conhece a proposta curricular ampla dos respectivos cursos, para se perceber a "valoração" proposta à disciplina em questão.

A articulação com as demais disciplinas do curso é conhecida na Unidade do Distrito Federal que indica não só a articulação como a integração com a equipe de Teoria de Serviço Social que se considerava "um grupo comum de trabalho". Há indicação na unidade de Minas Gerais de relação com o "Projeto de Investigação e Pesquisa" e "Coordenação de Trabalho de Campo". O número de docentes é apresentado como suficiente para cumprir a carga horária nas unidades em que esses dados aparecem.

A perspectiva do profissional que pretende formar não foi solicitada explicitamente nos documentos analisados; esse conteúdo aparece, indiretamente, nos documentos subsidiários enviados por representantes das Unidades de Ensino, através de textos, abaixo transcritos, para ilustração:

• Brasília (UnB): "A questão do ensino da metodologia está ligada à crise de definição de um objeto e de uma identidade profissional do ponto de vista teórico e político"<sup>8</sup>.

Quanto à concepção de Método e Metodologia e sua conseqüente indicação de conteúdos "disciplinares", encontra-se indicações nos estudos apresentados, tais como:

• Brasília (UnB): "O método é o desdobramento de um conteúdo de um objeto construído... o método constitui uma determinação da relação num espaço político com a construção de mediações dinâmicas"<sup>9</sup>.

"O ensino da Metodologia aprofundaria as implicações práticas-críticas do desdobramento dos objetos específicos sob a forma de

8. Faleiros, V. P. — "O Ensino da Metodologia do Serviço Social: uma proposta curta e grossa" p. 2.

9. *Idem*, p. 2.



laboratórios, simulações, experimentações, pesquisas, troca e análise de experiências”<sup>10</sup>.

- Cuiabá (UFMT): “A escassa produção sobre Metodologia do Serviço Social, na perspectiva da discussão contemporânea, dificultando a clareza e o aprofundamento da própria concepção de Metodologia do Serviço Social, das bases epistemológicas e pedagógicas, bem como da própria construção de uma estrutura metodológica”<sup>11</sup>.
- Uberlândia (FSSU): “A orientação e as estratégias adotadas, recaem na disseminação de que os objetivos devam ser voltados para uma visão de contexto e para que na exposição do professor e na análise crítica do educando, não mais se tenha uma visão dos processos do Serviço Social de forma isolada”<sup>12</sup>.

Tais afirmações indicam preocupação de estudo e aprofundamento da questão para o encaminhamento de soluções compatíveis com a proposta indicativa da ABESS para a última revisão curricular. Percebem-se indagações quanto: à discussão da disciplina de Metodologia no contexto das teorias sociológicas, como “pré-requisitos”; à busca dos fundamentos históricos para compreensão crítica tanto dos chamados “métodos tradicionais” como das “propostas emergentes”; às estratégias de ensino que venham possibilitar ao educando a “nova visão” e a aprendizagem profissional compatível.

Na busca do entendimento sobre as condições de docência da disciplina de Metodologia em Serviço Social, há poucos elementos para análise. Não há, explicitamente, indicação da necessidade de “quadro especial”, no entanto, aparecem dados indicativos referentes a número de professores, quase sempre um por disciplina no período; concomitância de docência na disciplina de Teoria de Serviço Social e Metodologia em Serviço Social, três professores; um professor num período, iniciando a implantação da disciplina desde 1986, destacando-se nesse caso que “a passagem do ensino tripartido se deu de forma brusca, cabendo ao professor responsabilidade e esforço individuais em termos de autocapacitação e implantação da disciplina”.

As condições contratuais e de trabalho desses docentes não estão evidenciadas; presume-se pelas condições das Unidades de Ensino que

10. *Idem*, p. 2.

11. Departamento de Serviço Social de Cuiabá (MT) “Teoria, Metodologia e História Social e a Prática Pedagógica no novo currículo”, p. 9.

12. Carta da Faculdade de Serviço Social de Uberlândia (MG), p. 1.

haja relações trabalhistas próprias das Universidades Federais (2), e em uma, por ser de natureza privada, haja outras formas de relação trabalhista. Conseqüentemente, as condições de trabalho, ensino e pesquisa têm seus condicionantes à política contratual das mesmas. Não há indícios de “facilidades” para aperfeiçoamento ou reciclagem, acrescentando-se aí a questão das distâncias entre os pólos de ensino na região, e destes em relação aos demais pólos de ensino do Serviço Social do país.

Observando-se a indicação bibliográfica obtida, que somente uma das UE ofereceu, ainda que numericamente não representativa, observam-se indicações coerentes, como o objetivo da unidade, porém não são indicadas as fontes originais, principalmente ao se tratar das “correntes filosóficas” que influem na ação profissional do Serviço Social. No programa específico de Metodologia, a bibliografia é carente de indicações tanto na abrangência quanto na profundidade prevista pela proposta programática; há ausência de textos originais e mais atualizados produzidos pela própria categoria profissional.

Tal bibliografia, acima, aparece com ênfase nas disciplinas “paralelas” à Metodologia em Serviço Social — “Coordenação de Trabalho de Campo” e “Projeto de Investigação e Pesquisa”.

Essa análise, portanto, só oferece indicadores para o estudo dessa questão, dada a ausência de material mais “denso” das demais UE da região.

Apontam-se ainda algumas dificuldades, através da leitura dos documentos:

- a implantação dessa disciplina vem se efetivando de forma gradual;
- a carga horária, quando citada, demonstra ser insuficiente, conforme a própria documentação da unidade;
- as diferentes correntes de pensamentos são indicadas em alguns conteúdos;
- não se contou com informes suficientes sobre o eixo condutor do curso, bem como indicação do perfil profissional;
- ressen-se da deficiência de formação e capacitação do corpo docente para fazer frente à “nova” proposta curricular.

Aponta-se como dificuldade maior, a diversidade dos “instrumentos” utilizados para esta análise: questionários, programas e documentos diversos, os quais se apresentam sem caracterização formal na sua maioria, impedindo o estudo e avaliação.

#### 4. As Unidades de Ensino da Região Leste

TABELA 21

Distribuição das Unidades de Ensino por Estado, na Região

Estado	Número de Unidades		
	Particulares	Públicas	Total
Rio de Janeiro	04	04	08
Minas Gerais	01	01	02
Espírito Santo	00	01	01
Total	05	06	11

O quadro demonstra a condição quase "equitativa" de unidades de natureza particular, 45,5%, e pública, 54,5%, o que caracteriza especialmente essa região. Dentre as particulares, através de listagem fornecida na ABESS, onde nem todas essas unidades aparecem como "filiações", pode-se notar a condição de "católica" em duas e de "privadas" (isoladas?) em três unidades.

TABELA 22

Unidades que responderam à pesquisa de acordo com sua dependência administrativa

Estado	Número de Unidades		
	Particulares	Públicas	Total
Rio de Janeiro	00	04	04
Minas Gerais	01	01	02
Espírito Santo	00	00	00
Total	01	05	06

Isto significa que do total das unidades da região que responderam à solicitação da pesquisa, 83,4% são públicas e 16,6% são de origem particular.

A maioria das respostas enviadas é procedente do ensino público; há que se considerar a falta dos dados do ensino particular como significativo, diante da temática em discussão. Pode-se apontar como causas das negativas: "diferenças ideológicas" entre as unidades e a ABESS (muitas não aparecem como filiações); dificuldades de intercâmbio na própria região; dificuldades de ordem administrativa: professor contratado por hora/aula na maioria das unidades privadas etc.

TABELA 23

Posição da disciplina na Grade Curricular

Unidades de Ensino	Períodos							
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º
Rio de Janeiro	—	X	—	X	X	X	X	X
Minas Gerais	—	—	—	X	X	X	X	—
Gerais	—	—	—	—	X	—	X	—

A qualidade dos dados obtidos dificulta uma melhor análise dos mesmos: há ausência de respostas nesse item (vide 4.ª unidade do Rio de Janeiro), conteúdos não expressos, tendo sido alguns subentendidos pela leitura dos documentos e a apresentação da disciplina na qualidade de "optativa" em quatro seqüências, em uma das unidades. Os dados conhecidos indicam concentração da disciplina a partir do 4.º período do curso.

TABELA 24

Distribuição da disciplina: conforme carga horária/créditos

Unidades de Ensino	Carga horária	Créditos
Rio de Janeiro	360 h/a 255 h/a + 240 h/a 240 h/a	20 17 + 16 —
Minas Gerais	180 h/a —	— 12 12

O quadro acima, com suas deficiências, mostra que a carga horária das disciplinas tem uma variação de 180 a 360 horas em cada unidade. O significado desta carga horária não pode ser avallado por não constar nos dados obtidos a carga horária total dos cursos. Entretanto, percebe-se uma pulverização do conteúdo de Metodologia em várias disciplinas de carga horária menor. Foi apontada, por apenas uma unidade, o conteúdo da Metodologia como Serviço Social Aplicado; em todas as outras unidades aparece disciplina de orientação prática.

TABELA 25

Relação entre o corpo docente e a carga horária da disciplina		
Unidades de Ensino	Número de Professores	Carga horária
Rio de Janeiro	6	360 h/a
	—	495 h/a
	3	240 h/a
	6	—
Minas Gerais	4	180 h/a
	—	—

A relação apontada permite, sem maior expressão dos dados, observar a relação entre a média aproximada de professores (quatro), com a média da carga horária (318 h/a). A unidade com maior carga horária apresenta também o maior número de professores, o que pode ser uma relação para suporte de discussão e acerto da disciplina na Grade Curricular.

A ausência desses dados no material apresentado indica a dificuldade de se considerar os aspectos pedagógico-administrativos do ensino como necessários ao estudo de qualquer disciplina e/ou conteúdo que seja proposto no currículo para o Ensino do Serviço Social.

Os dados referentes à articulação da disciplina de Metodologia com as demais, apareceu de modo bastante heterogêneo e precário. Mesmo com esta fragilidade, tem-se a comentar: existe a preocupação da articulação entre Metodologia, História e Teoria, entretanto os currículos atuais não expressam esta relação, haja visto que em apenas duas unidades a articulação com a teoria é efetivada, tanto através de pré-requisito em uma unidade, quanto através de garantia de um

TABELA 26

Articulação da Metodologia em Serviço Social com outras disciplinas

Unidades de Ensino	Outras Disciplinas				
	Hist. do S. Social	Teoria do S. Soc.	Invest. em S. Social	Estág. Aplic.	Seq. da Disc.
Rio de Janeiro	—	X	—	X	—
	—	X	—	—	X
	—	X	X	—	—
	—	X	X	X	—
Minas Gerais	—	—	X	—	—
	—	—	—	—	—

mesmo professor para as duas disciplinas, em outra. Apenas duas unidades explicitam a relação entre as disciplinas de Metodologia; em ambas a seqüência entre as disciplinas aponta uma dicotomia, entre o método enquanto concepção e o método enquanto instrumental da ação profissional. Em uma delas, a seqüência entre as disciplinas se dá de acordo com diferentes correntes de pensamento. Por exemplo: A Metodologia na perspectiva funcionalista é repassada através de duas disciplinas: uma enfocando a concepção e outra sua operacionalização na prática do assistente social — esta considerada como disciplina optativa. Apenas duas unidades apontam a articulação da Metodologia com o Estágio de Campo, mesmo considerando que esta é uma preocupação evidenciada nos comentários das diferentes unidades.

Os dados apresentados nem sempre esclarecem ou ilustram as repostas, dificultando análise qualitativa em maior profundidade, uma vez que o "material enviado não aponta para o significado do conteúdo das disciplinas, não expressando a dinâmica real do seu desenvolvimento"<sup>13</sup>.

Assim, são apresentados os seguintes agrupamentos de dados:

13. Os dados foram obtidos através da seguinte documentação: dois questionários respondidos suscintamente; um questionário com programas da disciplina e suas respectivas bibliografias; três questionários acompanhados de programas, bibliografias e documentação subsidiária de análise e revisão crítica da disciplina.

#### 4.1. Objetivos da formação profissional

No total de seis unidades, três explicitaram esses objetivos, apresentando preocupações similares:

- "Possibilitar ao aluno a habilitação para o exercício da profissão de assistente social através de uma sólida formação teórico-prática, que deverá se expressar na capacidade para:
- produzir conhecimentos a partir da sua prática;
- identificação do seu espaço profissional no contexto social, econômico e político da realidade brasileira;
- utilização de conhecimento-ação que responda às exigências do exercício profissional".

"... que permitindo captar os processos sociais... subsidie a construção de respostas profissionais que espelhem coerência com o movimento histórico da sociedade brasileira e a competência técnica e intelectual por ela exigida da categoria profissional".

"... preconiza a formação de profissionais assistentes sociais capazes de propor uma prática que considere as demandas do mercado de trabalho, tendo presente a necessidade de superá-las, respondendo às demandas das classes populares... prover elementos que permitam uma clara compreensão teórica da prática social e, especificamente, da prática profissional, a fim de não se limitar a uma prática meramente técnica".

Tais preocupações expressam pontos comuns com relação a:

- formação teórico-prática que possibilite uma análise da realidade social, contextualizada social, econômica e politicamente;
- não se restringir a respostas imediatas do mercado de trabalho;
- não se limitar a uma prática meramente técnica.

Apenas uma unidade expressa a necessidade de produção de conhecimento, a partir da prática profissional, entendendo como prática profissional não apenas o fazer no cotidiano.

De modo explícito, somente uma aponta a necessidade de responder às demandas das classes populares.

#### 4.2. Tendências em que se assenta a disciplina de Metodologia

A possibilidade de classificar as tendências das disciplinas de Metodologia, a partir de um parâmetro preestabelecido se tornou inviável frente à escassez, heterogeneidade e superficialidade dos dados obtidos na região.

Entretanto, algumas questões podem ser levantadas:

- A disciplina de Metodologia do Serviço Social configurada classicamente como Caso, Grupo e Comunidade, não aparece em nenhuma das unidades pesquisadas. Todas elas expressam, de alguma maneira, uma tentativa de superação deste conteúdo. Entretanto, essas expressões são as mais variadas, indo de um extremo onde Caso, Grupo e Comunidade aparecem agregados a determinadas concepções teóricas (funcionalismo, fenomenologia, materialismo histórico e dialético) até a visão de Metodologia enquanto conhecimento e interpretação da realidade, e conseqüentemente, a sua expressão nas estratégias de ação profissional.

- A estrutura das disciplinas de Metodologia se apresenta de maneira diversa. Nas seis unidades que enviaram os dados, temos as seguintes situações:

— em três unidades a disciplina se expressa em três cadeiras que abordam a questão do método-concepção e sua operacionalização no Serviço Social nas visões funcionalista, fenomenológica, histórico-estrutural.

— nestas mesmas unidades aparece uma outra disciplina cujo conteúdo básico são as propostas emergentes do Serviço Social, sem explicitação de seu significado.

- Entre estas unidades, uma apresenta em duas cadeiras diferentes a concepção e a sua operacionalização no Serviço Social, sendo que apenas a operacionalização do Método na perspectiva histórico-estrutural é incorporada no elenco das disciplinas obrigatórias. Nas duas outras escolas a concepção e a sua operacionalização vêm dentro de uma mesma cadeia. Entretanto, isto não significa, necessariamente, maior ou menor relação entre a concepção de Método e sua operacionalização.

- Num quarta unidade a disciplina se expressa em duas cadeiras distintas, que abordam, respectivamente, o Serviço Social a nível individual e a nível grupal, a partir das três concepções citadas:

funcionalista, fenomenológica e histórico-estrutural. Numa terceira cadeira aparece a discussão de Metodologia, segundo a perspectiva histórico-estrutural, abordando a ação profissional nos movimentos sociais (Desenvolvimento de Comunidade).

- A quinta unidade aborda o conteúdo da Metodologia em duas cadeiras, enfocando aí, respectivamente, a Metodologia clássica (Caso, Grupo e Comunidade/teoria, métodos e técnicas) e a Metodologia reconceituada ("teoria, métodos e técnicas nas propostas genéricas, única, básica e outras construções emergentes").

- Uma última unidade apresenta o conteúdo de Metodologia em duas cadeiras, formalmente seqüenciais:

- em uma, é privilegiada a questão da concepção de método/conhecimento, embasada em diferentes matrizes intelectuais das Ciências Sociais e Humanas (empiricismo, racionalismo/idealismo e materialismo histórico e dialético). A disciplina seqüencial explora a dimensão operacional fundamentada na teoria sistêmica. Segundo documentos complementares, a partir do primeiro semestre de 1988, começa a se dar uma tentativa de sintonia conceitual das duas disciplinas;

- algumas unidades apontam, na bibliografia utilizada, um referente fundamentalmente interno à profissão, ou seja, a maioria dos textos se refere a produções específicas do Serviço Social. Um outro grupo de unidades se utiliza também de referencial das Ciências Sociais e Humanas, sendo que quase inexistente a utilização de textos clássicos originais. Uma unidade aponta, inclusive, esta situação como deficiente, resultando num tratamento superficial e repetitivo da referência bibliográfica citada;

- apenas em duas unidades aparece o questionamento sobre a existência de uma metodologia própria do Serviço Social. Ambas caminham na direção de entendimento da Metodologia do Conhecimento x estratégias de ação, e não da Metodologia do Conhecimento x Metodologia da Intervenção: partem da noção "de que o método não pode estar dissociado da leitura que faz da sociedade (teoria) que por sua vez não pode ser pensada sem sua historicidade (história)".

Na verdade, as unidades não explicitaram, na documentação enviada, a concepção do método que é privilegiada no curso. De maneira precária, isto foi percebido através de algumas manifestações,

tais como: carga horária e número de disciplinas, sua localização como obrigatórias e optativas, e conteúdos programáticos.

Estas mesmas manifestações nos indicam um privilegiamento da concepção histórico-estrutural, na grande maioria das unidades da região. O significado desta concepção, bem como o das demais, não é possível de ser verificado devido à precariedade da documentação enviada e à fragilidade da estruturação desta pesquisa.

As dificuldades apresentadas, a partir da análise dos documentos, aponta as seguintes questões:

- O material enviado não aponta para o significado e conteúdo das disciplinas, não expressando a dinâmica real do seu desenvolvimento;

- As informações solicitadas foram insuficientes para uma análise de conteúdo da disciplina. Por outro lado, os dados recebidos se apresentaram incompletos e pouco organizados;

- Os enunciados das disciplinas e seus comentários foram, muitas vezes, reduzidos e pouco claros, não dando possibilidade de se captar o significado destes. Por exemplo: "a questão do método dialético e sua utilização no Serviço Social". Esta é uma situação típica da qual não se consegue captar o que se está entendendo por método dialético, por sua utilização no Serviço Social. Pode-se, a partir desta generalidade, ter uma ligeira compreensão da direção para a qual aponta o conceito. Outras colocações apresentaram uma dificuldade maior de entendimento, uma vez que nem apontam uma direção para a compreensão de seu significado. Por exemplo: "... diferentes realidades sociais"; "... construções emergentes"; "... espaço de luta de classes como espaço pedagógico".

Um outro nível de questões está ligado a como é articulado e desenvolvido o conteúdo de Metodologia. Este é apresentado em duas dimensões aparentemente distintas: concepção e operacionalização, o que nos leva a verificar aí uma dicotomia. Entende-se que uma flexão a nível da concepção já contemplaria, necessariamente, sua expressão na prática. Esta dicotomia se apresenta em diferentes modalidades:

- Dentro de uma mesma cadeira, o que pode, aparentemente, indicar uma articulação. Entretanto, pela ênfase que se dá à dimensão operacional da Metodologia, pode-se também supor uma separação e

ainda uma permanência das preocupações instrumentalizadora e técnica do passado da formação profissional.

- Em momentos distintos, expressando-se em cadeiras diferenciadas. Aqui aparece de maneira mais nítida essa dicotomia, o que é agravado no momento em que o conteúdo de operacionalização é oferecido como disciplina optativa. No entanto, a articulação poderia ser garantida através de outros mecanismos, tais como integração de conteúdos e de professores. Face à insuficiência das informações recebidas, este dado não pode ser verificado.

A Região Leste é a única que apresenta certo equilíbrio entre as UE de natureza privada e pública; no entanto, as respostas obtidas se relacionam, na maioria às unidades de natureza pública e aparecem com expressão relativa no total das respostas. Daí não ser conhecida a atual condição de ensino de Metodologia do Serviço Social em algumas unidades de significativa importância no histórico e na produção teórica da profissão, sediadas no Estado do Rio de Janeiro. Além dessa observação, foi colocada a dificuldade de aprofundamento de estudo na região pela ausência e/ou precariedade dos dados enviados. É importante entender o papel significativo da UE desta região, que se configura como de "trânsito" entre o Norte e o Sul do país, com os problemas sociais daí decorrentes. Além disso, é a região que ainda sedia organismos federais ou mesmo internacionais de cunho social, com suas conseqüentes respostas político-administrativas. É também centro de estudos e aperfeiçoamento da profissão, com programas de estudos de pós-graduação.

TABELA 27

*Distribuição das Unidades de Ensino por Estado, na Região*

Estado	Unidades de Ensino		
	Particulares	Públicas	Total
São Paulo	19	02	21
Mato Grosso do Sul	01	—	01
Total	20	02	22

Nota: Tem-se notícias de criação de mais uma Unidade de Ensino na cidade de Botucatu, o que eleva o total a 23 unidades.

## 5. As Unidades de Ensino da Região Sul II

A Região Sul II caracteriza-se pela predominância das unidades de ensino particulares, contra apenas uma de dependência administrativa estadual e uma municipal. Considera-se ainda que, das 22 escolas da Região, há número significativo de unidades de ensino isoladas (cf. Tabela 27).

A Região Sul II é a que concentra o maior número de escolas do país, significando 53% do total.

No Mato Grosso do Sul, a única Unidade de Ensino existente localiza-se na capital do Estado. Em São Paulo, capital, existem seis unidades. As demais localizam-se em cidades ou regiões que se caracterizam em pólos de desenvolvimento econômico, tanto a nível comercial e agrícola, como agroindustrial, industrial e portuário.

Destaca-se, na Região Sul II, a localização da primeira Unidade de Ensino do país e a existência do primeiro programa de pós-graduação como pólo de capacitação docente e não docente, junto ao maior parque industrial da América do Sul.

TABELA 28

*Unidades de Ensino que responderam à pesquisa com sua dependência administrativa*

Estado	Unidades de Ensino		
	Particulares	Públicas	Total
São Paulo	08	01	09
Mato Grosso do Sul	01	—	01
Total	09	01	10

Das 22 Unidades de Ensino da Região Sul II, participaram da pesquisa dez escolas, significando 45% do universo total.

O material recebido das dez unidades caracterizou-se pela heterogeneidade, o que dificultou a localização dos dados e a análise mais precisa do conteúdo, nas respostas obtidas.

Na Região Sul II observou-se, apesar dos insistentes pedidos da coordenação da pesquisa, resistência no encaminhamento dos dados solicitados, embora as unidades demonstrassem "aparente" interesses no assunto tratado. Este dado foi afirmado através da participação de representantes de algumas unidades, aos seminários realizados em São Paulo e Campinas.

TABELA 29  
Posição da disciplina na Grade Curricular

Estados	Períodos							
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º
São Paulo	—	—	X	X	X	X	X	X
	X	X	X	X	X	X	X	X
	—	—	—	—	X	X	X	X
	—	—	X	X	X	X	—	—
Mato Grosso do Sul	—	—	—	—	X	X	X	X
	—	—	X	X	X	X	X	X
	—	—	X	X	X	X	X	X
	—	—	X	X	X	—	—	—

As disciplinas de Metodologia em Serviço Social distribuem-se do 1.º ao 8.º período, havendo prevalência entre o 5.º e o 8.º período. Em uma das unidades, o dado não aparece e, em outra, a disciplina ocupa os quatro anos de curso.

A partir do material analisado pode-se constatar que a implantação da disciplina ocorreu de forma gradual (ano a ano), nas dez unidades e, portanto, não estava totalmente implantado na maioria das escolas.

A tabela mostra que apenas uma unidade mantém a disciplina em dois períodos. Nas demais, a frequência numérica da disciplina na Grade Curricular corresponde a quatro períodos. Estes dados apontam para uma questão: esta frequência corresponde à importância dada à disciplina ou indica a absorção de horas dos antigos conteúdos?

TABELA 30  
Distribuição da disciplina conforme carga horária/créditos

Estado	Unidades de Ensino	
	Carga horária	Créditos
São Paulo	270	18
	390	26
	240	16
	240	16
	—	—
Mato Grosso do Sul	600	20
	180	12
	360	24

Nota: Das unidades pesquisadas, duas deixaram de enviar o dado tal como foi solicitado na pesquisa, tornando inviável a sua interpretação.

TABELA 31  
Relação entre o corpo docente e a carga horária da disciplina

Estado	Unidades de Ensino	
	N.º de Professores	Carga Horária
São Paulo	3	270
	12	390
	—	240
	6	240
	1	—
Mato Grosso do Sul	2	—
	3	600
	3	180
Mato Grosso do Sul	1	120
	2	—

A carga horária destinada à disciplina é significativa, com uma média de 321 horas. Entretanto, não é possível detectar se esta carga horária reside na importância dada à disciplina no plano de implantação curricular ou constitui-se no reaproveitamento da carga horária anterior referente ao Serviço Social de Caso, Serviço Social de Grupo e Desenvolvimento de Comunidade, uma vez que, das dez unidades, apenas três apontam para a perspectiva de profissional que pretendem formar e possuem eixo condutor do curso, expressos nos documentos subsidiários

O número de professores destinados à disciplina Metodologia em Serviço Social apresenta algumas singularidades em relação à carga horária, que merecem destaque.

Na Unidade de Ensino em que há o maior número de professores, a disciplina apresenta créditos teóricos e práticos, indicando integração entre os respectivos docentes que compõem cada equipe. Embora não possua a maior carga horária, esta Unidade é a que mantém a disciplina do 1.º ao 8.º período.

Os conteúdos apresentados demonstram a existência de discussão permanente da equipe favorecida pela definição de eixo condutor de curso e da perspectiva de profissional que pretende formar.

As duas outras Unidades, onde tais dados também se colocam, tem a equipe reduzida a três professores. Este fato demonstra que a existência de eixo de curso determina conteúdos integrados na disciplina e o trabalho em equipe.

Em algumas Unidades, há total isolamento dos docentes da disciplina, ficando a cargo dos mesmos a definição dos conteúdos programáticos.

A análise dos documentos revelou em algumas Unidades o ensino tripartite, quer a nível dos conteúdos relativos a Serviço Social de Caso, Serviço Social de Grupo e Desenvolvimento de Comunidade, quer às perspectivas positivista, marxista e fenomenológica.

Ressalte-se que, pela característica marcante apresentada pela Região Sul II (Unidades de Ensino particulares e na maioria isoladas), as condições de trabalho (professores horistas) dificultam o desenvolvimento de propostas educacionais mais avançadas e se constituem num entrave à capacitação docente, pois, com frequência, a docência se constitui em um segundo emprego do profissional.

Deve ser considerado, também, o possível reaproveitamento dos professores referentes a Serviço Social de Caso, Serviço Social de Grupo e Desenvolvimento de Comunidade do antigo currículo para as disciplinas de Metodologia em Serviço Social no novo currículo.

TABELA 32

Articulação da Metodologia em Serviço Social com outras disciplinas

Estado	D.C.	Hist. S.S.	Teoria do S.S.	Disciplinas			Estág. TCC
				Pesq. em S. Soc.	Ética Prof.	Adm. em S.S.	
São Paulo	S	S	S	—	—	—	—
	—	S	S	S	—	—	S
	—	S	S	S	—	—	S
	—	—	S	—	—	—	—
	—	—	—	—	—	—	—
	—	S	S	—	—	—	S
	—	—	—	—	—	—	—
	—	—	—	—	—	—	—
	—	—	—	—	—	—	—
	—	—	—	—	—	—	—
Mato Grosso	—	—	S	—	—	—	S

Das dez Unidades de Ensino pesquisadas, sete referem-se à articulação de conteúdos com outras disciplinas. A maior frequência é com as disciplinas Teoria e História do Serviço Social.

Em duas Unidades há referências de articulação com Desenvolvimento de Comunidade, em outras duas aparece a disciplina de Pesquisa em Serviço Social, e apenas uma escola refere-se a Ética, Planejamento Social e Administração em Serviço Social. No entanto, não se conhece a forma como se efetiva esta articulação. Há referências à ocorrência de contatos paralelos e reuniões que podem basear-se muito mais na troca de conteúdos do que efetivamente em trabalho integrado. Há referência de articulação com o Estágio Profissional. Essa relação aparece em quatro Unidades de Ensino, com forte acento em duas delas, as quais têm como eixo condutor do curso a questão



da Prática Profissional. Entretanto, a relação com a prática se expressa, ora resgatando experiências vivenciadas no estágio como prática pedagógica, ora incorporando como conteúdo da disciplina de Metodologia em Serviço Social procedimentos referentes à Supervisão e Estágio. Em duas outras, não há clareza quanto a esta articulação. Em cinco delas não aparece nenhuma referência.

Note-se que em três Unidades de Ensino não foi possível detectar qualquer articulação, fato que pode ser confrontado com as condições de trabalho docente no ensino particular, característica da Região Sul II. Com frequência, as articulações sugeridas nos documentos não se revelam através dos conteúdos programáticos.

O estudo da Metodologia em Serviço Social, nas Unidades de Ensino através do material analisado<sup>14</sup>, indicou a presença de duas tendências quanto às características de implantação da disciplina: em menor número, aparecem unidades que apontam para uma dinâmica quanto à discussão crítica sobre as questões fundamentais postas pela disciplina no novo currículo e, portanto, tem como característica a busca da ruptura com os modelos tradicionais do antigo currículo. Por outro lado, a maioria das unidades indica conteúdos que as caracterizam pela síntese das antigas formas de intervenção profissional (Serviço Social de Caso, Serviço Social de Grupo e Desenvolvimento de Comunidade), ou, ainda, pela análise das vertentes positivista, marxista e fenomenológica, como um novo ensino tripartite.

Percebe-se, também, discursos "renovadores" ao se indicar objetivos, porém esse discurso não se assenta nos conteúdos propostos. Portanto, a característica da implantação da disciplina nas dez Unidades tem obedecido mais aos critérios de análise instrumental do que à análise do método e ao estudo das mediações entre as diferentes propostas teóricas e a ação profissional, o que ocorre em apenas quatro unidades.

A explicação quanto às concepções de Método e Metodologia nem sempre aparecem com clareza. O entendimento das mesmas, com as conseqüentes reservas, deu-se através da análise dos conteúdos programáticos, do enunciado dos objetivos da disciplina e dos documentos

14. Dez programas da disciplina Metodologia em Serviço Social; seis questionários cujas respostas nem sempre atenderam às questões propostas; três subsidiários à programação da disciplina: plano curricular, manuais de estágio, documentos de análise do processo de implantação curricular etc.

subsidiários. Portanto, aparecem diferentes concepções sobre Método e Metodologia, sendo claras duas tendências:

- **Método:** como forma de conhecer e explicar a realidade; como conjunto de procedimentos.

- **Metodologia:** como mediação entre teoria e prática compreendendo o estudo dos métodos em suas diferentes concepções e procedimentos; como conjunto de estratégias e procedimentos operacionais — "instrumental e técnicas".

Na análise dos conteúdos ficou evidenciada, ainda, a dificuldade em se estabelecer, concretamente, a relação entre teoria e prática. Aparecem, com frequência, a justaposição de conteúdos sem expressão de como se dá a articulação entre os mesmos. Esta justaposição está expressa na indicação do estudo das diferentes correntes do pensamento, que aparecem não como proposição teórica, mas como referências presentes na prática profissional.

Outra decorrência, neste sentido, é a indicação bibliográfica vasta, mas nem sempre coerente com os objetivos e os conteúdos propostos.

Quando as diferentes correntes de pensamento são indicadas em alguns conteúdos, não se pode detectar a forma como são ministradas, pois não há indicações bibliográficas das fontes originais e como estas correntes estão articuladas aos conteúdos indicados.

Quanto à bibliografia, há recorrência às fontes conhecidas e disponíveis no mercado, não sendo resgatada a produção teórica própria da profissão.

Há diferentes formas de elaboração do Plano de Curso, o que indica ausência de diretrizes pedagógicas mais adequadas ao Ensino do Serviço Social. Este dado é indicativo para compreender-se porque somente em três unidades há indicação expressa do perfil profissional que se pretende. Nas demais, aparecem dados significativos nos conteúdos programáticos da disciplina, que apontam para a composição desse perfil.

Nas três unidades referidas, define-se como perfil profissional aquele que seja capaz de responder e superar a demanda oficial vigente no mercado, através de uma prática profissional informada teoricamente e atenta à dinâmica do momento histórico, junto à proposta de formação do aluno enquanto cidadão.

Nas demais Unidades, acentuatadamente, o perfil profissional relaciona-se com a capacitação técnico-operativa. Pode-se confrontar tal dado com a ausência de eixo condutor de curso, na maioria das Unidades de Ensino, o que revela, ao mesmo tempo, a falta de articulação da disciplina Metodologia em Serviço Social, em si mesma, na seqüência em que se coloca na Grade Curricular, bem como com as demais disciplinas.

Destaca-se na Região Sul II o grau de influência que a "Escola Pioneira" no Brasil, a PUC-SP, exerce na Região. A princípio, esta influência ocorre a partir dos programas de pós-graduação, através de uma realimentação teórica docente.

Nota-se, na análise dos conteúdos, uma repetição da proposta curricular dessa Unidade, mas que efetivamente não se concretiza na ação. Este dado poder ser comprovado na medida em que algumas Unidades que demonstraram um significativo avanço estão neste processo a partir de discussões internas próprias.

Questiona-se por que o "espírito de vanguarda", que tem caracterizado a "Escola Pioneira", não se faz presente na região, mas é solicitada pelas demais regiões do país.

Merece destaque, ainda na Região Sul II, a situação crítica do trabalho docente, determinada pela predominância de unidades de ensino particulares e isoladas, com professores horistas, o que dificulta não só o trabalho em equipe (condição necessária para o avanço de propostas referentes à formação profissional), como a própria capacitação docente. Esta contradição é marcante na Região Sul II, onde se localiza o Estado economicamente mais poderoso da União e que deveria oferecer maiores recursos para a capacitação docente.

A Região Sul II evidencia outra contradição: na região onde o maior número de UE se concentra é menor o índice de participação percentual nesta pesquisa. Essa participação foi incentivada de diferentes formas: três seminários, contatos pessoais, encontros paralelos etc. No entanto, o material recebido foi precário em conteúdo e quantidade, indicando dificuldades que podem ser traduzidas por alguns fatores, decorrentes principalmente da maioria das unidades ser de Natureza Particular (90%). Daí decorrem situações específicas do tipo de contrato docente, quase sempre vinculado ao regime hora/aula, com baixa remuneração. Essa condição reduz a qualidade do envolvimento do corpo docente com um projeto comum de ensino e implica em que esse docente recorra a mais de uma fonte salarial para

sua manutenção. Conseqüências diretas há na formação desse quadro tanto pelo custo como pela necessária condição de tempo para envolvimento com projetos de pesquisa, seja a nível pessoal ou já em programas de estudos de aperfeiçoamento e pós-graduação. Esse fato é agravante, em se tratando de região considerada como grande pólo de desenvolvimento econômico do país, que na sua proposta já contém as conseqüências sociais para servirem de "objeto" da ação profissional na região. Fica a reflexão para o avanço da discussão sobre a questão da formação profissional em Serviço Social, salientando-se ainda que nesta região está sediado um centro de estudos pós-graduados, com extensão internacional<sup>15</sup>, além de contar com a Unidade pioneira da profissão no país, que na sua própria condição histórica oferece possibilidades para aprofundamento de discussão, recorrência à documentação e desenvolvimento de pesquisa sobre a profissão.

## 6. As Unidades de Ensino da Região Sul I

TABELA 33

*Distribuição das Unidades de Ensino, por Estado, na Região*

Estado	Unidades de Ensino		Total
	Particulares	Públicas	
Paraná	3	2	5
Santa Catarina	3	1	4
Rio Grande do Sul	5	0	5
Total	11	3	14

Das quatorze Unidades de Ensino situadas na Região Sul I, 78% possuem dependência administrativa particular.

Estão localizadas nas capitais dos Estados ou em cidades que podem ser consideradas centros de desenvolvimento comercial, agro-industrial ou pecuária industrial.

<sup>15</sup> Conforme convênio de Intercâmbio firmado entre o Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TABELA 34

Unidades que responderam à pesquisa com sua dependência administrativa

Estado	Unidades de Ensino		
	Particulares	Públicas	Total
Paraná	2	2	4
Santa Catarina	2	1	3
Rio Grande do Sul	2	—	2
Total	6	3	9

Das quatorze Unidades de Ensino da Região Sul I, nove participaram da pesquisa, significando 64% do universo total. Dessas nove escolas, sete enviaram resposta ao questionário da pesquisa e duas participaram através dos seminários regionais realizados pela pesquisadora da Região. Os seminários realizaram-se com o intuito de problematizar as questões de maneira coletiva e mais próxima da realidade, na tentativa de garantir elementos substanciais.

Cinco escolas — três do Rio Grande do Sul, uma de Santa Catarina e uma do Paraná — deixaram de participar da pesquisa.

Confrontando-se a Tabela 32 com a Tabela 31, constata-se:

- Nas Unidades de Ensino de dependência administrativa pública, a participação foi de 100%, enquanto que nas particulares, o índice cai para 54%.
- O Rio Grande do Sul, que não possui nenhuma Unidade de Ensino Público, teve também o menor índice de participação na pesquisa. Duas escolas (uma do Paraná e outra de Santa Catarina) deixaram de encaminhar os dados solicitados pela ABESS, por terem sido seus cursos implantados em 1987, porém ambas enviaram representantes aos seminários efetuados.

As disciplinas de Metodologia em Serviço Social posicionam-se do 2.º ao 8.º período, havendo prevalência entre o 3.º e o 6.º período, correspondendo aos 2.º e 3.º anos do curso. Em duas Unidades de Ensino, o dado não aparece. Em outra, não há explicitação quanto aos períodos em que se localiza, embora constem programas referentes a seis semestres na documentação enviada.

TABELA 35

Posição da disciplina na Grade Curricular

Estado	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º
Paraná	X	X	X	X	X	X	X
Santa Catarina	—	X	X	X	X	—	—
Rio Grande do Sul	—	—	—	—	—	—	—

TABELA 36

Distribuição da disciplina conforme carga horária/credito

Estado	Unidades de Ensino	
	Carga horária	Créditos
Paraná	420	24
	240	16
Santa Catarina	600	40
	—	—
Rio Grande do Sul	330	22
	390	26
Rio Grande do Sul	—	—
	360	24
	600	40

Observa-se heterogeneidade quanto à frequência da disciplina e sua distribuição na Grade Curricular.

A carga horária demonstra que a disciplina de Metodologia tem peso considerável no currículo, com uma média de 420 horas. Em algumas Unidades de Ensino, Teoria e Metodologia em Serviço Social constituem-se em uma só disciplina. Apenas uma das escolas considera créditos teóricos e práticos, sendo os créditos práticos 1/5 dos teóricos.

**TABELA 37**  
*Relação entre o corpo docente e a carga horária da disciplina*

Estado	N.º de Professores	Unidades de Ensino	Carga horária
Paraná	3		420
	4		240
	5		600
Santa Catarina	3		330
	4		390
Rio Grande do Sul	4		360
	6		600

A média da carga horária apresentada é de 420 horas. Constatase, comparando-se a Tabela 37 com a Tabela 35, que há proporção entre o número de professores das disciplinas Metodológicas em Serviço Social e a distribuição das mesmas na Grade Curricular. Da mesma forma, há proporção entre o número de professores e a carga horária.

O confronto destes dados aponta para um possível reaproveitamento dos professores referentes ao Serviço Social, Serviço Social de Grupo e DOC, do antigo currículo, para as diferentes Metodologias em Serviço Social, no novo currículo, uma vez que a análise dos conteúdos releva o ensino tripartite tanto relativo a Caso, Grupo e

Comunidade, quanto às perspectivas positivista, marxista, fenomenológica.

A média de professores que ministram a disciplina é de quatro elementos, o que favorece a formação de equipes. Entretanto, a análise documental permite inferir a prevalência do ensino fragmentado, isolado com alguma iniciativa de ação coletiva, ainda assim com posturas individualizadas.

Afirma-se serem precárias as condições de ensino tripartite, pela natureza contratual dos professores (a maioria é horista) e também pela falta de oportunidade para a capacitação docente.

**TABELA 38**  
*Articulação da Metodologia em Serviço Social com outras disciplinas*

Estado	Teoria do S.S.	Intr. S.S.	Filo-sofia	Disciplinas				Hist. S.S.	Soc. psico/econ./ antrop.	Pesq.
				Estág. TCC	Fund. S.S.	S.S.	S.S.			
Paraná	S	S	—	—	—	—	—	—	—	
	—	—	S	S	—	—	—	S	—	
Santa Catarina	—	S	—	S	S	—	—	S	—	
	S	—	—	S	S	—	—	—	S	
Rio Grande do Sul	—	—	—	—	S	—	—	—	—	

A articulação da Metodologia em Serviço Social com outras disciplinas praticamente inexistente. As escolas afirmam não haver articulação pela ausência de projeto pedagógico, não havendo um eixo comum crítico, o qual sustente sua direção. Esta tendência persiste apenas da preocupação demonstrada pelas Unidades de Ensino para o enfrentamento da questão.

Os professores são horistas na sua maioria, com outros compro-missos profissionais, atuando em mais de um emprego, o que contribui para a falta de articulação entre as disciplinas.

Aparecem também como fatores da desarticulação: precária capa-citação docente; falta de posicionamento face ao Serviço Social; indi-vidualismo; falta de oportunidade de debates e encontros.

Na articulação com a prática profissional (Estágio/TCC), apa-recem diferentes posições, tendendo geralmente ao ecletismo. A arti-culação se dá através de paralelos e confrontos. No seu discurso as Escolas indicam articulação com as disciplinas das Ciências Sociais pelo resgate de temas explicitadores dos conteúdos específicos. A preocupação central aponta mais para os mecanismos de articulação: reuniões, seminários, equipes didáticas por período e outros, cujos resultados pouco significam no que se refere às questões relativas à unidade da formação profissional a nível curricular.

O estudo da disciplina Metodologia mostrou que todas as Uni-dades de Ensino pesquisadas na Região Sul I possuem o ensino tri-partite, abrangendo o positivismo, a fenomenologia e o materialismo histórico e dialético. Existe debate acerca do pluralismo, entretanto fica evidenciada a pouca clareza teórica relativa às correntes adotadas, o que demonstra a fragilidade teórica do corpo docente, resultando no ecletismo.

A tendência do ensino da Metodologia em Serviço Social que prevalece na Região Sul I está fundamentada na "vertente sistêmica", predominando a perspectiva positivista. Há esforço no sentido de avanço para a perspectiva de uma ruptura, por grande número de professores, imprimindo caráter político à formação profissional.

As Unidades de Ensino afirmaram a dualidade: Metodologia do Conhecimento e Metodologia da Intervenção. Expressam ser o método um caminho a percorrer, matriz teórica para explicar propostas do Serviço Social e Método como forma de intervenção.

Na essência, houve transposição dos conteúdos de Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupos e Comunidade, pelo das vertentes positivista, fenomenológica e materialista histórica dialética, sem, no entanto, reelaborar os conteúdos à luz de teorias sociais que iluminam as diferentes concepções do Método/Metodologia. O entendimento sobre método marca a operacionalização como sua essência.

A relação teoria/prática é discutida pela via instrumental em detrimento da via teórica, abordando os mecanismos pelos quais flui a articulação e não os parâmetros teóricos que a compõem. O predo-mínio da perspectiva prática se expressa pela afirmação do instru-mental enquanto estratégias práticas para atuação.

## II — REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA DISCIPLINA

Durante o levantamento e a análise dos dados obtidos através da pesquisa foi se colocando a seguinte questão: "Como ensinar o 'saber fazer' na profissão de Serviço Social?".

Este questionamento foi se tornando relevante à medida em que, ao se buscar ou tentar identificar os "eixos pelos quais perpassam as diferentes tendências teóricas no interior da disciplina", não se observa a relação dessas tendências com a indicação da prática pedagógica a ser considerada na proposta educacional do Serviço Social<sup>1</sup>.

A bibliografia demonstra indicação consensual quanto a leituras de textos produzidos dentro do Serviço Social, com inexpressiva rela-ção com leituras sobre os clássicos. Não há, na maioria dos progra-mas, coerência entre a bibliografia indicada e os conteúdos das disci-plinas e seus objetivos. Em alguns programas a bibliografia é coe-rente, em outros, ora é vasta, ora é restrita.

As unidades apontaram as seguintes dificuldades no ensino da Metodologia em Serviço Social:

- a questão da capacitação docente;
- fragmentação dos conteúdos das disciplinas associada a pouca cla-reza teórica sobre Método/Metodologia, como mediação da unidade entre teoria e prática;
- ausência de retorno para recolocação dos conteúdos das disciplinas, dos processos de avaliação semestral; das contribuições/produções de docentes vinculadas à pós-graduação, desenhando um quadro ainda individualista;

1. Estas reflexões foram organizadas por Maria Rachel Tolosa Jorge e Rosa Maria Ferreira Pinto.

- pouca fundamentação sobre a questão da relação teoria/prática, apresentando dois pólos distintos centrados ou na teoria ou na prática (teoricismo x praticismo);
- dificuldade de aceitação no mercado do "novo" profissional, resultante da formação ideologizante;
- falta de bibliografia intrínseca à área profissional e pouco acesso à bibliografia clássica;
- precárias condições de trabalho — professores horistas, bibliotecas deficientes, burocratização, sobrecarga de trabalho, bem como diversificação de atividades;
- escassez do material sistematizado no que se refere às vertentes fenomenológicas e materialistas.

As escolas, no sentido de tentar superar as dificuldades, sugerem as seguintes questões para a investigação:

- a questão da instrumentalização do aluno como elemento contido na disciplina de Metodologia;
- relação teoria/prática como parte integrante da Metodologia;
- categorias de compreensão das diferentes matrizes teóricas;
- desmistificação da influência positivista no Serviço Social;
- a importância ou não do ensino da Metodologia do Serviço Social através da divisão em três matrizes teóricas;
- a questão do pluralismo x ecletismo;
- como o ensino, a partir do novo currículo, está debatendo na prática profissional?

Na Região Sul I existe uma situação bastante "curiosa" quanto às respostas à pesquisa: há prevalência de unidades particulares na região (71%), no entanto, são as públicas que mais participam, consideradas na sua condição relativa, com índice significativo quanto ao total das respostas. Houve nesta região uma condição especial no desenvolvimento desta pesquisa. Aos dados oferecidos, que podem ter sido insuficientes, foi acrescida a possibilidade de participação das Unidades em Seminários Sub-Regionais organizados pela pesquisadora da região. Esses seminários ofereceram elementos muito significativos e se constituíram em "experiência piloto" a ser explorada pela ABESS,

como estratégia de aproximação entre as unidades regionais com extensão nos estudos sobre a profissão no país. Observou-se, no entanto, a incipiência das experiências consideradas "avançadas" no ensino e formação profissional, conforme a atual proposta da ABESS. Fica ainda como consideração o fato de que a Região Sul I também se constituiu, historicamente, pólo importante para o desenvolvimento da profissão no país, principalmente por manter as fronteiras territoriais com outros países da América Latina, "berço" de importantes discussões teórico-metodológicas da profissão que nasceram a partir do processo de reconceitualização.

Ainda pode-se observar que o maior ou menor número de UEs nas regiões não são os únicos fatores que determinam o conseqüente intercâmbio ou isolamento. Há que se considerar outros fatores que determinam a ausência ou a presença de maior participação das UEs, e a articulação entre estas depende da situação geográfica.

Considera-se ainda os limites desta pesquisa, decorrentes de seu caráter exploratório e da insuficiência do instrumento de coleta.

### III — AS TENDÊNCIAS NO ENSINO DA METODOLOGIA EM SERVIÇO SOCIAL

O caráter exploratório desta investigação, a heterogeneidade dos dados obtidos — quanto a conteúdo e características — ao lado da preocupação dos pesquisadores em não constituir "um modelo de ensino", mas sim em detectar os movimentos pelos quais o currículo do Serviço Social vem se efetivando, levou a que, do ponto de vista do conteúdo da disciplina, fossem identificadas as tendências e contratendências no ensino da Metodologia do Serviço Social.

1. A primeira se exprime pela tendência de justaposição e de articulação.

A expressão destas tendências contém múltiplas indicações, mas substancialmente remetem ao eixo de relação entre teoria/metodologia/história no currículo, como também à concepção do marxismo como teoria social ou ciência social.

Uma forma imediata pelo qual se expressam estas questões se fez pela presença tripartite das vertentes positivista, fenomenológica e marxista no conteúdo da disciplina. Via de regra, as tendências ao

eclétismo fez com que tais vertentes sejam ensinadas como particularizações das ciências sociais, colocadas num mesmo patamar de diferenciação de concepções. Nessa análise, o marxismo aparece como mais um metodologismo, perdendo seu patamar de teoria social.

Tal posição deita suas raízes no positivismo que vem impregnando toda a concepção de ciência social, compreendendo o conhecimento do objeto de uma forma objetiva e verificável que permite um controle sobre o objeto e uma precisão de sua evolução. Essa noção para José Paulo Netto, supõe uma visão reducionista do fenômeno social e uma analogia do ser social e o ser natural, criando o que chama de "ilusão da cientificidade social". Indica ainda uma tendência necessária que a sociedade capitalista põe à sua apreciação, ou seja, a sociedade burguesa reveste os fenômenos sociais com uma objetividade que lhe é própria, onde os fenômenos assumem a aparência de coisas. A raiz desse pensamento está na forma mercantil de organização do modo de produção, do seu modo de vida. É um pensamento, portanto, que não ultrapassa a aparência coisificada dos fenômenos sociais, que são tomados na sua imediatividade ou, na formulação de Durkheim, "tratar os fenômenos sociais como coisas sociais". O pensamento positivista supõe o corte do fenômeno social da realidade, a compreensão da socialidade como soma das partes, na sua versão empirista. O formalismo abstrato coloca o objeto do conhecimento, *a priori*, a-historicamente.

A origem das Ciências Sociais enquanto ciências particulares, como um campo autônomo do conhecimento, com método próprio, tem suas raízes no embate intelectual no século XIX. Tem-se, de um lado, uma herança intelectual de cunho progressista, marcada, seja pelo idealismo, especialmente por Hegel, seja pelo socialismo utópico, especialmente na França, seja pelos economistas clássicos que pensam a sociedade como soma dos indivíduos, (uma totalidade). No embate dessas correntes intelectuais vão surgir as chamadas ciências sociais particulares. Lukács tem uma reflexão sobre a emergência da sociologia em que mostra o seguinte: a Sociologia derivando como ciência empírica independente, buscando a compreensão da especificidade do social, como ciência do social, surge exatamente no momento em que se abandona a economia política, o potencial crítico que está colocado na economia política, como também a filosofia hegeliana, a crítica filosófica. As Ciências Sociais, como disciplinas parcelares, surgem nesse embate, na busca de uma teoria científica em que o social vai ser estudado nas suas especificidades. Vai-se estudar a Economia, a

Sociologia, a Antropologia, abandonando-se os fundamentos da crítica da Economia Política. Essa perspectiva fragmentária, de busca de cientificidade, vai eliminar a presença marcante da análise anterior, onde o foco estaria na história e na compreensão da sociedade como uma totalidade. É no veio do positivismo que se tem o advento da Sociologia e das Ciências Sociais como uma reação às tendências críticas.

Em contrapartida, uma teoria social é um complexo de proposições relacionadas que se autoderivam, se auto-explicam e são concorrentes à estrutura dinâmica do modo de reproduzir-se de um determinado ser social, o ser social burguês. Essa concepção da teoria social comporta a existência das teorias setoriais ou as disciplinas particulares, mas sempre subordinadas a uma matriz teórica maior. Assim, a teoria social não é uma matéria, não é uma disciplina, não é uma ciência, mas concerne à compreensão da totalidade do social em movimento, a apreensão do que constitui a "substância da história". Nessa concepção, o método aparece como uma relação necessária entre o sujeito que investiga e o objeto investigado. O estudo do fenômeno busca a sua verdade constituinte, o como este objetivo se constrói na história.

Essa perspectiva constitui a via de ruptura com os parâmetros anteriores que definem a questão da teoria e da metodologia no Serviço Social. Esta via pressupõe, na sua formulação, a desmistificação das chamadas Ciências Sociais, remetendo-as aos seus condicionantes no pensamento conservador, e também do trabalho. Supõe desmontar todos os fundamentos das Ciências Sociais e as suas legitimações histórico-conjunturais. Pressupõe, ainda, eliminar a falsa identificação entre a teoria social como ciência. Supõe compreender que o método é uma questão da teoria social e não uma questão particular, específica das disciplinas ou das chamadas Ciências Sociais. Há que se considerar, é claro, que a teoria se produz na luta de classes e nas condições dadas pela institucionalização do saber, num momento determinado.

Esta discussão implica ainda em resgatar como se dá a trajetória intelectual do assistente social na sociedade brasileira. Do ponto de vista da herança cultural, o modo de ler e conceber a profissão, o Serviço Social cresce num caldo cultural do pensamento humanista cristão, que mais tarde vai se secularizar, vai se modernizar nos quadros do pensamento conservador, do anticapitalismo romântico que lê a sociedade como uma grande comunidade: no "trabalho comunitário"



parece que as classes deixam de existir, historicamente, privilegiando-se a ótica da solidariedade, da harmonia das relações sociais. Mais tarde incorpora a herança das ciências humanas e sociais, especialmente na sua vertente empiricista norte-americana. A essas fontes de inspiração intelectual alia-se, na década de 70, no auge do movimento de reconceitualização, o estruturalismo haurido, entre outros, em Althusser, e também o marxismo vulgar. Este vem temperar a análise do Serviço Social, ainda de cunho marcadamente positivista e empiricista, com um discurso marxista aparentemente progressista. Essa herança intelectual trouxe alguns vícios de análise aos assistentes sociais e hoje rebatem no debate da questão Metodologia no Serviço Social. De um lado, uma herança marcada no pensamento formalista ou na formalização do trato da teoria, de outro uma tendência empiricista e, portanto descritiva, classificatória da vida social e que tende a não estimular a abstração que é um recurso heurístico fundamental para desvendar essa sociedade. Há também uma forte marca do historicismo, isto é, a recusa à história, onde se busca entender o Serviço Social em si, a partir de si mesmo.

É necessário ter presente porém que a tradição positivista não é uma conspiração de sociólogos acadêmicos. Ela responde a um molde de pensamento que é próprio desta sociedade. As formas positivistas e neopositivistas são funcionais à objetividade da sociedade burguesa. No Serviço Social este quadro se agrava na medida em que a formação profissional foi sempre muito instrumentada. Dificilmente se traça um clássico sobre determinado pensamento.

Na medida em que o processo de ensino se dá só sobre uma bibliografia endógena à produção profissional, o aluno fica sem uma arma de criticar a própria literatura do Serviço Social. Com isto, absorve todos os vícios que os tenha reproduzindo acriticamente. Às vezes ainda se usa um clássico descolado da história, isto é, descolado da forma pelo qual está apanhando o real naquele momento. Tal descolamento impossibilita o exame crítico da vertente teórica em exame.

Embora este estudo não tenha aprofundado o exame do currículo, é notório que ele valorizou a dimensão da teoria no Serviço Social. A tradição pragmática do Serviço Social leva à predominância do empirismo ou então ao nascimento de seu contraponto, o formalismo.

Fundamentado no empirismo/pragmatismo da Escola Norte-Americana, o Serviço Social desenvolveu e sistematizou suas práticas seguindo uma orientação metodológica de cunho descritivo e classifica-

tório. A ênfase era dada ao real, à observação das situações-problemas sob um enfoque de neutralidade/objetividade.

Com o processo de modernização do capitalismo, trazendo no seu bojo o desenvolvimento das forças produtivas e a maior complexidade no processo da divisão social do trabalho, novas e mais diferenciadas exigências são colocadas para as Ciências Sociais e conseqüentemente para o Serviço Social.

Ao longo desse processo a sociedade, vista como um todo sistêmico, necessita garantir os princípios da ordem e do equilíbrio, imprescindíveis na sustentação da lógica do capital. O Serviço Social é impedido a conduzir a sua prática a partir de eixos teóricos estabelecidos que orientem e regulamentem a sua prática. A visão empirista/pragmatista se sobrepõe uma nova forma de exercer a profissão, orientada por um procedimento teórico formal. A teoria passa a exercer uma relação de dominação sobre a prática. E a prática de intervenção passa a se constituir momento de aplicação de um dado modelo teórico.

Nas duas posições, pragmática e formalista, o Serviço Social mantém um ponto em comum — a ênfase no *como* fazer, chamado de metodologismo. E parece ser aqui onde se processaram quase todas as questões acadêmicas envolvendo as demandas colocadas para o ensino e o exercício da profissão.

Com o Movimento de Reconceitualização houve uma tentativa de romper com a dualidade constatada no ensino do Serviço Social, enfatizando-se a necessidade de se relacionar teoria e prática. No entanto, sem o desenvolvimento e ampliação de um suporte teórico consistente que aprofundasse a crítica sobre a fragmentação no processo de formação e da prática profissional, essa via de ruptura passou a ser questionada utilizando-se o conteúdo marxista nos programas das disciplinas do curso de Serviço Social, sem no entanto romper com a lógica do pensamento positivista.

Essa leitura parcial da teoria marxista, sem percepção da totalidade da obra de Marx, fez com que não se ultrapassasse o nível da sistematização de idéias e de categorias. No ensino da Metodologia, objeto da nossa análise, essa realidade se apresenta de forma mais transparente. Percebe-se uma tentativa de superação da metodologia tradicional restrita aos processos de Caso, Grupo e Comunidade. Mas, como trabalhar com a via de ruptura? Como o ensino da Metodologia



dá conta dessas questões, articulando-se com as outras disciplinas no processo de formação profissional?

Muitas vezes o ensino da disciplina começa por uma inserção na metodologia científica para depois dispersar-se pelas três vertentes: positivista, fenomenológica e dialética. Inclui-se trata estas vertentes como versões unitárias, o que, sem dúvida, não são.

Demonstrou-se, no trato desses conteúdos, uma tendência à vulgarização do pensamento dialético e uma contratendência em sua análise crítica a partir dos matizes e correntes dessa vertente.

Há ainda em alguns currículos a tendência à especialização em uma dessas vertentes teóricas. Cada uma dessas vertentes tem sua teoria das ciências. Há teorias do conhecimento e não uma metodologia científica. O Serviço Social não cresce, não se desenvolve, não surge como necessário na sociedade enquanto ramo do saber no quadro da divisão do trabalho entre as ciências. Mesmo que se referenda a autonomia dos campos de cada disciplina das Ciências Sociais, o Serviço Social não surge tendo como base a prevalência do saber, na sua função social. Não surge com a função precípua de criar explicações da vida social. Surge como um tipo de especialização na sociedade. Carrega em si um suposto de explicação dessa vida como base para a ação, para a intervenção no processo social.

Este estudo indica que enfrentar a questão da Metodologia supõe a ruptura com as marcas da tradição intelectual que o Serviço Social recebe. Essa ruptura supõe a superação do ecletismo, isto é, a conciliação no plano das idéias, buscando o pluralismo, ou seja, o embate e o debate de diferentes posições. O ecletismo é fruto da tradição de conciliação política da história política brasileira.

Essa ruptura com o ecletismo exige uma consciência teórica que não é resultado direto da luta de classes, o que devé ficar muito claro. A consciência teórica tem suas raízes na luta de classes, mas exige a apropriação de um conhecimento que está acumulado historicamente para que ela se constitua. Isto é a condição para romper a tradição conservadora do Serviço Social. Missionários, nas origens, os assistentes sociais já foram tidos como técnicos e, hoje, reivindicam o papel de um investigador, ou de um intelectual que tenha competência técnica. Não só um técnico com verniz intelectual. A diferença aí é marcante: romper a visão do técnico. Quem é o técnico? É aquele que está preocupado com a racionalização de sua prática, com o domínio, o manejo de um aspecto específico de realidade que

constitui sua preocupação imediata. Pouco lhe preocupa a relação da sua prática com a totalidade do processo histórico. É aquele que está preocupado com seus próprios assuntos, buscando apenas alcançar aí o máximo de eficácia e êxitos possíveis. É aquele que está habituado a pensar em termos de treinamento, de experimentação, de competência, sendo que a preocupação com a totalidade é para os filósofos, os historiadores, os políticos. "Estou preocupado com meu pedaço de realidade que me foi atribuído", reafirmando o velho dito de Adam Smith, "cada um que cultiva seu jardim contribui para o florescimento do jardim de todos". A ruptura com isso é a busca de inserção da prática profissional nos quadros complexos que constituem a totalidade da vida social. Supõe recuperar a estatura de um profissional que não aceita, que não assume apenas a sua prática na ação imediatista, mas que quer entender a sua prática e entender-se no conjunto da vida social.

O que a investigação mostra é que recuperar o pluralismo é ter claro que no interior do Serviço Social existem diferentes maneiras de compreender a sociedade, de interpretar a sociedade matizada pelas concepções de corte positivista e histórico com suas variadas diferenças. Não era só um marxismo como dentro do veio da corrente positivista há diferentes expressões. Não se trata de colocar uma vertente como a verdade. Mas de mostrar a necessidade do debate para recuperar as diferenças. Não se trata de instalar um confronto como briga, mas o confronto do debate intelectual. É necessário sair de uma apreensão moralizadora das concepções da teoria do Serviço Social inclusive do tradicional. É necessário o debate intelectual sobre as diferentes concepções que estão amarrando e presidindo a questão da Metodologia. Os assistentes sociais têm pouca tradição do debate intelectual, talvez pela visão doméstica da profissão, como se fosse uma grande família onde todos deveriam pensar igualmente.

O ecletismo aparece não na presença de diferentes perspectivas, mas na busca de conciliação de tendências opostas. Há uma raiz histórica na sociedade brasileira que justifica esse comportamento, a da exclusão, da "revolução pelo alto", como alguns dizem, ou da contra-revolução burguesa, onde os grupos do poder fazem a revolução antes que o povo a faça, o que supõe alianças, conciliações. Para Carlos Nelson Coutinho, o ecletismo é a conciliação que está no processo histórico, socialmente determinado, mas também no plano de idéias, conciliação não é a mesma coisa que o entrelaçamento de diferentes pontos de vista. Trata-se de fazer uma "salada mista", com

diferentes perspectivas teóricas, articulando isso como se fosse construir um discurso próprio. Deve haver a rigurosidade do ponto de vista da análise das premissas da análise e, dentro dessas perspectivas, incorporar contribuições de diferentes autores, o que não significa absolutamente uma posição dogmática, para aquele que assume a perspectiva de Marx e não só os textos que levam para essa direção.

Ao contrário, é importante ao intelectual ter uma abertura diante do universo de questões que outros trabalhos colocam e que não estão necessariamente nessa perspectiva, mas saber trabalhar com uma coerência teórico-metodológica as temáticas que nem sempre aparecem apenas na literatura de uma determinada vertente. A coerência, a eliminação do ecletismo não está na recusa do debate intelectual que está aí presente, com diferentes perspectivas, mas como se incorpora o avanço do conhecimento mantendo uma unidade teórico/metodológica.

2. A segunda tendência diz respeito à transição dos conteúdos do antigo para o novo currículo, como um remanejamento ou construção de um patamar crítico.

Nesta perspectiva se inclui principalmente a forma pela qual a disciplina procedeu à transposição do Caso/Grupo/Comunidade para uma nova concepção. Algumas vezes esta mudança se dá sem uma análise crítica, revelando até um maniqueísmo onde o antigo é mau e o novo é bom.

A falta de clareza e profundidade das teorias que fundamentam essa visão do "novo" e do "velho" nos currículos dificultou a análise e interpretação dos dados contidos nos relatórios enviados. Algumas questões ficam: o que vem a se constituir novo no ensino da Metodologia do Serviço Social? Que parâmetros de análise indicam que a posição assumida apresenta características ultrapassadas?

Na oposição novo e velho parece que este corresponde ao tradicional e aquele à expansão da criatividade. A ausência de crítica sobre onde ocorre o conservadorismo do velho e o progressismo do novo pode levar a que proposições modernizadoras sejam falsamente entendidas como expressão do novo.

O assentamento predominante do currículo da teorização deixa de lado a inclusão do debate sobre o conservadorismo, liberalismo, socialismo, democracia em que se assentam os diferentes projetos sociais.

O debate sobre reforma e revolução na sociedade brasileira carece também de aprofundamento.

A relação dos conteúdos tradicionais com os novos conteúdos é trabalhada de forma mecanicista, justaposta e fragmentada. Não se percebe a perspectiva de confronto que permeia a dinâmica do processo histórico do Serviço Social.

Falta a perspectiva de confronto na relação que se faz entre a Metodologia do Serviço Social e os métodos das Ciências Sociais. Estudam-se estes métodos de forma caricaturada e fragmentada, sem se estabelecer uma articulação com o processo das relações sociais de classe e com o movimento contraditório entre elas. Por exemplo, a Metodologia I estuda o método na sua perspectiva abrangente, a Metodologia II, a abordagem funcionalista, e a Metodologia III, a abordagem marxista. Cada uma dessas disciplinas, pelo conteúdo que apresenta, parece ver cada método em particular e de forma isolada, procurando estabelecer uma adequação com o Serviço Social.

Com algumas exceções, os conteúdos dos programas não se referem aos processos de Caso, Grupo e Comunidade. Não se percebe uma preocupação em analisar a Metodologia chamada de tradicional. Trabalha-se com novos conteúdos, sem aprofundar o significado da ruptura com os procedimentos metodológicos anteriores. Sente-se a falta de um rigor teórico no tratamento da questão. A relação entre as metodologias parece configurar-se de forma justaposta e etapista. Por exemplo, enfatiza-se o tradicional como um enfoque metodológico fundamental no funcionalismo, e, ao novo, atribui-se uma fundamentação marxista. Como entender esse procedimento diante da dinâmica do processo histórico vivenciado pela profissão? Fala-se sobre a ênfase dada à ruptura com a Metodologia tradicional, inexistindo clareza sobre a forma de trabalhar as vias de ruptura.

A ruptura com o tradicional parece permanecer no nível das idéias, do compromisso, sendo bastante diversificada a forma de trabalhar essa questão, como podemos apreender no trecho de um dos relatórios: "A disciplina de Metodologia do Serviço Social, configurada classicamente como Caso, Grupo e Comunidade, não aparece em nenhuma das unidades pesquisadas. Todas elas expressam de alguma maneira uma tentativa de superação deste conteúdo. Entretanto, essas expressões são as mais variadas, indo de um extremo onde o Caso, Grupo e Comunidade aparecem agregados a determinadas concepções teóricas (funcionalismo, fenomenologia e materialismo histórico e dia-

lético) até à visão de Metodologia enquanto conhecimento e interpretação da realidade, e, conseqüentemente, a sua expressão nas estratégias de ação profissional”.

A relação do passado e presente no ensino da Metodologia em Serviço Social constitui uma questão de fundo que perpassa todo o currículo, não podendo ficar restrita ao ensino de uma disciplina. Exige a compreensão do processo de formação profissional como realidade histórica, expressão do contexto da Universidade, do exercício profissional e da sociedade que os mantém e institui.

Analisar essa relação no interior da Metodologia não significa, na nossa compreensão, circunscrevê-la aos limites da disciplina. Mas uma forma de, partindo de uma realidade particular, apreender as suas tendências e alternativas, articulando-as com o processo de formação profissional.

Estudar a relação passado e presente no curso de Serviço Social, tomando como unidade de análise as disciplinas de Metodologia do Serviço Social, tem um significado especial, considerando-se que a profissão na sua trajetória como atividade intelectual foi marcada pelo “metodologismo”, ou seja, pela ênfase no como fazer através dos processos de Caso, Grupo e Comunidade.

Nessa transição ocorreu, sem dúvida, uma rejeição em discutir Caso, Grupo e Comunidade e com isto uma desvalorização da prática profissional quando em atendimentos individuais e a ação com grupos.

Na década de 70 ocorreu o grande sonho de se ter uma metodologia única, que levou até à perspectiva tecnocrática do diagnóstico, planejamento, avaliação. Após, com a reconceitualização, tudo foi reduzido a processo: mobilização, conscientização, organização etc.

Uma das questões não é invalidar o trabalho com grupos, mas a orientação de classe nesse trabalho. Quais as implicações que existem em trabalhar com grupos populares, por exemplo; é um saber que o assistente social precisa ter?

Muitas das dificuldades do ensino da Metodologia vem da falta de discussão dessas relações entre classes, indivíduos entre classes, pequenos grupos entre as classes e as comunidades, entre o processo de formação das lutas coletivas e a mobilização para essas lutas, do papel do indivíduo nessas relações. Como pista para solução, vem-se retomando essa discussão em disciplinas optativas, pois o currículo mínimo é confuso em relação a isso. Por exemplo, quando à abordagem individual cabe estudar a relação indivíduo/sociedade na perspectiva

marxista e, ao mesmo tempo, outras propostas. Podemos retomar essa discussão — Caso, Grupo, Comunidade — em termos completamente diferentes, sem medo de falar do trabalho individual ao qual o assistente social é chamado a fazer.

Outra questão confusa, existente nos programas enviados, é a mescla entre Caso, Grupo, Comunidade com funcionalismo, fenomenologia e dialética, como se houvesse uma correlação entre tais segmentações. Exemplo: o caso seria funcionalista e a comunidade seria dialética.

A disciplina reflete forte entonação de um recorte histórico-evolutivo do clássico ao reconceitualizado, sem tornar claras as matrizes que informam as diferentes sistematizações. Isto é, a forma de incorporação das diferentes correntes teóricas a partir de uma análise crítica. Esta forma mecânica de incorporação dos conhecimentos leva ao que José Paulo Netto vem denominando de sincrétismo, existente no interior do Serviço Social. As explicações são marcadas por uma endogenia, como se o Serviço Social fosse auto-explicativo.

Nesse percurso histórico não é estranho a reconceitualização ser tomada como síntese conclusiva de um processo, ficando ao aluno o encaminhamento para o hoje. Aqui ocorre um claro rebatimento com a disciplina de história do Serviço Social.

Há muitas questões a desvelar sobre a História do Serviço Social, principalmente no que se refere à História do Serviço Social junto com a História das Idéias no Brasil. A História do Serviço Social precisa ser vista no processo de formação da intelectualidade brasileira, assim como nas peculiaridades nacionais e regionais.

Essa história deve dar conta tanto dos condicionantes materiais e objetivos que em momentos específicos determinaram o Serviço Social, como também das mediações sob o ponto de vista cultural e teórico, que permitem ao Serviço Social sua inserção nas relações sociais em termos de profissão.

Identificar as alternativas possíveis para a atuação profissional implica o desvendamento da trajetória histórica do Serviço Social e a compreensão da conjuntura como história em movimento. Os conteúdos ministrados sobre História do Serviço Social devem sofrer uma revisão nessa perspectiva. As produções, as pesquisas traduzem a referência maior à constituição do Serviço Social no Sul, em São Paulo e no Rio. Não temos dado conta, até no Sul, da constituição,

das particularidades regionais do Serviço Social. Neste Brasil, toda a questão regional, cultural é fundamental para possibilitar dar conta de todos esses aspectos.

3. A terceira tendência contrabalança a questão da Metodologia restrita a uma disciplina ou à sua articulação no todo do currículo.

Põe-se a questão da relação teoria/prática em que se funda a proposta do ensino. Esta questão manifesta-se de várias maneiras como a tendência ao privilégio do discurso teórico em detrimento da vinculação teoria/prática, na tendência em separar metodologia da ação de metodologia do conhecimento e na tendência de compreendê-las como uma só expressão.

Além de expressão das concepções em que se fundam os currículos quanto à relação teoria e prática, esta questão permitiu explicitar o debate de posições diferenciadas no campo do Serviço Social, que adotam a perspectiva marxista de análise. Em outras palavras, possibilitou o debate entre a equipe da Universidade Federal do Maranhão, que adota referencial gramsciano, com a equipe da PUC-SP e UFRJ que sustenta a indivisibilidade da teoria/ação no interior da teoria social construída por Marx. Nesse debate Vicente de Paula Faleiros, contestando possíveis versões pragmáticas e teoristas, defende a precedência da História onde a correlação das forças sociais é o palco de expressão da teoria e da prática profissional. Este debate pode ser aprofundado na análise dos documentos que compõem a segunda parte deste relatório.

Conferir ao conhecimento científico uma natureza teórica decorre indubitavelmente dos pressupostos epistemológicos e das regras metodológicas pautadas num determinado padrão de racionalidade. Um conhecimento baseado na formulação de leis tem como pressuposto metateórico a idéia de ordem e de estabilidade do mundo, a idéia de que o passado se reflete no futuro. E pois um conhecimento que nega o movimento histórico, e que com isto constrói um horizonte cognitivo favorável aos interesses dominantes. Considerada a burguesia como o estágio final de evolução da humanidade, a ciência se pauperará num modelo de racionalidade que sustente sua hegemonia. A ótica é a regularidade e não as mutações.

As contestações a esse padrão científico têm levado à relativização da concepção de causa/causalidade em que se funda, mostrando que tal hegemonia é mais expressão de uma razão pragmática do que ontológica ou metodológica. Por decorrência, qualquer aporte de um

paradigma científico que conteste tal racionalidade tem que ser um paradigma social, a partir das relações sociais.

O debate que se trava entre os pensadores do Serviço Social já se fez neste patamar. O patamar da teoria crítica que não pretende contemplar o mundo, mas modificá-lo. Não se trata pois de uma discussão entre conservadores e progressistas, mas de um debate entre os que se põem como perspectiva a construção de uma nova sociedade.

Já foi salientada neste relatório a presença da tradição pragmática do Serviço Social gerando a contrapartida de um teoricismo, como sua arma de combate. Já foi dito também que, inscrito na sociedade, prioritariamente como uma prática, o Serviço Social traz a ausência do debate sobre a construção do saber. As vezes este descolheido, não apropriado, é revestido da arma mágica de "saída" do Serviço Social como uma ciência, ou o privilégio da pesquisa como sua estratégia básica. Aliás, a pesquisa vem se tornando um certo modismo que precisa ser criticamente explicitado. A exemplo, a investigação-ação ou a pesquisa-ação tornou-se em muitos casos a expressão "metodológica" do Serviço Social reconceituado.

Tais propostas têm levado ao que José Paulo Netto assinala como a identificação da sistematização de prática com a formulação de teorias. O lugar do senso comum na produção teórica termina sendo uma questão de fundo do debate na relação teoria-prática. A inserção do Serviço Social nas expressões do cotidiano da vida e do viver sublinha com maior entonação a precedência desta reflexão.

O lugar do conhecimento teórico construído na transformação da sociedade e o lugar do senso comum e, nele, do saber popular, marcam em grande parte as divergências ora postas entre os intelectuais do Serviço Social.

A reflexão científica moderna foi construída contra o senso comum, esta reflexão pós-moderna reconhece nessa dimensão uma das apreensões da relação homem-mundo. Assim, ao mesmo tempo, o senso comum tende a ser conservador, enquanto um conhecimento mistificado e mistificador, como também revolucionário, pela dimensão utópica e libertadora que contém, já que mais próxima dos interesses do povo. Porém, o senso comum é superficial e espontâneo, tem em grande parte o caráter retórico e metafórico e com ele a persuasão e não a ruptura crítica.

Por outro lado, de nada adianta o conhecimento teórico-científico se não se transforma o senso comum quando a perspectiva é a da mudança do mundo.

E a pergunta é: como avançar no Serviço Social? Em respostas simplificadas, o Maranhão se posicionaria pela superação do senso comum e alguns intelectuais do eixo Rio-São Paulo por uma qualidade crítica do conhecimento do real, determinante da nova prática.

Na "vertente maranhense" a questão da Metodologia é pois uma questão da pedagogia do trabalho popular, da educação popular onde a pesquisa-ação se destaca. Aqui se apanha o marxismo pela via da práxis.

Na "vertente sulina", pensar as matrizes da intervenção com orientações que lhe são específicas, diferentes das que levam ao conhecimento, é um equívoco. O agir é parametrado na mesma baliza do pensar, já que o pensar não está distante da prática que é o real. Não se produz conhecimento diretamente da prática, a consciência não vem imediatamente da ação. O conhecimento como abstração do real, concreto pensado, segue um processo crescente de decodificação do real.

Faleiros contestaria dizendo que tal postura tende a levar a um teoricismo que afasta o assistente social do real. Ou então, que o ensino da Metodologia, tornou-se livresco ao invés de habilitar o estudante para a práxis social, não lhe dando condições para enfrentar as questões que lhe são exigidas no cotidiano da profissão. A questão do ensino da Metodologia, para Faleiros, está ligada à crise de definição do objetivo e de uma identidade profissional do ponto de vista teórico e político.

Há, porém, uma outra demarcação em que se enraíza este debate: a predominância no estudo da sociedade a partir da estrutura ou da superestrutura, vale dizer, a ênfase nas organizações populares como expressão da força política e a ênfase no processo produtivo como determinante das relações sociais. De algum modo está em questão como se articulam as dimensões de produção e reprodução social. Nesta última, a questão do reproduzir-se e o representar-se.

A dimensão da pedagogia da prática tende a privilegiar a discussão política da ação do assistente social e já que "a questão pedagógica é estratégia de luta pela hegemonia do bloco histórico, com isto ele é um organizador da cultura e um intelectual orgânico. Tal

valorização termina por aproximar ação profissional de militância política, já que a prestação de serviços se perfila como um meio para o processo educativo.

Recoloca-se, embora em outro patamar, a clássica discussão do Serviço Social em que não lhe cabe dar o peixe, mas sim ensinar a pescar. Ocorre porém que ter o peixe é um direito e não um acréscimo, ou uma conquista individual. Garantir que "haja peixe" em quantidade e qualidade para todos é a luta concreta dos movimentos sociais. Claro que neste processo se inclui um novo patamar de autonomia e gestão das camadas populares. Contudo, a representação política se manifesta no concreto das lutas, não na mera retórica da discussão formal.

O horizonte da profissão ou a concepção da profissão retorna pois como eixo do debate. Afinal, o assistente social é meramente um agente do controle social, onde a linguagem, a retórica são seus instrumentais básicos ou tem outra inscrição possível na divisão sociotécnica do trabalho? O que significa trabalhar com a assistência social? Qual a inserção do Serviço Social na reprodução da força de trabalho?

Não se conseguiu ainda avançar o suficiente no caráter contraditório da prática profissional. Ao mesmo tempo em que a prática se põe, ela repõe as contradições que caracterizam a sociedade de classes. Contudo, o exame dessas contradições precisa superar a análise mecânica da relação capital/trabalho que muitas vezes cai num economicismo estéril.

A contrapartida é inscrever a prática profissional não só na dimensão cultural do projeto hegemônico da classe dominante. Uma ou outra inserção põe de lado o movimento histórico e o papel das forças conjunturais.

Faleiros acresceria que, para além dos determinismos, há que se retomar as vivências ou as condições diárias em que a pessoa vive. Isto exige recuperar a tragédia, a compreensão, a alegria, as expressões. O ser social ou o sujeito está numa situação complexa no cotidiano. Analisando o cotidiano, fala-se da heterogeneidade, da dispersão, da fragmentação. A partir desse cotidiano, a razão não é límpida, ela é perturbada socialmente e, também, individualmente. Esse trabalho da razão tem condições subjetivas. A razão não é o racionalismo. Quando fala de vida, o marxismo precisa retomar as condições diárias em que a razão funciona. Quando se fala em compreen-

são, em vivência, encontra-se presente a articulação do pensamento, mas recuperando tudo o que o homem já produziu no pensamento, mas também recuperando a vida. Para Faleiros, é preciso trabalhar a razão com as pessoas, mas a vivência também. É preciso estabelecer uma relação afetiva com o trabalhador, com o alcoólatra, senão dificilmente o problema será solucionado. Recuperar o alcoólatra é um trabalho político e é também compromisso do Serviço Social com a sociedade, por toda uma relação que se estabelece. A consciência é geral, mas é também individual e vivenciada. Quando se trabalha com o indivíduo, estabelece-se uma relação muito complexa da qual o assistente social tem que se dar conta. É um profissional que necessita de qualificação teórica e pessoal. É preciso superar a questão de que o assistente social deve dar o "bom exemplo", mas é necessário uma autocritica. O assistente social é um ser humano que não está acima da sociedade, mas em seu movimento. É um ser que comete erros, colocando-os de forma crítica e autocritica.

Estas questões necessitam ser retomadas, recolocam o contorno revolucionário das reformas sociais frente ao caráter seletivo, arbitrário, assistencial das políticas sociais brasileiras.

Portanto, este debate inclui um posicionamento sobre a dimensão política da prática do assistente social, em outras palavras, sobre a convivência entre o profissional e o político, no interior de uma prática.

Neste debate, Faleiros acena com a preocupação de que o sujeito não é só sábio mas também potente-impotente, portanto avançar a profissão é inscrevê-la na relação de forças e conquistar outros patamares e novas conquistas das camadas populares.

Em síntese, como se coloca o debate entre o grupo maranhense, o grupo do eixo Rio-São Paulo e Faleiros é o que se tentará detalhar. A análise de José Paulo Netto e Marilda Yamamoto repõe o Serviço Social como uma atividade profissional que não possui uma legalidade teórica ou científica e a sua especificidade estaria dada não por uma teoria própria, ou um método próprio, mas pela institucionalização como atividade determinada na divisão social e técnica do trabalho. Nessa perspectiva de análise, a questão do método e da teoria e seu reatamento no Serviço Social colocaria no lugar certas questões que ele considerava desvios da análise. Que questões seriam essas? A da chamada teoria do Serviço Social e a da Metodologia. O que é formulado tradicionalmente como a teoria do Serviço Social consti-

tui sistematizações abstratas que devem ser remetidas ao pensamento social e, assim, revelar qual é o estatuto teórico que o Serviço Social definiu como sendo "teoria". Quanto à área de Metodologia seria distinta, portanto, o nível do conhecimento do ser social que é o objeto de uma construção teórica é o nível de intervenção dos procedimentos da ação profissional.

O Serviço Social surge, cresce, se expande na sociedade como parte de uma estratégia mais ampla do bloco dominante para uma ação face ao operariado, objetivando criar um tipo de socialização do operário adequado às condições da nova vida industrial, do ritmo, da disciplinarização do trabalho que fortaleça as bases de legitimidade para o exercício do poder de classe, para a dominação político-ideológica, para a apropriação econômica. Concluindo, o Serviço Social surge e se desenvolve como profissão na divisão social de trabalho com algumas características: 1.º) ele surge e se expande como parte de uma estratégia de classe, de um projeto social para a sociedade que marca suas origens e seu desenvolvimento — o do bloco do poder. Ele surge, também, como um tipo de ação social que é essencialmente político, mas que é travestido historicamente da aparência de atividades dispensas, burocráticas, descontínuas, de caráter filantrópico, marcado pelo fornecimento de benefícios sociais. Essa aparência formal dá aos assistentes sociais e, às vezes, à sociedade, a impressão de que é um profissional que faz aquilo que todos podem fazer, vendo apenas as atividades através das quais se manifesta o sentimento da prática. Essa aparência formal refica a prática não dando conta do significado sociopolítico da prática profissional que é desvendado só na sua inserção na sociedade, no processo de desenvolvimento econômico e das forças políticas em luta. Essas questões são fundamentais, as quais vão derivar na reflexão da metodologia, se existe a Metodologia do Serviço Social.

Nesse mesmo debate a posição de Vicente Faleiros aparece numa outra perspectiva. Faleiros salienta a tese de que há uma exclusão entre as chamadas Ciências Sociais e o marxismo. Ela é decorrente de um processo de luta entre marxismo e positivismo posta a questão de superação da negação da sociedade atualmente existente. A sua posição busca compreender os modelos teóricos formulados no confronto da luta política, compreender como o Serviço Social estabeleceu essas formulações, alianças, divisões, rupturas ideológicas, políticas, adesões de um bloco e outro. Em abordagem com o suposto de que a função da teoria consiste na crítica e busca de fundamentos,



Faleiros considera ser também função da teoria, no Serviço Social, descobrir as correlações de forças que dão forma à ação do Serviço Social. Este caminho permite retomar a complexidade da própria história, retomar a análise das estruturas. E permite ainda desvendar a correlação de forças na sua totalidade contraditória. Dentro desses pressupostos, discute Faleiros, que a "Metodologia" do Serviço Social consiste na análise da correlação de forças que se põem hoje orientando as alternativas e estratégias do Serviço Social, o que remete para a necessidade de uma análise política da conjuntura, compreendendo que a especificidade do Serviço Social e da sua prática não é algo permanente mas surge num contexto e modifica-se nesse processo de luta.

Faleiros considera partir da história, o que não significa negar a teoria e afirma que se há uma produção teórica da profissão que não lhe seja negado o estatuto de teoria. Pode haver uma teoria limitada. Discorda do que chama absolutizar o marxismo como teoria. Considera que há sim uma metodologia construída pelos assistentes sociais que foi testada e repensada.

Neste debate Marina Maciel Abreu e Franci Cardoso, do Maranhão, vêm contestando a colocação de noção de teoria como campo exclusivo da ciência, o que exclui a possibilidade de elaboração teórica em outras instâncias da vida social. Consideram que no encaminhamento da prática política nem sempre os conhecimentos científicos são suficientemente atualizados para respaldar a formulação de estratégias e táticas de ação.

O conhecimento que aí se produz pode antecipar a própria formulação do conhecimento científico. Consideram então que a questão da teoria do Serviço Social é uma exigência de sua prática.

As elaborações teóricas desenvolvidas pela profissão, a partir e em função de sua prática, não podem ser vistas apenas como sistematizações da prática, expressando relatos das experiências vivenciadas, mas como construções que podem alcançar níveis diversos de abstração e complexidade, inseridas enquanto elaborações parciais, no processo mais amplo de conhecimento do ser social como totalidade. A legitimidade destas construções não é dada teoricamente mas historicamente, o que descarta a noção de objeto próprio, método próprio, teoria própria enquanto exclusividades, mas reafirma a suposição do Serviço Social enquanto prática inserida efetivamente na realidade social.

Aberto o debate, cabe o aprofundamento dessas discussões. Aqui a pesquisa cumpriu o papel de levantar, pontuar. A opção decorrerá da reflexão das equipes das Unidades de Ensino.

A quarta tendência diz respeito ao papel do aparato técnico-instrumental no interior da discussão metodológica. Há aqui a tendência ao tecnicismo com a contraposição à politização das técnicas. Há uma certa convergência em entender que a prática profissional supõe um arranjo político-programático dos procedimentos, na forma de estratégias e táticas frente a uma situação concreta. Há na prática profissional uma organicidade, uma racionalidade e uma pedagogia.

A questão da instrumentação traz o debate sobre o saber fazer e como ensinar esse "saber fazer". Esse saber fazer é uma relação teórico-prática extremamente crítica. Existe no conteúdo dos currículos a preocupação em ensinar a pesquisa, a entrevistista, a reunião. Alguns recortam esse ensino com a "entrevista funcionalista", a "entrevista dialética".

O saber fazer não é o mesmo que fazer clichês preestabelecidos.

No ensino da metodologia tradicional havia uma preocupação em se ter um domínio das técnicas de abordagem ligadas aos processos de Caso, Grupo e Comunidade. Entretanto, o ensino desse instrumental era desvinculado de uma proposta que lhe desse uma direção. No novo currículo o ensino da Metodologia parece não aprofundar o significado do Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade, deixando de lado o estudo de todo o instrumental pertinente aos respectivos processos.

Nos relatórios regionais constata-se que no novo conteúdo da Metodologia em Serviço Social o estudo do instrumental é visto de forma pouco relevante, aparecendo como apêndice em algumas unidades dos conteúdos programáticos. Na perspectiva de se relacionar a Metodologia do Serviço Social aos métodos das Ciências Sociais, despreza-se grande parte do conteúdo instrumental identificando-o com a Metodologia tradicional, sem se ter clareza sobre que instrumental poder-se-ia utilizar na nova proposta. Nesse aspecto é fundamental refletir sobre que significado tem o instrumental no processo de formação profissional.

A sua utilização parece adquirir conteúdo na relação com a teoria que lhe dá significado. No entanto, essa relação não é perceptível na leitura dos informes obtidos. Observa-se uma preocupação com a

desvinculação entre instrumental e teoria, como por exemplo: "A utilização de um instrumental desvinculado de uma teoria significa um não rompimento com a postura praticista".

A questão que fica é se é possível trabalhar a instrumentação fora da relação sujeito-objeto, principalmente se essa instrumentação fez parte da estratégia de ação. O aluno tem que ter um domínio do arsenal instrumental, mas o cunho estratégico deste nasce na relação concreta com o objeto frente a um determinado projeto social.

Qual o domínio que o aluno tem das mediações que se põe em sua prática, ou melhor, pelo qual se movimenta a prática profissional? Esta é uma questão que os currículos não apresentam: como analisar e atuar na instituição, na relação tempo/espaco, no processo de ajuda, na escuta, no relacionamento, no processo de seleção sócio-econômico, no processo de inclusão e exclusão? São mediações, dentre outras, colocadas na prática do assistente social.

Está evidente que do referencial teórico-metodológico, crítico-dialético não se inferem diretamente os procedimentos particulares para a condução da intervenção profissional. Estes remetem, efetivamente, ao acervo técnico-institucional que a profissão historicamente desenvolveu e assimilou na moldura da divisão social do trabalho. A sua articulação com o referencial teórico-metodológico, crítico-dialético, pois, se instaura como um espaco de tensões, cuja resolução passa fundamentalmente pela vinculação que se possa estabelecer entre a sua instrumentalização e o sentido sócio-histórico da ação dos usuários do Serviço Social e a reflexão teórico-crítica.

Para José Paulo Netto, esta problemática rebate diretamente no âmbito da formação acadêmica, na disciplina de Metodologia do Serviço Social. Nas escolas em que a hegemonia cabe aos defensores do Serviço Social como campo específico do saber, a proposta da disciplina é direcionada no rumo de estimular e parametrizar a construção de teoria própria (com a diversidade decorrente da filiação a distintas matrizes da teoria — ou ciência — social).

Nas escolas em que se reconhece o estatuto do Serviço Social como dependente de uma teoria social, sem prejuízo da sua especificidade profissional (posta a partir da divisão social do trabalho e referenciada pela sua dimensão interventora), verificam-se frequentemente situações embaraçosas: admite-se que o referencial teórico-metodológico, crítico-dialético seja um substrato necessário, mas insuficiente, e que é preciso uma metodologia que dê conta da prática

profissional. Então, pesquisa-se, a partir da sistematização desta, o que seria a "metodologia profissional" — e, muitas vezes, retorna-se ao enfoque tradicional (tripartite: Caso, Grupo e Comunidade) numa abordagem "crítica". Daí decorre que as estratégias de intervenção são tomadas como a Metodologia do Serviço Social (com frequência, esta postura está conectada à concepção de uma especificidade profissional que se supõe fundada num objeto próprio). Considera ainda que, o traço embaraçoso desta situação é flagrante: expulso pela porta da frente o procedimento tipicamente neopositivista (a teoria própria e específica), ele retorna pela entrada de serviço (a "metodologia profissional" que, de fato, leva a identificar sistematização da prática com elaboração teórica).

As confusões daí derivadas já assinaladas em outros momentos deste relatório são graves. Por exemplo, das grandes matrizes da teoria social (marxismo, positivismo, neopositivismo e, subsidiariamente, as impoções compreensiva e fenomenológica) se deduzem "metodologias" profissionais, com todas as suas conseqüências na instrumentalização técnica (por exemplo, direcionamentos "dialéticos", "funcionalistas" ou "fenomenológicos" da entrevista).

Clarificar estes nós problemáticos requisita, antes de mais nada, a nítida distinção entre metodologia e estratégias de intervenção, entre teoria e sistematização da prática — campos em que a reflexão apenas dá os seus primeiros passos.

A noção de estratégia no Serviço Social supõe que a ação profissional é metodologia e lógica investida pela história. Os elementos que compõem a relação a partir dessa noção não são tomados como entidades em si, mas como configurações históricas.

A noção de estratégia assim posta supera a noção econômica e instrumental da racionalidade que busca a adequação de meios e fins para alcançar um objetivo predeterminado. Estratégia não é portanto conformidade do que está no meio ao objetivado/buscado. Esta noção leva algumas vezes a identificar mediações com o intermediar onde expressões institucionais histórico-sociais como o Estado, a exemplo, são tomados como "males" a serem neutralizados e não como instâncias de passagem, de vinculação, e por isso históricas político-ideológicas, culturais e éticas. Seria o mesmo que repelir uma articulação na junção de dois ossos. Ao vincular criam-se movimentos e possibilidades históricas.



Tal concepção implica em superar a racionalidade técnico-instrumental assentada na lógica formal da ciência experimental. Busca-se uma racionalidade crítica (filosófica) e reflexiva, no interior da ação. Talvez como aponta Vasquez, a racionalidade pautada na consciência da práxis e não só da prática.

A discussão das estratégias resgata a questão das escolhas. A construção das escolhas se assenta no *saber* e na *vontade*, na força política. Sem dívida, quanto maior o conhecimento mais se amplia o leque na construção de alternativas de ação, ainda que sejam definidas em condições históricas determinadas.

O "como ensinar" a instrumentação profissional continua a ser um desafio. Este debate surgiu entre os pesquisadores, mas ocupou caráter inicial. Não se pode pensar a instrumentação distante, fria, vazia da relação com o objeto. Tal premissa reforça a idéia de Faleiros quanto à necessidade de se discutir as formas do ensino instrumental no Serviço Social.

O ensino da instrumentação aprofundaria as implicações práticas-criticas do desdobramento dos objetos com treinamentos específicos para a execução sob a forma de laboratórios, simulações, experiências, pesquisas, troca e análise de experiências.

Consideramos que há uma vasta experiência e discussão no Serviço Social na área psicossocial, da "auto-expressão da pessoa", visando a diminuição de tensões, a liberação do eu, a auto-orientação e construção da identidade cultural e política de certos grupos e minorias. O desenvolvimento desse trabalho exige conhecimentos e habilidades de entrevista, de estimulação, de reunião, de técnicas de auto-análise e processos decisórios, de meios de autoconhecimento, incluindo até fotos, festa, dança. A auto-expressão das pessoas é uma forma de fortalecer a construção de uma identidade política, de uma estruturação do eu nas relações institucionais de dominação e não apenas uma escuta inútil. Para isso é preciso ter o ângulo teórico correto para ver esta questão no contexto da ação.

Em cada uma das abordagens do objeto há modelos e estilos de ação que necessitam de detalhamento e precisão. No momento do profissional confrontar-se com as exigências da prática profissional, necessita dispor de uma capacitação política, teórica e técnica para encontrar as mediações historicamente postas para o Serviço Social e, por isso mesmo, mutáveis. O estágio dos alunos deve oferecer essa possibilidade.

Faleiros pondera ainda que é importante o entrosamento dos professores e a organização de grupos de trabalho e seminários para discussão da relação existente entre saber, poder, recurso e auto-expressão à luz das teorias construídas, bem como a prática do uso de técnicas determinadas.

José Paulo Netto acrescenta que o aluno deve saber construir uma hipótese de trabalho, programas de intervenção, cronograma, alocação de recursos etc. Porém, deve exercer sobre elas um controle político-ideológico. Há um aspecto na intervenção do Serviço Social que é técnico (fazer com eficiência). Isso não esgota a intervenção. A discussão vai até pela aceitação ou não, por parte do aluno, do projeto de formação profissional da escola, no que ele tem de político. Não está na nossa ótica a "fazer cabeça". O aluno poderá manifestar sua discordância face ao projeto da escola. Como garantir que o aluno operacionalize técnicas fora do enfoque da escola? A escola deve ter lugar para todos, daí a necessidade do pluralismo. A escola precisa garantir o aprendizado pluralista. Os diferentes espaços devem ser garantidos. Se se trabalha todo o conjunto técnico, os recursos heurísticos desmontados politicamente, cada um deles, do ponto de vista exclusivamente hegemônico, estar-se-á desarmando o aluno para sua inserção na prática. A Universidade, especialmente a pública, deve ter espaço para todas as pessoas.

Sob o ponto de vista de um grupo de professores do Maranhão, a Metodologia está presente em toda a proposta do currículo. O ensino de Metodologia não se reduz às disciplinas de Metodologia. O curso deve dar todos os elementos teóricos, técnicos, para que o profissional seja capaz de pensar as situações concretas com as quais ele vai lidar diretamente e que não se expressam na solicitação de uma pessoa, de um grupo, no problema de uma área, onde ele deve ser capaz de ler aquilo, entender e assumir uma posição. Uma posição pedagógica em que o próprio conhecer e a descoberta daquela realidade e a busca, a definição de alternativas ou estratégias e táticas se dêem num processo em que as pessoas elevem sua capacidade crítica de pensar e de agir. Tudo isso está oferecido pelo curso. Há, porém, um núcleo que se denomina Metodologia do Serviço Social. Qual é o conteúdo específico?

Entendendo-se que o Serviço Social é uma prática interventiva, que tem um movimento, com ritmo, estrutura, que tem um processo, que não é o mesmo que se organiza para apreender a realidade, esse núcleo vai tratar especificamente desse momento interventivo. Qual

seria seu conteúdo? Seria toda numa apreensão dessa estrutura metodológica da ação. Neste momento estar-se-ia exercitando o aluno a trabalhar os conteúdos que já adquiriu no Curso Político Social, Formação Social Econômica, Política do Brasil, Filosofia, Correntes Filosóficas etc. para captar, na prática, as estruturas da ação, identificar como o assistente social vem se comportando, pensando a realidade, encaminhando a ação; que recursos ele vem utilizando para potencializar essa ação e como podem ser redimensionados para potencializar mais uma ação, numa determinada direção.

É importante observar que essa mediação se expressa numa disciplina que, por si própria, é também caracterizada como mediação uma vez que prevê, entre outros níveis de relação, a questão teórica/prática, a profissão e a organização social, a profissão e a educação, a profissão e a sociedade etc.

As tendências da implantação da disciplina Metodologia do Serviço Social, ao ser focalizada nesta investigação, possibilitou o surgimento de várias questões importantes, dentre elas, não só o ensino da disciplina, mas, fundamentalmente, o ensino do próprio Serviço Social. Como disciplina específica e, pelo grau de importância que lhe é conferida, suscita a possibilidade de uma análise ampliada sobre o que está ocorrendo hoje no ensino do Serviço Social.

A análise dos dados mostrou que a nível das escolas, o ensino de Metodologia no Serviço Social é um campo minado. Apesar do estudo do terreno e de toda cautela possível, os acidentes fatalmente acontecem, por conta de caminhar-se por uma trilha incerta e nebulosa. Para atravessar este campo minado, no entanto, é preciso muito mais do que cautela. Não basta cautela na preparação dos conteúdos, na indicação bibliográfica, na concepção de métodos-metodologia etc. É necessário que se tenha definido também um projeto pedagógico para a formação profissional do assistente social, pois que a ausência deste projeto escamoteia também o projeto político da própria profissão, na medida em que existe relação mediata entre o centro de formação e a prática profissional.

Cabe ressaltar que este projeto pedagógico não significa simplesmente o estabelecimento de um plano pedagógico, plano curricular ou outros planejamentos técnicos e administrativos normalmente elaborados. Trata-se de um projeto político-pedagógico onde se define que educação teremos na escola que se coaduna com o perfil de profissional que se pretende formar.

O assunto é vasto e merece ser discutido com muita profundidade, pois para ele confluem múltiplos aspectos. No momento, para uma primeira aproximação do tema, dois pontos podem ser destacados:

- 1.º) a análise do ensino do Serviço Social necessita ser elaborada em uma dimensão de totalidade, ou seja, tratar-se tal ensino no contexto da política educacional brasileira e desvelar o significado da educação no modo de produção capitalista;

- 2.º) o assistente social-professor precisa enxergar-se na função de educador. Percebe-se que existe uma concepção mecânica de educação sem uma pedagogia, em decorrência da "não passagem" de um desempenho para outro, em outras palavras, do desempenho do assistente social para o desempenho do educador. Esta "não passagem" evidencia uma relação professor-aluno que acaba por tornar-se um entrave no processo de ensino-aprendizagem da profissão.

A análise destes pontos, no cotidiano das escolas, torna-se, por sua vez, nebulosa em decorrência da fragmentação existente entre trabalho docente e processo educativo.

A fragmentação entre o trabalho docente e o processo educativo é também resultante da divisão social do trabalho, própria da lógica do modo de produção capitalista. Na educação, esta se expressa dentre outros fatores, através das estruturas curriculares, do papel do professor na burocracia institucional, das relações de poder na escola e fora dela, da auto-imagem do professor em relação à sua prática docente.

No sistema capitalista, a educação tem papel preponderante na divisão social do trabalho. Revela-se sua importância não apenas ao nível ideológico, mas também quanto aos seus efeitos em relação ao nível concreto das relações econômicas?

Por conta daquela fragmentação, os problemas educacionais re-duzem-se a discussões longas e estéreis acerca do uso de técnicas e métodos pedagógicos, justaposição de conteúdos programáticos, adequações curriculares, instrumentos de avaliação, relação professor-aluno etc. Desta forma, o trabalho docente configura-se muito mais como um acervo de tarefas a serem executadas do que como compromisso educacional, remetendo o processo educativo a uma dimensão eminentemente técnica, ou melhor, supostamente técnica.

---

2. A este respeito existe vasta bibliografia. Consultar: Rossi (1980) e Romanelli (1978).

Claro está que tal tecnicismo na educação não é acidental e nem ingênuo. E, sim, maneira hábil de mascarar as relações concretamente existentes entre educação e estrutura social, educação e classe social, educação e poder, educação e ideologia (cf. Coelho, 1986).

E ao separar-se o inseparável — trabalho docente e processo educativo — por conta da incorporação de supostos ideológicos que perpassam as instituições de ensino, a educação pode ser pensada como um processo descolado da realidade onde se opera, roubando-lhe a sua dimensão política.

A dimensão técnica e a política embora se possa distingui-las didaticamente, são indissolúveis, pois a dimensão política é que situa o educativo no político e o refere ao econômico (cf. Cury, 1985). Portanto, quando a função técnica é valorizada, subestimando-se a política, perde-se a perspectiva de perseguir-se objetivos educacionais mais amplos, os quais determinam um projeto político de ensino e de educação.

Romper com esta perspectiva significa compreender a dimensão política da prática pedagógica e para isso remeter a análise da educação para o contexto da sociedade e numa sociedade historicamente definida. Portanto, urge trazer esta discussão para o cotidiano das escolas e para o ensino do Serviço Social, pois para este rompimento é necessário compromisso. Compromisso significa opção e decisão. Como diria Gadotti: "Educar é tomar posição, tomar partido" (Gadotti, 1983: 143).

Este compromisso é também profissional. Profissional do ensino no comprometido com a educação. Compromisso que torra-se diluído, disfarçado quando o processo educativo é divorciado do trabalho docente, quando a dimensão política da prática pedagógica não é percebida. Não se observa uma filosofia da educação, no ensino do Serviço Social.

No caso do ensino do Serviço Social e especificamente nas disciplinas da "área profissionalizante", os docentes são assistentes sociais-professores, que não possuem formação específica na área pedagógica. Assim, utiliza-se muito mais o bom-senso de cada um na sala de aula do que um conjunto de técnicas necessárias para atingir objetivos determinados no programa.

Neste sentido, carente já de recursos pedagógicos, o assistente social-professor, vítima da fragmentação trabalho docente/processo

educativo, como elabora a "passagem" necessária do profissional comprometido para o educador comprometido?

Na maioria das vezes este compromisso profissional leva para o ensino da profissão basicamente a chamada "relação horizontal" professor/aluno. Evidentemente, o reconhecimento da importância desta relação é ponto de partida para um ensino democrático, mas, se excluída de um projeto pedagógico, traveste-se de um verdadeiro "populismo-pedagógico" (cf. Cunha, 1980)<sup>3</sup>, que muitas vezes tem decaído no chamado "reino de mediocridade".

Ela não pode ser vista como fim em si mesma sob pena de comprometer todo o processo de ensino-aprendizagem, assim como não oferece contribuição alguma para que a educação deixe de ser vista como um processo neutro. E neste sentido acaba-se por comprometer também o projeto político da profissão, uma vez que pelas suas próprias características, o desenvolvimento destes aspectos torna-se fundamental. É preciso que o ensino do Serviço Social busque não apenas inovações em termos educacionais, mas uma Filosofia da Educação que se coadune com o momento histórico, que é oferecido pela concepção dialética da educação.

A concepção dialética de Filosofia da Educação interessa-se pelo homem concreto. O homem como conjunto das relações sociais. "Considera que a tarefa da Filosofia da Educação é explicitar os problemas educacionais. Entende, contudo, que os problemas educacionais não podem ser compreendidos senão por referência ao contexto histórico em que estão inseridos" (Saviani, 1980: 20).

A realidade, essencialmente dinâmica, nesta concepção, postula a interação recíproca do todo com as partes que a constituem, bem como pela contraposição das partes entre si. A concepção dialética aponta para uma concepção revolucionária em termos de inovação educacional, pois o papel da educação caracteriza-se por gerar uma nova formação social. Isto é, a própria finalidade da educação deve ser revista para colocá-la a serviço de uma nova sociedade emergente.

Cury acrescenta: "A educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e ne-

3. Cunha, Luiz Antonio. Quem educa os Educadores? *Educação & Sociedade*, São Paulo, Cortez, 1980. O autor refere-se ao "populismo pedagógico" como à renúncia do papel diretivo do docente, esperando que os educandos sejam a fonte, os dirigentes e os juizes do processo educacional.

cessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social. A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se considere a educação como historicamente determinada por um modo de produção dominante, em nosso caso, o capitalista" (Cury, 1985: 15).

Portanto, a educação no modo de produção capitalista, deve ser analisada no processo das relações de classe, enquanto determinante das relações de produção. As relações de classe não são reproduzidas mecanicamente pela educação, mas articuladas a ela, pela totalidade. É preciso estabelecer esta relação para compreender-se também que as teorias pedagógicas correspondem a uma forma de apreender o mundo daqueles que a utilizam, portanto, coerente com o modo como se relacionam com o real. Neste sentido é que é relevante tal discussão no contexto da formação profissional.

Para uma determinada perspectiva de prática profissional — a que se identifica com a luta da classe subalterna — também é necessária uma determinada perspectiva de prática docente, isto é, não pode existir Serviço Social transformador se não existir ensino de Serviço Social transformador.

Uma educação que capacite o aluno para o censo crítico e de análise, capaz de compreender seu universo, a sociedade em que vive, a tomar consciência da sua historicidade, formando não só o profissional, mas também o cidadão, envolve as dimensões do saber e do fazer. O saber e o fazer, quando questionados no âmbito das relações que os sustentam e ao mesmo tempo tendem a divorciá-los, proporcionalmente ao aluno condições para o efetivo conhecimento, pois a lógica do processo educativo é a mesma lógica do processo de conhecimento, pressuposto contido na concepção dialética da educação.

Tal lógica deve ser enfatizada no ensino do Serviço Social para que o processo de ensino-aprendizagem se liberte da concepção tradicional. Neste sentido, mais que inovar o ensino, a concepção dialética da educação supõe o questionamento das finalidades da educação para colocar tais finalidades a serviço de um projeto de mudança estrutural da sociedade.

Não basta questionar que tipo de profissional se quer formar, é necessário também acrescentar para quê. Esta resposta exige a análise do processo educativo em sua dimensão de totalidade, pois

que tomá-lo como um processo particular da realidade significa torná-lo como um universo à parte de todo o processo social.

Neste sentido, acredita-se que os elementos aqui rapidamente tratados merecem um estudo mais aprofundado, pois a nebulosidade que cerca o ensino da Metodologia reflete a nebulosidade atual do ensino do Serviço Social.

Volta-se ao ponto de partida desta análise: é necessário que não se divorcie um projeto pedagógico para a formação profissional de um projeto político profissional.

#### Bibliografia

- COELHO, J. M. A questão política do trabalho pedagógico. *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro, Graal, 1986.
- CUNHA, L. A. Quem educa os educadores? *Educação & Sociedade*. São Paulo, Cortez, 1980.
- CURY, C. R. J. *Educação e contradição*. São Paulo, Cortez, 1985.
- ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1978.
- ROSSI, W. G. *Capitalismo e educação*. São Paulo, Moraes, 1980.