UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
DOUTORADO EM SERVIÇO SOCIAL

Daniela Leonel de Paula Mendes

A virada crítica da formação profissional em Serviço Social no Brasil: o protagonismo da ABESS e os marcos históricos, teóricos e políticos.

Juiz de Fora
2025

Daniela Leonel de Paula Mendes

A virada crítica da formação profissional em Serviço Social no Brasil: o protagonismo da ABESS e os marcos históricos, teóricos e políticos.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Faculdade de Serviço Social, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Serviço Social. Área de concentração: Serviço Social e Sujeitos Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Carina Berta Moljo

Juiz de Fora
2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração
automática da Biblioteca Universitária da UFJF,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Mendes, Daniela Leonel de Paula.
A virada crítica da formação profissional em Serviço Social no Brasil : o protagonismo da ABESS e os marcos históricos, teóricos e políticos / Daniela Leonel de Paula Mendes. -- 2025.
618 f. : il.

Orientadora: Carina Berta Moljo
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Serviço Social. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2025.

1. Serviço Social. 2. Formação Profissional . 3. Virada Crítica . 4. ABESS. I. Moljo, Carina Berta, orient. II. Título.

Daniela Leonel de Paula Mendes

A VIRADA CRÍTICA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL:
o protagonismo da ABESS e os marcos históricos, teóricos e políticos

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Serviço Social. Área de concentração: Questão Social, Território, Política Social e Serviço Social.

Aprovada em 29 de setembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Ana Maria Ferreira – Presidente da banca
Universidade Federal de Juiz de Fora

Professora Doutora Cláudia Mônica dos Santos
Universidade Federal de Juiz de Fora

Professora Doutora Ana Luiza Avelar de Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Professora Doutora Esther Luíza de Souza Lemos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Professora Doutora Antoniana Dias Defilippo Bigogno
Universidade Federal Fluminense

Juiz de Fora, 26/08/2025.

Documento assinado eletronicamente por **Ana Maria Ferreira**, **Professor(a)**, em 30/09/2025, às 14:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Antoniana Dias Defilippo Bigogno**, **Usuário Externo**, em 06/10/2025, às 14:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **ESTHER LUIZA DE SOUZA LEMOS**, **Usuário Externo**, em 06/10/2025, às 17:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Cláudia Mônica dos Santos**, **Usuário Externo**, em 09/10/2025, às 15:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Ana Luiza Avelar de Oliveira**, **Professor(a)**, em 10/10/2025, às 11:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2577277** e o código CRC **6C9F4AC6**.

Dedico esta tese ao meu filho, Caetano.

Um amor revolucionário!

AGRADECIMENTOS

Escrever uma tese é um grande desafio. São longos anos em que, em paralelo, a vida continua seu curso. Produzir conhecimento requer coragem, disposição e disciplina. No meu processo de doutoranda, mãe e trabalhadora, foram muitas e muitos as/os que me deram apoio, força e sustentação.

Em especial, agradeço ao meu maior suporte: minha família, nas pessoas de minha mãe Sonia, meu marido Diogo, meu pai Fernando (*na memória*), meu irmão Lucas e meu filho Caetano. Destaco a solidariedade e toda ajuda de minha mãe e meu marido e a paciência do meu filho.

Carina, minha professora e orientadora, minha amiga e incentivadora, quanto respeito e ensinamento eu recebi. Além de me ajudar a construir uma tese, sempre me apoiou e me respeitou no âmbito familiar e profissional. Sigo aprendendo com você. Obrigada!

Agradeço às professoras da banca pelas contribuições generosas.

Aos colegas de trabalho e à UFMG, agradeço o apoio e as condições que me foram dadas para estudar e produzir conhecimento.

Agradeço a todos os amigos que torceram por mim e que me proporcionaram bons momentos de descontração ao longo destes anos.

Agradeço ao PPGSS da Faculdade de Serviço Social/UFJF, em seu conjunto de professores, pelos ensinamentos e pelo exemplo.

Agradeço a vida!

Quem tem consciência para ter coragem
Quem tem a força de saber que existe
E, no centro da própria engrenagem
Inventa a contra mola que resiste

Quem não vacila mesmo derrotado
Quem, já perdido, nunca desespera
E, envolto em tempestade, decepado
Entre os dentes, segura a primavera

Primavera nos dentes
Secos & Molhados

RESUMO

A tese objetivou analisar o processamento da virada crítica da formação profissional durante a Renovação do Serviço Social brasileiro no período de 1964 a 1985, buscando identificar seus marcos históricos, teóricos e políticos e o papel desempenhado pela ABESS neste processo. Partimos de duas hipóteses centrais: 1) a organização política da ABESS e de seus protagonistas foi determinante para a virada crítica da formação profissional em Serviço Social; 2) a XXI Convenção Nacional da ABESS realizada em 1979 em Natal (RN) foi o vetor teórico, metodológico e político que deu sustentação a esse processo. A construção da tese visou compreender a Renovação Crítica do Serviço Social no Brasil durante o período da ditadura empresarial militar (1964 a 1985) e seus vínculos com o Movimento de Reconceituação Latino-Americano; contextualizar a base conservadora da formação profissional; identificar os marcos históricos, teóricos e políticos que foram determinantes para a virada crítica da formação profissional; analisar a importância da organização política da ABESS e dos protagonistas ligados a entidade na virada crítica da formação profissional; pesquisar as Convenções da ABESS realizadas entre os anos de 1964 a 1985; e estudar os currículos profissionais do período. Realizamos uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, embasada em uma perspectiva materialista, histórica e dialética, com fundamentação na Teoria Social crítica de Karl Marx. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevista semiestruturada de final aberto. A tese demonstrou que a virada crítica da formação profissional em Serviço Social no Brasil se constituiu por meio de um longo processo, especialmente no período de 1973 a 1982, sendo que os dados levantados revelaram como se deu esse processamento, seus protagonistas individuais e coletivos, os marcos centrais e a importância da ABESS, comprovando parcialmente as hipóteses iniciais. O estudo se mostrou relevante ao resgatar processos que contribuíram para a emergência da perspectiva crítica do Serviço Social no Brasil, destacando elementos até então pouco aprofundados, além de colaborar com a descoberta e organização de dados relativos ao objeto de estudo.

Palavras-chave: Serviço Social; Formação Profissional; Virada Crítica; ABESS.

ABSTRACT

The thesis aimed to analyze the critical turning point of professional training during the Renewal of Brazilian Social Work from 1964 to 1985, seeking to identify its historical, theoretical, and political landmarks and the role played by ABESS in this process. We started from two central hypotheses: 1) the political organization of ABESS and its protagonists was decisive for the critical turning point of professional training in Social Work; 2) the 21st National Convention of ABESS held in 1979 in Natal (RN) was the theoretical, methodological, and political vector that supported this process. The construction of the thesis aimed to understand the Critical Renewal of Social Work in Brazil during the period of the military business dictatorship (1964 to 1985) and its links with the Latin American Reconceitualization Movement; to contextualize the conservative foundation of professional training; to identify the historical, theoretical, and political milestones that were decisive for the critical turn in professional training; to analyze the importance of the political organization of ABESS and the protagonists connected to the entity in the critical turn of professional training; to research the ABESS conventions held between the years 1964 and 1985; and to study the professional curricula of the period. We conducted a qualitative exploratory research, based on a materialist, historical, and dialectical perspective, grounded in the critical social theory of Karl Marx. The methodological procedures used were: bibliographic research, documentary research, and semi-structured interviews with open-ended questions. The thesis demonstrated that the critical turning point in professional training in Social Work in Brazil was constituted through a long process, especially during the period from 1973 to 1982, with the data collected revealing how this processing occurred, its individual and collective protagonists, the central milestones, and the importance of ABESS, partially proving the initial hypotheses. The study proved to be relevant by recovering processes that contributed to the emergence of the critical perspective of Social Work in Brazil, highlighting elements that had not been thoroughly explored until then, as well as assisting in the discovery and organization of data related to the study object.

Keywords: Social Work; Professional Training; Critical Turning Point; ABESS.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Código e categorização dos dados----------54

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Relação de protagonistas entrevistadas na tese e apresentação de seus currículos abreviados----------55
Quadro 2: Currículos anuais da Escola de São Paulo----------181
Quadro 3: Convenções Nacionais realizadas pela ABESS no período de 1951 a 1969-------195
Quadro 4: Disciplinas do Currículo Mínimo de 1953 (Lei nº 1.899 de 13 de junho de 1953)----------197
Quadro 5: Disciplinas do Currículo Mínimo de 1962 parecer (nº 286/1962) e resolução de 1964 (nº 512/1964) ----------198
Quadro 6: Disciplinas do Currículo Mínimo de 1970 (Parecer nº 242/1970 e Resolução s/n. do Conselho Federal de Educação)----------209
Quadro 7: Convenções Nacionais realizadas pela ABESS no período de 1971 a 1985-------214
Quadro 8: Organização do Currículo da ESS/UCMG segundo a proposta de reestruturação---------- 226
Quadro 9: Conteúdo básico das cadeiras de Serviço Social (ESS/UCMG)----------227
Quadro 10: Currículo mínimo do curso de Serviço Social de 1979/1982----------265
Quadro 11: Ementas das disciplinas do currículo de 1979/1982 (área básica)----------266
Quadro 12: Ementas das disciplinas do currículo de 1979/1982 (área profissional)----------267
Quadro 13: Síntese das Convenções da ABESS realizadas no período de 1971 a 1985-------315

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABESC: Associação Brasileira de Ensino Superior Católica

ABESS: Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social

ABESS: Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social

ABEPSS: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

AI5: Ato Institucional de número 5

ALAETS: Associação Latino-Americana de Escolas de Trabalho Social

ALAEITS: Asociación LatinoAmericana de Enseñanza e Investigación em Trabajo Social

ANDES: Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior

ANPESS: Associação Nacional de Pesquisa em Serviço Social

ANPOCS: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais

ABAS: Associação Brasileira de Assistentes Sociais

APAS: Associação Profissional de Assistentes Sociais

ANAS: Associação Nacional de Assistentes Sociais

CEAS: Centro de Estudos e Ação Social

CBAS: Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais

CBCISS: Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais

CEDEPSS: Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social

CELATS: Centro Latinoamericano de Trabajo Social

CENEAS: Comissão Executiva Nacional de Entidades Sindicais de Assistentes Sociais

CFAS: Conselho Federal de Assistentes Sociais

CFE: Conselho Federal de Educação

CFESS: Conselho Federal de Serviço Social

CRAS: Conselho Regional de Assistentes Sociais

ENPESS: Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social

ESS: Escola de Serviço Social

ESSMG: Escola de Serviço Social de Minas Gerais

GTP: Grupo Temático de Pesquisa

IASSW: International Association of Schools of Social Work

ISI: Instituto de Solidaridad Internacional

JEC: Juventude Estudantil Católica

JOC: Juventude Operária Católica

JUC: Juventude Universitária Católica

LDB: Lei de Diretrizes Básicas da Educação

MEB: Movimento da Educação de Base

MEC: Ministério da Educação

MG: Minas Gerais

MRLA: Movimento de Reconceituação Latino-Americano

PNE: Política Nacional de Estágio

PUC: Pontifícia Universidade Católica

PUC/MG: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

PUC/SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

BH: Belo Horizonte

RJ: Rio de Janeiro

SP: São Paulo

UCMG: Universidade Católica de Minas Gerais

UERJ: Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFJF: Universidade Federal de Juiz de Fora

UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro

USAID: United States Agency for International

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO----------13

CAPÍTULO 1 – A RUPTURA COM O CONSERVADORISMO E A CONSTITUIÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL CRÍTICO: ANÁLISE DO PROCESSO DE RENOVAÇÃO BRASILEIRO E A ARTICULAÇÃO COM O SERVIÇO SOCIAL LATINO-AMERICANO----------67

1.1) O contexto sociopolítico da Renovação Profissional----------67
1.2) O Processo de Renovação do Serviço Social brasileiro: tensões no interior da profissão e a emergência do Serviço Social crítico----------80
1.3) O III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais em foco----------135
1.4) Articulação com o Serviço Social latino-americano----------150

CAPÍTULO 2: AS PARTICULARIDADES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL E SUA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA: UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DA VIRADA----------176

2.1) As bases conservadoras da formação profissional: para entender com o que rompemos e porque viramos----------176
2.2) As bases críticas da formação profissional: dados que revelam o processamento da virada----------213
2.3) Destaque para alguns marcos e protagonistas do processo de virada crítica da formação profissional em Serviço Social no Brasil----------317
2.4) Breve balanço sobre o processo de renovação crítica da formação profissional em Serviço Social no Brasil----------340

CONCLUSÃO----------351
REFERÊNCIAS----------366
APÊNDICES----------377
ANEXOS----------383

INTRODUÇÃO

O passado diz coisas que interessam ao futuro.
Eduardo Galeano

O Serviço Social é uma profissão consolidada e reconhecida socialmente frente sua atuação junto à classe trabalhadora, na perspectiva de garantia, defesa e ampliação de seus direitos. Trata-se de uma profissão de caráter liberal, regulamentada pela Lei nº 8662/1993, sob vigência de um Código de Ética do mesmo ano. O Brasil tem hoje, aproximadamente, 242 mil Assistentes Sociais (CFESS, 2025) e quase 400 cursos de graduação em Serviço Social - presenciais e à distância - oferecidos por instituições públicas e privadas (BRASIL, 2025a). Também contamos com 34 programas de pós-graduação stricto sensu na área, os quais oferecem cursos de mestrados e doutorados (BRASIL, 2025b).

O mercado de trabalho profissional é amplo e diversificado, com espaços sócio-ocupacionais ligados às políticas sociais, prestadas seja em instituições públicas, privadas, entidades filantrópicas, movimentos sociais etc. Historicamente o Estado se configura como o maior empregador de Assistentes Sociais.

Compreendemos a profissão a partir de sua inserção na sociedade capitalista, com participação na reprodução das relações entre as classes sociais (capital e trabalho) e do relacionamento contraditório entre elas. Ela se configura como uma especialização do trabalho coletivo dentro da divisão social e técnica do trabalho peculiar à sociedade industrial, já que a institucionalização da profissão nos países industrializados ocorreu com a consolidação do capitalismo monopolista, seu desenvolvimento industrial e expansão urbana e a consequente constituição e expansão do proletariado e da burguesia industrial (Iamamoto, 2005; Yazbek, 2009).

Diante da exploração do capital sobre o trabalho e as expressões e resultados disso ao longo do desenvolvimento do sistema capitalista, as relações sociais no âmbito desta sociedade se estruturaram com base na exploração e dominação da força de trabalho e este conflito de classe resulta na chamada questão social, em cujas expressões atua o Assistente Social (Iamamoto, 2005).

> A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da

> contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão. (Iamamoto, 2005, p.77).

Portanto, o Serviço Social está organicamente vinculado à questão social, uma vez que esta é a base de sua justificação enquanto profissional especializado. Trata-se de uma profissão socialmente necessária que produz serviços que atendem às necessidades sociais da classe trabalhadora ao mesmo tempo em que responde às demandas do capital. A profissão surge, deste modo, para responder às expressões da questão social no marco do capitalismo monopolista[1], conforme ensinou Iamamoto (2005).

Yazbek (2009) nos esclarece que na sociedade brasileira o Serviço Social como profissão vem atuando junto aos segmentos mais empobrecidos e subalternizados da sociedade, interferindo em situações sociais que afetam as condições concretas de vida dos usuários.

Pois bem, a profissão de Serviço Social e sua relação com a questão social são explicadas a partir do entendimento da dinâmica de reprodução das relações sociais no interior do sistema capitalista, já que o significado social da profissão só pode ser desvendado em sua inserção nesta sociedade, pois "a análise da profissão, de suas demandas, tarefas e atribuições em si mesmas não permitem desvendar a lógica no interior da qual essas demandas, tarefas e atribuições ganham sentido" (Yazbek, 2009, p. 126).

Conforme Iamamoto (2005), a reprodução das relações sociais não se restringe à reprodução da força viva de trabalho e dos meios objetivos de produção (instrumentos e matérias-primas), ela os engloba, mas os ultrapassa. Além da reprodução material – produção, consumo, distribuição e troca de mercadorias – refere-se à reprodução das forças produtivas e das relações de produção, incluindo também a reprodução espiritual, ou seja, das formas de consciência social, quais sejam: jurídicas, religiosas, artísticas ou filosóficas, "através das quais o homem se posiciona na vida social" (Yazbek, 2009, p. 127). A reprodução das relações sociais significa, então, a reprodução de determinado modo de vida, do cotidiano, de valores e práticas culturais e políticas e do modo como as ideias são produzidas nessa sociedade. Estes processos permeiam toda a trama de relações da sociedade (ibid.).

A partir dessa perspectiva, Iamamoto (2005, p.73) considera a profissão sob dois ângulos não dissociáveis entre si:

---

[1] Para a devida compreensão acerca da gênese, institucionalização e desenvolvimento da profissão, assim como para o entendimento da profissão inserida nas relações sociais de produção e reprodução capitalistas, consultar Iamamoto (2005) e Yazbek (2009).

> Como realidade vivida e representada na e pela consciência de seus agentes profissionais expressa pelo discurso teórico-ideológico sobre o exercício profissional; a atuação profissional como atividade socialmente determinada pelas circunstâncias sociais objetivas que conferem uma direção social à prática profissional, o que condiciona e mesmo ultrapassa a vontade e/ou consciência de seus agentes individuais.

Essas duas determinações configuram uma unidade contraditória, na medida em que pode haver uma defasagem entre as condições e efeitos sociais objetivos da profissão e as representações que legitimam esse fazer, ou seja, pode haver um desencontro entre as intenções do profissional, o trabalho que realiza e os resultados que produz (Yazbek, 2009 e Iamamoto, 2005). Nessa dinâmica, há o risco do Assistente Social cair em posições fatalistas, em que há a exacerbação do peso das condições objetivas do sistema, como se nada pudesse ser feito ou posições messiânicas, que são aquelas que tomam o Serviço Social como um ente que irá realizar, sozinho, a transformação social (Iamamoto, 2005).

É no movimento de reprodução do capital que são recriadas as formas de apropriação de trabalho excedente, o que engendra um movimento que reproduz as condições de exploração ou reprodução da riqueza pelo trabalhador como riqueza alheia, não apropriada por ele próprio. Assim, a riqueza capitalista é produzida concomitantemente à pobreza da classe trabalhadora. Compreende-se, deste modo, que as classes sociais fundamentais só existem em relação, pela mútua mediação entre elas. Ao considerar isto, concluímos que o Serviço Social como parte da organização dessa sociedade está sujeito às condições que peculiarizam o trabalho profissional, as quais se caracterizam pela concretização da dinâmica das relações sociais vigentes em determinada conjuntura (Iamamoto, 2005).

Apesar disso,

> O processo de reprodução da totalidade das relações sociais na sociedade é um processo complexo, que contém a possibilidade do novo, do diverso, do contraditório, da mudança. Trata-se, pois, de uma totalidade em permanente reelaboração, na qual o mesmo movimento que cria as condições para a reprodução da sociedade de classes cria e recria os conflitos resultantes dessa relação e as possibilidades de sua superação. (Yazbek, 2009, p. 127).

É nesta dinâmica que, segundo Iamamoto (2005), o Serviço Social se situa como uma atividade auxiliar e subsidiária no controle social e na difusão da ideologia dominante, criando condições favoráveis à reprodução da força de trabalho (atendendo as necessidades da classe trabalhadora) e garantindo os níveis de produtividade do capital, via prestação de serviços

sociais. Assim, a profissão é nitidamente polarizada por interesses de classe e sua atuação tem implicações políticas, com claro caráter contraditório.

Iamamoto (2005) esclarece que o Serviço Social enquanto profissão é a expressão de necessidades sociais derivadas da prática histórica das classes sociais no ato de produzir e reproduzir os meios de vida e de trabalho de forma socialmente determinada e o profissional se insere nesta tensa relação fortalecendo um dos polos pela mediação do seu oposto.

O Assistente Social atua sobre interesses divergentes de quem o contrata – seus empregadores – e de quem é alvo dos seus serviços – os trabalhadores (classe dominante x classe dominada). Deste modo, a demanda de atuação do Assistente Social não deriva daqueles que são alvo de seus serviços profissionais - os trabalhadores - mas sim de seus empregadores, que é quem diretamente o remunera para atuar segundo metas estabelecidas por estes últimos em setores determinados. Ocorre então uma disjunção entre quem demanda e quem recebe os serviços profissionais (Iamamoto, 2005).

Apesar do Serviço Social brasileiro ser uma profissão regulamentada por lei como liberal, sua tradição não é a de uma prática peculiar às profissões liberais, em especial no que diz respeito a sua condição de profissional assalariado (ibid.). Sua inserção numa relação de assalariamento e sua integração ao mercado de trabalho como um dos agentes responsáveis pela execução de políticas engendradas no âmbito do Estado e voltadas ao atendimento das expressões da questão social lhe confere um caráter não liberal (Yazbek, 2009).

> O assistente social não tem sido um profissional autônomo, que exerça independentemente suas atividades, dispondo das condições materiais e técnicas para o exercício de seu trabalho e do completo controle sobre o mesmo, seja no que se refere à maneira de exercê-lo, ao estabelecimento da jornada de trabalho, ao nível de remuneração e, ainda, ao estabelecimento do 'público ou clientela a ser atingida'. (Iamamoto, 2005, p.80).

O campo de atuação do Assistente Social no mercado de trabalho se estabelece por meio de relações contratuais que definem as condições concretas do exercício profissional. Apesar disso, o Assistente Social dispõe de uma relativa autonomia na condução de seu trabalho, conferida por sua competência técnica e política e resguardada pela Lei de regulamentação da Profissão - Lei 8662/1993 (Yazbek, 2009).

O protagonismo profissional, segundo Iamamoto (2005), se insere num terreno de contradições sociais, em que os empregadores articulam condições que definem o processamento da ação e condicionam os resultados projetados. O Assistente Social dispõe, então, de uma relativa autonomia, em que são estabelecidas condições sociais para a

materialização da intencionalidade e ação profissional, numa clara imposição de limites. Contudo, a legislação profissional representa uma defesa da autonomia profissional, porque codifica princípios e valores éticos, competências e atribuições, além de conhecimentos essenciais que têm força de lei.

> A partir disso, entendemos que o próprio caráter contraditório das relações sociais e a relativa autonomia de que dispõe o profissional configuram-se como margens que possibilitam a ampliação do 'campo de manobra' profissional no cotidiano, favorecendo ações que estão articuladas ao caráter progressista do projeto profissional, alinhado a um projeto de sociedade que defende a igualdade e a justiça social. (Mendes, 2014, p. 135).

Iamamoto (2005) demarca uma dimensão política do trabalho profissional, já que o Assistente Social é um intelectual que contribui, através de sua intervenção na realidade, para a organização e luta social e cultural da classe a que se encontra vinculado na sociedade. Afirma uma identidade com determinada classe, desenvolvendo um trabalho organizativo e articulador das massas para além de sua atividade técnica, tendo seu desempenho voltado para contribuir na luta pela hegemonia da classe a que serve. Há um sentido social na atividade profissional, a partir dos interesses que ele reproduz.

Yazbek (2009) considera que o trabalho profissional se concretiza a partir de dois ângulos, o objetivo e o subjetivo. O ângulo objetivo se refere à necessidade de considerar os determinantes sócio-históricos do trabalho profissional em diferentes conjunturas. A subjetividade diz respeito à forma como o Assistente Social incorpora em sua consciência o significado de seu trabalho profissional e a direção social que imprime ao mesmo.

Assim sendo, precisamos sempre considerar a análise do trabalho profissional numa perspectiva de totalidade, sem realizar projeções unilaterais. É preciso considerar tanto os determinantes históricos, econômicos, sociais, políticos e culturais que incidem sobre a sociedade e a profissão, quanto "o modo como o profissional constrói sua intervenção, atribui-lhe significado, confere-lhe finalidades e uma direção social" (ibid., p. 128).

Ainda que existam condicionantes concretos postos para o trabalho profissional cotidiano, isso não significa que o Assistente Social tenha que se colocar passivamente diante das situações sociais e políticas que conformam seu cotidiano. Exatamente por participar da reprodução da própria vida social é que ele pode definir estratégias profissionais e políticas no sentido de reforçar os interesses da população com a qual trabalha (Yazbek, 2009, p. 129).

A concepção de profissão exposta acima está baseada numa fundamentação teórico-metodológica crítica, a partir da teoria social que contribui para o conhecimento da realidade.

Estamos nos referindo à concepção crítico-dialética da profissão, sob ângulo de análise da realidade e do significado social da profissão a partir da tradição marxista. Essa fundamentação teórica e metodológica possibilita conhecer a história da profissão, sua necessidade social, as situações, o cotidiano da prática, as condições e relações de trabalho e as possibilidades e limites do trabalho profissional postos na realidade (Mendes, 2014).

Essa concepção de profissão subentende a projeção das ações profissionais a partir de determinados valores e finalidades, ou seja, diz respeito a posição ético-política que os profissionais assumem: os diferentes compromissos que a profissão pode assumir, as suas escolhas e intencionalidades, a tomada de posição e os compromissos e as posições possuem uma sustentação teórica (Santos, 2013).

> Defendendo uma prática profissional a serviço dos interesses da população trabalhadora, o assistente social volta-se para a dimensão política de sua prática e para a consequente necessidade de seu enriquecimento científico de análise da realidade social, por meio do aprofundamento teórico. (Santos, 2003, p. 35).

Os valores ético-políticos da profissão estão hoje sedimentados pelo projeto profissional hegemônico, chamado de Projeto Ético-Político - PEP, o qual materializa-se no Código Ética Profissional (Resolução CFESS Nº 273 de 13 março de 1993), na Lei de Regulamentação da Profissão – Lei nº 8662/1993 - e nas Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social de 1996 (ABEPSS[2]). No PEP estão contidas as principais orientações valorativas e escolhas construídas a partir de uma concepção crítica da profissão, em que fica clara a posição política do Serviço Social perante a sociedade, calcada em valores humano-genéricos de cunho progressista (Mendes, 2014).

A Lei nº 8662/1993 regulamenta a profissão de Serviço Social, define as competências e as atribuições privativas dos Assistentes Sociais e disciplina a profissão de forma geral. O Código de Ética de 1993 define os princípios fundamentais da profissão, os direitos, os deveres, as responsabilidades gerais e as condutas éticas dos Assistentes Sociais. As Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 configuram a organização "curricular" para a formação profissional em Serviço Social, articulada em três Núcleos de Fundamentos: Núcleo de fundamentos teórico-metodológico da vida social; Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira; Núcleo de fundamentos do trabalho profissional. Trata-se de

[2] À época a entidade se chamava ABESS (Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social). A alteração para ABEPSS ocorreu em 1998.

um conjunto de diretrizes que estabelecem uma base comum, de âmbito nacional, para os cursos de graduação em Serviço Social, a partir da qual cada Instituição de Ensino Superior (IES) elabora seu Currículo Pleno (ABEPSS, 2021). O PEP significa uma escolha profissional coletiva por uma direção social alinhada aos interesses da classe trabalhadora. É uma direção social que supõe um projeto de profissão (crítico) alinhado a um projeto de sociedade (justa e igualitária).

Lembremos que o Assistente Social é um profissional assalariado, assim, existem tensas relações entre o Projeto Ético-Político profissional e o estatuto assalariado da profissão. O dilema presente na relação entre projeto profissional e estatuto assalariado, significa, por um lado, a afirmação da relativa autonomia do Assistente Social na condução de suas ações, socialmente legitimada pela formação acadêmica de nível universitário e pelo aparato legal e organizativo que regulam o exercício de uma profissão liberal na sociedade (expresso na legislação pertinente e nos Conselhos Profissionais). A autonomia é condicionada pelas lutas hegemônicas presentes na sociedade que favorecem ou desfavorecem a base social que sustenta a direção social projetada pelos profissionais. A categoria imprime um norte ao seu trabalho para afirmar-se como sujeito profissional através de projeções coletivas alimentadas por conhecimentos teórico-metodológicos e em princípios éticos (Iamamoto, 2008a).

Essa concepção crítica de profissão, hoje hegemônica, apesar de não homogênea, é em grande parte sustentada pelas ações das entidades representativas da profissão, em especial: o CFESS (Conselho Federal de Serviço Social), a ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social) e a ENESSO (Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social), além das ações profissionais dos Assistentes Sociais em seus espaços de trabalho.

Toda e qualquer ação reproduz valores e posicionamento de valor, “omitem, negam ou afirmam finalidades com conteúdos valorativos” (Barroco e Terra, 2012, p. 72). Isso significa que qualquer ação profissional reforça um projeto de sociedade e/ou um projeto de profissão.

Escolha, compromisso e responsabilidade são categorias éticas ineliminâveis do trabalho do Assistente Social que se propõe crítico e ético. A ética profissional requer sistematização de posicionamento e compromisso político da categoria com determinados valores e princípios e estes estão relacionados com as referências teóricas que expressam uma dada concepção de homem e sociedade. Os valores e princípios se traduzem em normas e diretrizes para a atuação profissional e, conforme já dissemos, aqueles relacionados a uma ética humano-genérica, crítica, estão explicitados em nosso Projeto Ético-Político, em especial no

Código de Ética do Assistente Social, em que há a defesa da igualdade e justiça social (Barroco e Terra, 2012).

A atuação profissional comprometida ética e politicamente com os interesses dos trabalhadores frente ao desumano e desigual sistema capitalista de produção e reprodução tem ajudado a concretizar a concepção crítica de profissão. Então, é consequente concluir pela grande importância que a formação dos quadros profissionais tem neste processo.

Dando ênfase ao âmbito da formação profissional, vimos que as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 compõem o chamado Projeto Ético-Político da profissão, o qual expressa a concepção crítica de profissão.

A ABESS/ABEPSS foi fundada em 1946. Havia a preocupação com o perfil profissional exigido à época e identificou-se a necessidade de regulamentar minimamente o ensino universitário em Serviço Social (Koike, 1997). Seu movimento de criação revela uma gênese como produto da leitura da realidade acerca do perfil profissional e da necessidade de avanço na formação profissional. Já nessa época, é possível perceber que a entidade compreendeu a importância de um direcionamento teórico e político para a formação profissional e, desde então, vem trabalhando arduamente nisso.

Desde sua criação até os dias atuais, a entidade já teve 30 presidentes[3], dos quais 28 são mulheres, tendo apenas 2 homens, conforme elencado abaixo em ordem temporal decrescente:

1. Joana Valente Santana (Gestão 2025-2026)
2. Erlenia Sobral do Vale/UECE (Gestão 2023-2024)
3. Rodrigo José Teixeira/UFF Rio das Ostras (Gestão 2021-2022)
4. Esther Luíza de Souza Lemos/UNIOESTE (Gestão 2020-2019)
5. Maria Helena Elpídio/UFES (Gestão 2018-2017)
6. Raquel Santos Sant'ana (Gestão 2016-2015)
7. Maria Regina de Avila Moreira/UFRN (Gestão 2013-2014)
8. Cláudia Mônica dos Santos/UFJF (Gestão 2011-2012)
9. Elaine Rossetti Behring/UERJ (Gestão 2009-2010)
10. Marina Maciel Abreu/UFMA (Gestão 2007-2008)
11. Ana Elizabete Mota/UFPE (Gestão 2005-2006)

[3] A relação de ex-presidentes foi elaborada baseada em informações do site da ABEPSS e em diálogo com ex-integrantes das diretorias nacionais. Não há uma relação completa e atualizada disponível, com a indicação dos nomes e períodos de gestão. Alguns períodos de gestão que não constam no site da ABEPSS foram consultados no Currículo Lattes dos profissionais e outros não foram encontrados.

12. Jussara Mendes/PUC RS (Gestão 2003-2004)
13. Maria Aparecida Tardin Cassab UFF/UFJF (Gestão 2001-2002)
14. Ivanete Boschetti/UNB (Gestão 1999-2000)
15. Reinaldo Nobre Pontes/UNAMA (Gestão 1997-1998)
16. Maria Marieta dos Santos Koike/UFPE (Gestão 1995-1997)
17. Maria Marieta dos Santos Koike/UFPE (Gestão 1993-1994)
18. Lidia Maria MonteiroRodrigues da Silva/UEL (Gestão 1991-1992)
19. Consuelo Quiroga/PUC/MG (Gestão 1989-1991)
20. Justina Iva Arauja Silva/UFRN (Gestão 1987-1989)
21. Eugênia Célia Raizer/UFES (Gestão 1985-1987)
22. Maria Carmelita Yazbek/PUC SP (Gestão 1983-1985)
23. Josefa Batista Lopes/UFMA (Gestão 1981-1983)
24. Cândida Maria Fontes de Santana/UFS (Gestão 1979-1981)
25. Rachel Mäder Gonçalves/Universidade Católica do Paraná *(*Gestão 1977-1979*)*
26. Maria das Dores Costa/UFRN *(sem informação)*
27. Maria Amália Soares Arozo/UFRJ *(sem informação)*
28. Marina Colombo de Bartolo/PUC SP *(sem informação)*
29. Margarida Maria Souto Filgueira/UFRN *(sem informação)*
30. Odila Cintra Ferreira/PUC SP *(sem informação)*

A atual Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) é uma entidade acadêmica e científica responsável por coordenar e articular o projeto de formação em Serviço Social (no âmbito da graduação e da pós-graduação). Tem como princípios fundamentais a defesa da universidade pública, gratuita, laica, democrática, presencial e socialmente referenciada (ABEPSS, 2025).

Conforme indicado no site da ABEPSS (2025), esta se constitui numa entidade de caráter nacional que se organiza a partir de um modelo de gestão democrático e participativo, sendo que suas deliberações e ações são discutidas nas oficinas regionais e nacional e aprovadas em assembleias que acontecem, geralmente, após o Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS). São nessas assembleias que são eleitas as diretorias nacionais e regionais com mandato de 2 anos. A diretoria nacional coordena e executa as atividades da entidade com base nas diretrizes e políticas de ação aprovadas pela assembleia geral e é composta por: um(a) presidente(a), um(a) secretário(a), um(a) tesoureiro(a), um(a)

coordenador(a) nacional de graduação docente, um(a) representante discente de graduação e seu respectivo suplente, um(a) coordenador(a) de pós graduação, um(a) representante discente de pós e seu respectivo suplente, de dois (duas)suplentes de direção, seis vices presidentes(as) e um(a) coordenador(a) de relações internacionais. Cada vice também compõe no âmbito de sua região uma diretoria responsável pela efetivação das ações da entidade nos estados de abrangência da respectiva regional. Nessa diretoria regional participam: um(a) coordenador (a) regional de graduação e dois discentes de graduação - um titular e outro suplente -, um(a) coordenador(a) regional de pós-graduação e dois discentes - um (a) titular e outro suplente -, um(a) suplente de direção e um representante dos supervisores de campo.

A ABEPSS se divide, atualmente, em 6 regionais, com composição distinta da divisão geográfica do Brasil[4]: Norte, Nordeste, Centro Oeste, Leste, Sul II e Sul I. As diretorias regionais participam e subsidiam o planejamento nacional da entidade, oportunidade em que estabelecem as ações consideradas como prioridades na sua regional a depender das demandas específicas (ABEPSS, 2025).

A ABEPSS possui associados institucionais e/ou individuais em todos os estados brasileiros.

> Conforme previsto em seu Estatuto, os sócios institucionais são Unidades de Formação Acadêmica de Serviço Social presenciais que tem o compromisso de conduzir o processo formativo a partir dos fundamentos teórico-metodológicos e da direção ético política do serviço social brasileiro expressos nos princípios do atual Código de Ética dos Assistentes Sociais, nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS e em sua Política Nacional de Estágio. Os sócios individuais são todos aqueles profissionais de serviço social ou estudantes filiados que compartilham dos princípios e plataformas de lutas da entidade. (ABEPSS, 2025).

A entidade deixa claro que as UFAs filiadas bem como os sócios individuais devem compartilhar de seus princípios e plataformas de lutas, ou seja, do compromisso ético-político crítico da entidade. Portanto, a filiação tem um claro posicionamento ético-político e teórico-metodológico e ela não é obrigatória.

Independente da filiação, todas as escolas e profissionais devem seguir as Diretrizes Curriculares aprovadas pelo Ministério da Educação (MEC), as quais possuem um direcionamento ético-político crítico. É possível observar que a entidade se dirige de forma privilegiada às escolas presenciais, destacando que seus sócios institucionais e individuais

[4] No site da entidade é possível consultar as Unidades de Formação Acadêmicas (UFAs) que compõem cada regional: https://www.abepss.org.br/unidades-de-formacao-academica-filiadas-a-abepss-37

devem estar compromissados com a direção ético-política da entidade, em consonância com a direção hegemônica do Serviço Social brasileiro, a direção crítica.

A entidade passou por diversas transformações ao longo da sua história, sintonizada com a história do Serviço Social e da sociedade brasileira.

A ABEPSS construiu, ao longo de sua história, instrumentos e ações de luta com o objetivo de fortalecer a formação crítica em Serviço Social, tais como: as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social, a Política Nacional de Estágio (PNE), o Projeto ABEPSS Itinerante, as Oficinas Regionais e Nacional de Graduação e Pós-Graduação, os Fóruns de Supervisão de Estágio, Fórum de Coordenadores de Pós-Graduação, o Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS) e a TV ABEPSS. Também é responsabilidade da ABEPSS a edição da Revista *Temporalis* e a organização do encontro dos editores dos periódicos da área de Serviço Social (ABEPSS, 2025).

Do ponto de vista histórico, o currículo mínimo de 1979/82[5] significou a afirmação de uma nova direção social hegemônica no seio acadêmico-profissional, inédita na história da profissão. Essa nova direção social, a crítica, se consolidou com a elaboração das Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social, aprovada pela categoria em 1996, aprimorada pela Comissão de Especialistas em documento de 1999, aprovada (com restrições) pelo Ministério da Educação (MEC) em 2002 e vigente atualmente (ABEPSS, 2025).

Para entender o processo histórico de constituição das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996[6], vamos resgatar, resumidamente, o processo de elaboração e aprovação das propostas de projeto de formação profissional ocorrido na década de 1990 e culminado em 2002 com a aprovação pelo MEC.

Na XXVIII Convenção Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social, ocorrida em outubro de 1993 em Londrina, foram aprovados os encaminhamentos da revisão do currículo mínimo de 1982, tendo em vista o avanço teórico crítico conquistado pela profissão nos anos anteriores. A ABESS em parceria com o Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social (CEDEPSS[7]) e apoio do CFESS e ENESSO articulou uma grande mobilização das unidades de ensino entre os anos de 1994 e 1996 para debate e avaliação sistemática da formação profissional. Foram realizadas, no período citado, 200 oficinas locais nas 67 unidades acadêmicas filiadas à ABESS, 25 oficinas regionais e 2 nacionais. Na XXIX

[5] Trata-se do último currículo mínimo do Serviço Social, anterior às Diretrizes Curriculares. O currículo de 1979/82 foi o primeiro na perspectiva crítica de concepção da profissão.
[6] Apesar da aprovação pelo MEC ter ocorrido apenas em 2002, as Diretrizes são referenciadas como de 1996, pois passaram a direcionar e a orientar a formação profissional a partir deste ano.
[7] O CEDEPSS será explicado no capítulo 2.

Convenção Nacional da ABESS realizada em dezembro de 1995 em Recife foi aprovada a "Proposta básica para o projeto de formação profissional", que continha os pressupostos, diretrizes, metas e núcleos de fundamentação do novo desenho curricular. Este trabalho coletivo teve continuidade em 1996 com a realização de oficinas e assessoria de consultores, o que levou a elaboração de um novo documento, o segundo: "Proposta básica para o projeto de formação profissional: novos subsídios para o debate". Na etapa final da revisão, a ABESS junto com o CEDEPSS, CFESS, ENESSO, grupo de consultores de Serviço Social e consultoria pedagógica sistematizaram as propostas das unidades em 6 documentos regionais a partir dos quais elaborou-se um terceiro documento, que resultou na "Proposta nacional de currículo mínimo para o curso de Serviço Social". Esta proposta foi apreciada na II Oficina Nacional de Formação Profissional (realizada no Rio de Janeiro em 7 de novembro de 1996) e aprovada em assembleia geral da ABESS realizada na mesma cidade em 8 de novembro de 1996 (ABESS/CEDEPSS, 1997).

Em dezembro de 1996 o governo brasileiro propôs uma ação de reforma curricular em todas as áreas do ensino superior e aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei nº 9394, de 20/12/1996). Esta lei exigiu que as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras apresentassem uma definição das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, em substituição aos antigos currículos mínimos. Essa tarefa, no âmbito do Serviço Social, coube a ABESS, contudo, como vimos, a entidade já estava desde 1993 se organizando para isso junto às escolas de Serviço Social.

Importante demarcar que essa LDB é uma legislação de cunho neoliberal que propagou o desmonte e flexibilização da educação no país. Portanto, diante do contexto, a ABESS/ABEPSS enfrentou desafios para implantação da nova proposta curricular. O MEC, ao aprovar as novas diretrizes, realizou alterações substanciais na proposta como veremos a seguir (ABEPSS, 2025).

Iremos contextualizar, a seguir, a aprovação das Diretrizes nas gestões da ABESS/ABEPSS que estiveram envolvidas[8], resgatando o processo histórico de sua aprovação bem como a história da entidade, considerando esse documento como eixo fundamental do Projeto Ético-Político profissional, portanto, do Serviço Social crítico. Para tanto iremos utilizar os dados da pesquisa bibliográfica realizada nos *Cadernos ABESS*[9] e na Revista *Temporalis*.

[8] Trabalharemos com o corte temporal de 2002, quando as Diretrizes foram aprovadas pelo MEC. Portanto, apresentaremos alguns dados das gestões até este período.
[9] O Cadernos ABESS foi inaugurado em 1986 e contou com 7 edições até 1997, conforme consta no site da ABEPSS.

Essa, em seu número 22 do ano de 2011, comemorou os 65 anos da ABESS/ABEPSS, os 15 anos da aprovação das Diretrizes Gerais para os cursos de Serviço Social do Brasil, assim como a regularização do periódico. A edição apresentou uma seção especial contendo a historiografia da ABESS/ABEPSS, contada a partir da exposição de alguns de seus ex-presidentes[10], os quais contextualizaram sua gestão, as lutas, as conquistas e os desafios postos para a entidade naquele momento histórico. A edição priorizou o depoimento das gestões que sucederam a aprovação das Diretrizes Gerais para os cursos de Serviço Social (portanto, a partir de 1996), tendo em vista a comemoração dos seus 15 anos (Santos, 2011a).

A gestão da ABESS/ABEPSS de 1997/1998 foi uma gestão de transição, mais curta, de apenas 1 ano, sob presidência de Reinaldo Pontes. Pontes (2011) explica que a gestão anterior, de Marieta Koike (1995/1997), na 30ª convenção ABESS/CEDEPSS, sinalizou que foi possível construir uma avançada proposta de Diretrizes Curriculares, contudo, era preciso investir junto às unidades de ensino para sua concretização. Também indicou a necessidade de alteração da forma institucional da entidade, apontando a importância de uma reforma estatutária para alterações administrativas e financeiras bem como a superação da polarização entre ensino de graduação e pós-graduação.

O referido autor e ex-presidente da entidade informa que na Assembleia Geral ocorrida durante a Convenção citada acima foram definidos os objetivos de sua gestão:

> reestruturação institucional: construção de um novo estatuto com a criação de uma entidade única, extinguindo o Cedepss; aprovação das Diretrizes Curriculares da área junto ao MEC e favorecimento da construção dos novos Currículos Plenos dos cursos de Serviço Social no Brasil. Na área de atuação do Cedepss, as ações prioritárias foram: discussão das mudanças na política de Pós-Graduação e Pesquisa - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Capes/CNPq), com ênfase nos novos critérios de avaliação dos Programas de Pós-Graduação; atualização do mapeamento das pesquisas na área de Serviço Social; organização e realização do VI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (Enpess) (Pontes, 2011, p. 18).

Para a entidade, a definição de diretrizes significava a possibilidade do estabelecimento e universalização de um padrão de qualidade do ensino de Serviço Social, em um contexto de profundas transformações societárias, o que afetou fortemente a educação superior. Então, em 1997 a entidade encaminhou para o Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC) a proposta de Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social (com base no

[10] Importante destacar que os textos foram escritos muitos anos após a vigência das gestões (no mínimo uma década), já comportando análises críticas fundamentais.

currículo mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996) (ABESS/CEDEPSS, 1997).

A proposta encaminhada continha um documento completo, elaborado a partir de amplos debates e consultorias de especialistas, como já mencionado. Uma proposta com fundamentação teórico-crítica, apontando pressupostos, princípios e diretrizes da formação profissional com fundamentação teórico-metodológica e ético-política, além da nova lógica de organização curricular que indicou núcleos de fundamentação, matérias básicas, observações e recomendações (ABESS/CEDEPSS, 1997).

Identificamos que as Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social (ABESS/CEDEPSS, 1996) foram construídas pela Gestão 1995/1997 (sob presidência de Marieta Koike) e são resultado de um amplo movimento envolvendo as Escolas de Serviço Social brasileiras entre 1994 -1996, que concluiu a revisão do Currículo Mínimo vigente na formação profissional desde 1982. Contudo, era preciso aprovar o documento junto ao MEC e aprofundar o debate junto às escolas, no sentido da construção dos projetos pedagógicos. O MEC solicitou ajustes na proposta encaminhada, o que só foi aprovado na gestão seguinte - 1998/2000, conforme explicaremos no decorrer do texto (Pontes, 2011).

Na gestão 1997/1998 ocorreram debates e o aprofundamento acerca das Diretrizes visando subsidiar as unidades de ensino de Serviço Social (filiadas ou não à entidade), o que foi feito por meio de oficinas em todas as regionais, dando continuidade ao processo inaugurado em 1993. O Caderno ABESS nº 8[11] apresentou textos que contribuíram para a compreensão da formação profissional e construção dos projetos pedagógicos, diante da reforma universitária e das novas Diretrizes Curriculares (Pontes, 2011).

Pontes (2011) destaca o lançamento, em sua gestão, do *Programa de Capacitação Continuada para Assistentes Sociais: Curso de Especialização em Serviço Social e Política Social*, em parceria com CFESS e CEAD/UNB e o considera uma estratégia de fortalecimento da fundamentação teórico-metodológica para os profissionais. Segundo ele, essa capacitação continuada visou impulsionar a implantação das novas Diretrizes Curriculares e nutrir as bases do Projeto Ético-Político da profissão. O autor ainda cita que à época havia uma baixa oferta de cursos de pós-graduação, o que gerava uma demanda reprimida por capacitação. O projeto da nova revista científica da entidade foi elaborado também na gestão 1997-1998 (já havia sido aprovada na assembleia geral extraordinária de 1996).

[11] Última publicação com apoio da Editora Cortez.

Pontes (2011, p. 18) avalia que sua equipe de gestão tinha uma coesão e "fidelidade aos compromissos ao Projeto ético-político do Serviço Social", o que permitiu o cumprimento da programática definida, além de outras atividades como a rearticulação internacional, a modernização administrativa e das comunicações da entidade, a dinamização da articulação com as escolas de Serviço Social e a participação na organização e realização do IX Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS).

Em relação à mudança do estatuto Pontes (2011) nos esclarece o seguinte:

> A alteração da pauta normativa de uma entidade com a história da Abess/Abepss precisava manter coerência política e metodológica com a tradição de construção coletiva e democrática da nova entidade, razão pela qual manteve a dinâmica de construção através de Oficinas (locais, regionais e nacional). A diretoria executiva, para facilitar o processo de revisão estatutária, construiu uma proposta prévia com assessoria jurídica especializada (sem ônus para a Abess), com base nas conclusões da XXX Convenção da Abess/Cedepss, e enviou para todas as unidades de ensino e Programas de Pós-Graduação em Serviço Social para debate e encaminhamento de sugestões. No âmbito das escolas de Serviço Social, foram realizadas oficinas em todas as regionais entre agosto/outubro através das quais se levaram críticas, propostas e sugestões para o novo Estatuto. No âmbito da Pós-Graduação, a proposta foi debatida por ocasião da reunião do Fórum de Pós-Graduação em Serviço Social, em maio/1998, na UFRJ, cujo produto foi um documento síntese (Abess/Fórum), por sua vez, apresentado à deliberação superior da Assembleia Geral, em dezembro de 1998, na Universidade de Brasília, sendo o novo estatuto da entidade aprovado por unanimidade, concluindo democraticamente o processo de mudança institucional.

O novo estatuto apresentou as seguintes principais mudanças, conforme Pontes (2011, *grifos nossos*):

- alteração do nome ABESS para ABEPSS (Associação Brasileira de *Ensino e Pesquisa* em Serviço Social, extinguindo o CEDEPSS e integrando, na mesma entidade, a tríade ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão[12];
- os cursos de graduação e os programas de pós-graduação em Serviço Social passaram a ser as unidades de ensino que compõem o conjunto de sócios institucionais;

[12]No site da ABEPSS encontramos a informação de que 'em 1996, com a incorporação do Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social (CEDEPSS), a ABESS passou a ser denominada Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS)', porém, Pontes (2011) informa que a mudança de nomenclatura e a incorporação do CEDEPSS foram aprovados em dezembro de 1998 constando no novo estatuto da entidade.

- criação da categoria de sócios individuais: professores, assistentes sociais (supervisores e pesquisadores) e estudantes (graduação e pós-graduação), o que ampliou a base de sócios;
- inclusão dos cargos de Coordenador Nacional de Graduação e Coordenador Nacional de Pós-Graduação na estrutura da Diretoria Executiva Nacional e das Diretorias Regionais e criação do Conselho Fiscal da entidade.

Toda essa mudança almejava

> fortalecer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na formação profissional; articular graduação e pós-graduação; fortalecer a natureza científica da entidade; dar maior organicidade a pesquisa, o que culminou com a criação dos Grupos Temáticos de Pesquisa (GTPs) em 2010 (ABEPSS, 2025).

Pontes (2011, p. 23) explica que em 1998 o CNPq retirou o auxílio, já prometido, para realização do IV ENPESS, entretanto, o evento foi realizado e, em suas palavras:

> A decisão de realização do evento sustentou-se no entendimento de criar resistência à política governamental de cortes de recursos às atividades de pesquisa e também de manter a continuidade dos eventos anuais de pesquisadores da área de Serviço Social.

Essa ação demonstra, concretamente, a defesa da direção ético-política crítica, com apoio ao intercâmbio profissional democrático e produção de conhecimento da área. Pontes (2011) caracteriza acertadamente a ABEPSS como um 'ator político no âmbito do Serviço Social'. Neste sentido, vejamos as reflexões do autor e ex-presidente da entidade:

> A gestão 1997-1998 representou uma continuidade na construção do chamado *Projeto Ético-Político do Serviço Social,* que, desde o emblemático *Congresso da virada*, vem construindo por dentro da *trincheira* de uma profissão – inserida no contexto sócio-histórico brasileiro – ações em direção à transformação da realidade brasileira. O âmbito da formação profissional, da pesquisa científica e da prática institucional nas políticas públicas é fértil campo para o debate dos projetos sociais em confronto e também para a luta na hegemonização do projeto de emancipação social. (Pontes, 2011, p. 24).

Pontes (2011) reflete sobre a importância de a entidade manter a articulação externa e interna à profissão, citando como exemplo o CFESS, a ENESSO e as universidades públicas e

privadas; e destaca a importância e potência das oficinas nos processos decisórios e de debate sobre as Diretrizes Curriculares.

Como podemos ver, em 1998 a ABESS/ABEPSS passou por uma reestruturação, um redimensionamento de suas funções precípuas,

> reafirmando-se como uma referência fundamental do desenvolvimento do Serviço Social brasileiro, em sua vinculação às lutas e resistência da classe trabalhadora orientadas pelo ideário da emancipação humana que passa pelas conquistas no campo dos direitos, mas implica uma luta permanente contra as forças do retrocesso. Com este novo perfil, a entidade dá um salto qualitativo na adequação de sua estrutura e dinâmica de funcionamento aos avanços acadêmicos, científicos e profissionais e aos processos democráticos no âmbito do Serviço Social impulsionados a partir de 1979, em que se destacam: o início da pós-graduação desde 1972 e a constituição e hegemonia do hoje denominado projeto ético-político profissional, na direção das lutas e organização dos trabalhadores em ascensão naquele contexto. (Abreu, 2011, p. 67-68).

A gestão posterior a de Reinaldo Pontes foi a de Ivanete Boschetti (1998-2000), iniciada em dezembro de 1998, a qual enfrentou diversos desafios, “pois se tratava da primeira gestão que deveria materializar a reestruturação da entidade em contexto absolutamente adverso”. Havia duas missões de grande importância: consolidar o novo estatuto que apontava a necessidade de maior articulação entre ensino, pesquisa e extensão e entre graduação e pós-graduação e aprovar as Diretrizes Curriculares no âmbito do conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (CNE/MEC) e sua implantação nas UFAs no contexto da contrarreforma do ensino superior realizada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (Boschetti, 2011, p. 28).

Boschetti (2011) analisa que o MEC atuava no sentido de instituir uma política de educação fundada nos princípios de flexibilidade, competitividade e avaliação e que essa contrarreforma do ensino superior foi a precursora da desestruturação do ensino superior público, abrindo portas para a expansão do ensino superior privado presencial e à distância, assim como à precarização das condições de trabalho e à mercantilização da educação.

A gestão esteve atenta à necessária crítica à LDB, que foi aprovada em 1996, mas regulamentada de forma mais sistemática a partir de decretos e portarias apenas em 1998. A principal crítica a essa legislação baseava-se na constatação de que ela facilitaria a expansão do ensino à distância, devido aos baixos custos de oferta dessa modalidade e no sucateamento do ensino superior público (Boschetti, 2011).

Para a autora, diante desse contexto, era fundamental atuar na implantação das Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social como estratégia de consolidação do Projeto Ético-Político no âmbito da formação profissional. Ela ainda sinaliza uma morosidade do MEC na aprovação das diretrizes.

Neste contexto adverso ao ensino superior,

> a Abepss se constituía como um espaço coletivo de defesa da formação pública com qualidade e de resistência às contrarreformas de caráter neoliberal. Para assumir esse papel com toda sua potencialidade, era preciso consolidar as mudanças estatutárias e garantir base material e orçamentária capaz de efetivar a direção política da gestão recentemente eleita (Boschetti, 2011, p. 30).

Importante dizer que as Diretrizes expressam muitos avanços, conforme reflete a entidade:

> o amadurecimento da compreensão do significado social da profissão, a tradição teórica que permite a leitura da realidade em uma perspectiva sócio-histórica, as respostas da profissão à conjuntura e apontam para a consolidação de um projeto de profissão vinculado às demandas da classe trabalhadora. (ABEPSS, 2025).

E ainda:

> o trato rigoroso da questão social e de suas particularidades na realidade social, o trabalho e a ética, em uma perspectiva ontológica, se expressam em eixos transversais para a compreensão das diretrizes curriculares, categorias assentadas em uma perspectiva crítica e dialética. (ABEPSS, 2025).

As Diretrizes Curriculares da ABESS de 1996 apresentam uma nova lógica curricular, articulando três Núcleos de Fundamentos, como já dissemos antes, os quais abrangem os conhecimentos constitutivos da formação profissional: 1. Núcleo de fundamentos teórico-metodológico da vida social; 2. Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira; 3. Núcleo de fundamentos do trabalho profissional. “Tais núcleos se tornam eixos articuladores dos conteúdos necessários para a formação e o trabalho profissional do assistente social” (ABEPSS, 2025).

Diante de uma preocupação com a desconfiguração das Diretrizes Curriculares aprovadas pela categoria em 1996 e que tramitavam no MEC durante o início da gestão 1998-2000, a então diretoria se empenhou em acompanhar sistematicamente a tramitação no MEC e realizar ações para aprovação das diretrizes tal qual aprovado coletivamente pela categoria. Além de contatos e reuniões com o MEC, foram realizadas as seguintes ações: elaboração pela

Coordenação de Graduação da ABEPSS de uma proposta de adaptação das diretrizes ao enquadramento do MEC, de forma a se antecipar a uma possível redução pelo ministério; elaboração de contribuição para o parecer final da Comissão de Especialistas da área de Serviço Social no MEC; socialização sobre a tramitação das diretrizes no MEC às UFAs; mobilização das UFAs para indicação da Comissão de Especialistas da área de Serviço Social junto ao MEC, o que permitiu uma hegemonia entre os especialistas[13]. O parecer do MEC foi enviado ao CNE apenas em 1999. O CNE somente emitiu seus pareceres e resolução de aprovação das diretrizes nos anos de 2001 e 2002 com uma drástica redução do projeto pedagógico ali contido (Boschetti, 2011).

> Não se tratava apenas de simplificação e formatação no padrão de todos os currículos. As diretrizes aprovadas pelo MEC reduziram a carga horária, simplificaram e flexibilizaram os conteúdos. Estas mudanças possibilitaram abertura de novos cursos com projetos pedagógicos reduzidos (cursos com três anos), simplificados e extremamente diversificados, provocando fragilização e empobrecimento do processo formativo[14]. Infelizmente, as diretrizes aprovadas pelo CNE/MEC estão muito distantes das diretrizes curriculares da Abepss. Estas, articuladas e em consonância com o código de ética profissional e a lei de regulamentação da profissão, constituem a base do Projeto ético-político profissional comprometido com a formação e o exercício profissional crítico, na perspectiva da emancipação humana. (Boschetti, 2011, p. 38).

Apesar desse cenário, a entidade pautou sua atuação considerando o documento amplo aprovado pela categoria em 1996, já que as lutas e defesas em torno da formação profissional se orientam, desde então, pela perspectiva crítica contida nas Diretrizes da ABEPSS.

A ABEPSS também acompanhou e orientou sistematicamente as UFAs em seus processos de implementação das diretrizes, com levantamentos, mapeamentos, encontros e oficinas regionais e nacional (Boschetti, 2011).

A reestruturação institucional da ABEPSS visava consolidá-la como entidade científica que deveria qualificar a formação profissional, mas também estruturar os núcleos e grupos de pesquisa[15], no sentido da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão previstos nas Diretrizes Curriculares (Boschetti, 2011).

---

[13] Os professores nomeados foram: José Paulo Netto (UFRJ), Ivete Simionato (UFSC) e Bernadete de Lourdes Figueiredo de Almeida (UFPB).

[14] Boschetti (2011) esclarece que a carga horária dos cursos de graduação presencial só foi definida pelo MEC em 2007 (Resolução MEC nº 2 de 18 de junho de 2007), quando se definiu a carga horária mínima para os cursos de Serviço Social em 3.000 e o limite mínimo para integralização de 4 anos.

[15] Os Grupos Temáticos de Pesquisa (GTPs) foram estruturados em 2010.

Boschetti (2011) nos fornece um panorama acerca da reestruturação estatutária da entidade, tendo em vista a ausência de sede física até aquele momento. Vejamos:

> Para assegurar a reestruturação estatutária, a gestão 1998-2000 se dedicou intensivamente a regularizar a documentação e organizar a sede em Brasília, que tinha sido uma deliberação da assembleia e, por sua vez, objetivava enfrentar um histórico problema de circulação dos documentos e registros nas UFAs, cujos docentes assumiam a direção da entidade e provocavam perdas, danos e excessivos gastos de transporte a cada mudança de gestão e tornavam a Abepss uma entidade itinerante. Embora possa, hoje, parecer uma coisa simples, a execução desta deliberação se revelou, à época, um imenso problema, porque a personalidade jurídica da Abepss ainda se encontrava registrada em cartório de Belo Horizonte, desde a gestão de 1992. Para regularizar a transferência para Brasília, as exigências cartoriais solicitavam documentos referentes a todas as assembleias realizadas desde 1992: convocação, atas digitadas e assinadas pelas diretorias anteriores; listas de presença dos delegados; lista de qualificação das diretorias anteriores - Registro Geral (RG), Cadastro Pessoa Física (CPF), endereço, estado civil, ano e local de nascimento. A localização desses registros exigiu uma verdadeira pesquisa nas mais de 70 caixas de documentos fechadas e sem indicação de seu conteúdo e ano. A gestão 1998-2000 iniciou o processo, mas não conseguiu finalizá-lo, o que só veio a ocorrer em gestões posteriores (p. 31).

Esse relato da ex-presidente evidencia a dificuldade de acesso à informação documental da história da ABESS/ABEPSS, mesma dificuldade enfrentada nesta tese para realização da reconstrução histórica da entidade. Há muita informação perdida e informação espalhada, não sistematizada, por isso o número 22 da Revista *Temporalis* se mostrou extremamente valioso, já que reúne o registro histórico e análise crítica das gestões da ABESS/ABEPSS, constituindo-se em importante fonte de informações a partir de 1997 até a gestão 2011-2012, quando a edição da revista foi publicada.

A gestão 1998-2000 realizou uma revisão do estatuto aprovado em 1998 e elaborou um regimento interno com o auxílio das professoras Maria Beatriz Costa Abramides e Maria do Socorro Reis Cabral. A proposta de revisão foi aprovada na assembleia realizada em novembro do ano 2000. O novo estatuto definiu a participação política dos sócios individuais na ABEPSS por meio da permissão ao voto e reduziu o número de suplentes na diretoria executiva nacional e nas diretorias regionais, pois de acordo com Boschetti (2011) o número elevado (1 suplente para cada cargo efetivo) dificultava seu preenchimento. Essas mudanças permitiram, nos anos posteriores, a ampliação do número de sócios individuais e a maior participação dos membros da diretoria nas reuniões da executiva nacional (ibid.).

Boschetti (2011) esclarece que devido à escassez de recursos para instalar a sede física da entidade em Brasília, foi firmado um convênio com o CFESS que cedeu uma sala no Setor Comercial Sul de Brasília (área central) e um computador com impressora.

> Tal solução permitiu à Abepss fazer a transferência de todas as caixas que continham o seu acervo histórico e que ainda se encontravam na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) desde a gestão da professora Marieta Koike, em 1994-1996. Os documentos foram organizados em armários por ano, mas não foi possível realizar um trabalho de classificação e organização com equipe especializada em arquivologia. (Boschetti, 2011, p. 32).

A autora informa que na gestão posterior (2001-2002) o convênio foi encerrado, a sala extinta e os documentos transferidos para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)[16].

Boschetti (2011) registra importantes ações da gestão 1998-2000 relacionadas à construção da página eletrônica da entidade e da instituição de sua revista:

> Para garantir a socialização das informações e ações, a gestão construiu uma página eletrônica para a Abepss em provedor próprio com email institucional, o que facilitou enormemente a difusão das informações e contatos com as UFAs e docentes. Para materializar o projeto de publicação da revista da Abepss, foi instituída a Revista Temporalis (do latim, que marca o tempo), de natureza temática e semestral. O primeiro número, publicado em junho de 2000, abordou a mesma temática dos debates realizados em 1999: Reforma do Ensino Superior e Serviço Social. O número 2 teve como temática: Diretrizes curriculares: polêmicas e perspectivas. O número 1 foi publicado com recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e o número 2 com recursos próprios da Abepss. (Boschetti, 2011, p. 32).

Os recursos financeiros da ABEPSS à época eram, majoritariamente, provenientes das anuidades de seus sócios (UFAs e sócios individuais) e venda de publicações, sobretudo a Revista *Temporalis*. Contudo, eram fontes insuficientes e irregulares devido ao baixo número de sócios individuais e a inadimplência e inconstância do pagamento das UFA's. Esse contexto torna a gestão financeira da entidade um desafio[17] (Boschetti, 2011).

---

[16] Na gestão 2009-2010, a UnB cedeu uma sala para instalação definitiva da sede da ABEPSS e os documentos foram reunidos novamente (Boschetti, 2011).

[17] Em diálogo com ex-integrantes da diretoria 2021-2022 foi informado que a única fonte atual de recursos é o pagamento de anuidades. Essas dependem da adimplência dos sócios e a depender do contexto econômico do país pode gerar uma inadimplência maior, o que afeta diretamente a gestão financeira da entidade. Para a realização de eventos, a ABEPSS concorre em editais de fomento à pesquisa (CNPq, CAPES, etc).

Boschetti (2011) ressalta que em sua gestão foi realizado um investimento na reestruturação institucional e orçamentária da ABEPSS, o que, em sua avaliação, assegurou a possibilidade de enfrentar os desafios acadêmicos e políticos no contexto da contrarreforma que se iniciava e que demandaria esforço político da diretoria.

A gestão 1998-2000 definiu como eixo central de debates para o primeiro ano de gestão a temática "A política de Ensino Superior no Brasil: a regulamentação da LDB e as implicações para o Serviço Social" e realizou oficinas e debates críticos sobre o tema, bem como publicações na Revista *Temporalis*[18]. As reflexões documentadas sobre o contexto da educação superior chamavam a atenção para a necessária unidade política das entidades (ABEPSS, Conjunto CFESS/CRESS e ENESSO) como fundamental para a defesa do Projeto Ético-Político profissional, no sentido de resistir ao aligeiramento e desqualificação da formação acadêmica, com suas consequências para o exercício profissional (Boschetti, 2011).

> Inegavelmente, a opção política de pautar as ações da Abepss a partir do debate sobre a reforma em curso possibilitou introduzir no Serviço Social o debate crítico que se realizava no âmbito do movimento docente e, ainda, construir uma verdadeira pauta de temas de pesquisa e estratégias de intervenção articulando as entidades da categoria e os cursos de graduação e pós-graduação. (Boschetti, 2011, p. 35).

No âmbito da pós-graduação, a gestão também se dedicou a atividades concretas, como "apoio aos programas de pós-graduação e fomento à sua articulação com os cursos de graduação, organização do ENPESS e realização do I Curso de Especialização a Distância para Assistentes Sociais em convênio com o CFESS". A ABEPSS esteve presente nas discussões mais caras à pós-graduação, em especial relativas às diretrizes dos cursos, aos critérios de avaliação junto à CAPES e CNPq e ampliação da produção de conhecimento da área (Boschetti, 2011, p. 39).

Nesse sentido, a autora destaca:

> Cabe ressaltar a importância, sobretudo, dos debates sobre Mestrado Profissionalizante, que resultaram na posição contrária a essa modalidade, diante de sua compreensão como uma proposta que favorece a mercantilização do ensino no âmbito da pós-graduação, restringe os conteúdos e pode fragilizar os cursos de mestrado acadêmico. Esta posição parece ter tido impacto na área do Serviço Social, pois os Programas de Pós-graduação não implementaram essa modalidade de curso. (Boschetti, 2011, p. 39).

[18] As reflexões e debates sobre o tema foram sistematizados na Revista *Temporalis* 1.

Tratou-se de uma gestão fortemente ligada à crítica da contrarreforma do ensino superior no Brasil, pautando ações concretas da entidade no mesmo sentido e se estendendo às UFAs.

Maria Aparecida Tardin Cassab foi a presidente da ABEPSS no período 2001-2002, num contexto de avanço da mercantilização da educação no país, após o fim do governo FHC e início do governo Lula. "Medidas como implantação de processos avaliativos do ensino superior e brutal crescimento do setor privado concorrem para o empresariamento da educação, destituindo-a da sua condição de direito social" (Cassab, 2011, p. 43). De encontro a isso, a ABEPSS definiu como prioridades da gestão o fortalecimento do ensino público e a implantação das Diretrizes Curriculares, o que exigiu, segundo Cassab, o fortalecimento da entidade, necessário para ampliar as ações da ABEPSS junto aos seus membros, coletivizar suas ações e resistir à 'burocracia autocrática' crescente. Houve, então, uma dedicação ao enraizamento do projeto de formação profissional "atentando-se para a incorporação das bases teóricas e da lógica de construção das diretrizes, pelas unidades acadêmicas", alicerçado nos componentes curriculares e nas demandas docente e discente neste processo (ibid., p. 44).

> Isso se processa pela intensificação do trabalho de assessoria às unidades de ensino, utilizando como recursos, debates dos princípios, fundamentos e lógica das diretrizes; identificação e análise das dificuldades apresentadas; atenção à adesão e incorporação do conteúdo do projeto pelos discentes; oficinas em torno de conteúdos programáticos, disciplinas e componentes curriculares, com presença dos dirigentes da entidade; socialização e divulgação de projetos pedagógicos de algumas unidades de ensino; divulgação de relatórios das oficinas, em publicações especiais; elaboração e normatização de resolução de estágio e sobre integralização de carga horária de graduação; participação da entidade nas atividades da ENESSO. (Cassab, 2011, p. 44).

Cassab (2011) registra que sempre houve uma disputa pelo projeto de formação profissional e explica que o MEC almejava padronizar as diretrizes e, ao aprovar as Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social, suprimiu partes fundamentais do texto enviado pela comissão de especialistas, além de esvaziar as funções dessa comissão.

Cassab (2011) avalia que no período de sua gestão uma marca importante foi a atuação da ABEPSS nos parâmetros e processos de avaliação institucional dos cursos de Serviço Social, dando continuidade aos debates sobre a avaliação institucional iniciados na gestão anterior. Ela enumera os norteadores dessa ação: crítica ao modelo produtivista de universidade; a questão da democracia no processo de avaliação desde sua construção; entendimento da avaliação como parte do processo de democratização do ensino superior e do controle social sobre as

instituições de formação e produção de conhecimentos, bem como dos fundos públicos aí investidos; a questão de quem avalia os avaliadores.

> Esses fundamentos traduziram-se na ação de avançar na formulação de uma política acadêmica para o Serviço Social, introduzir outros interlocutores na reflexão crítica sobre a política de ensino superior. Recorreu-se a debates, estudos, publicações, acompanhamentos das ações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC), tratamento dos padrões para autorização e reconhecimento de cursos, problematização sobre o tema avaliação; mobilização em torno ao cadastro de avaliadores, debates de experiências em andamento, posicionamento quanto ao processo de indicação de nomes para o comitê de assessores. Nesse enfrentamento, ganha densidade a sustentação teórica no processo e implantação das Diretrizes com estímulos à produção teórica; à ampliação de interlocutores para o debate; à problematização das condições objetivas em que a formação se realiza. Há, portanto, uma dedicação à definição e ao incremento de uma política editorial. (Cassab, 2011, p. 46).

Diante disso, a Revista *Temporalis* se tornou uma ação privilegiada da ABEPSS, sendo que no período da gestão 2001-2002 foram publicados 4 volumes e 2 suplementos da revista, os quais registraram informações sobre decisões e encaminhamentos da política da entidade no período. Também ficou registrado em CD o VIII ENPESS (Cassab, 2011).

Para Cassab (2011) o fortalecimento da entidade passa pela relação com as unidades de ensino, então, houve um investimento na comunicação com elas por meio de documentos, cartas e página eletrônica, bem como se investiu na atuação da entidade nas regiões. A autora e ex-presidente, ao refletir sobre sua gestão[19], afirma que "registrar o produto de um trabalho coletivo é desafio grandioso" (p. 47) e, ainda:

> Podemos dizer que esta gestão contribuiu para seguir a escavação histórica da Abepss, atentando-se para a firmeza e para a sensibilidade dos golpes, com a certeza de que não procuramos em vão e que contribuímos para encontrar o lugar da Abepss no curso de sua história neste tempo. (Cassab, 2011, p. 47).

A ABESS assumiu a função de coordenar e articular o projeto de formação profissional em Serviço Social no Brasil, com especial direcionamento após a XXI Convenção (realizada em Natal - RN) e o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (Congresso da Virada) realizados em 1979, sendo a elaboração do currículo mínimo de 1979/1982 expressão desse

[19] Conforme já explicado acima, lembramos que foram apresentados dados das gestões da ABESS/ABEPSS somente do período de constituição das Diretrizes Curriculares da ABESS/ABEPSS de 1996, ou seja, o processo de elaboração e aprovação culminado em 2002.

processo e da afirmação de uma nova direção social para a profissão. Essa direção social foi construída no Processo de Renovação Crítica durante os anos de ditadura no país.

A articulação com o CEDEPSS e com os PPGs demonstra a preocupação com uma formação e exercício profissional atentos à realidade brasileira, a partir da perspectiva da pesquisa e do conhecimento acerca da realidade concreta.

O avanço teórico crítico conquistado pela profissão na década de 1980 e 1990 levou a entidade a avaliar a formação profissional num amplo e democrático processo que incluiu as unidades de formação e as entidades da categoria, culminando na primorosa "Proposta nacional de currículo mínimo para o curso de Serviço Social" de 1996, transformada em 1999 em Diretrizes Curriculares tendo em vista as exigências da LDB. Diretrizes estas que expressam a direção social crítica na formação profissional, a partir de uma leitura crítica da realidade, de resistência e contestação ao modo capitalista de viver, logo, almejando a transformação da realidade social.

> Uma marca na trajetória da ABESS/ABEPSS tem sido o processo democrático expresso na participação intensa dos sujeitos que constroem a formação profissional, com debates enraizados nas unidades de formação acadêmica, nas regionais e em nível nacional. Tem sido assim, desde o currículo mínimo de 1982 que significou a afirmação de uma nova direção social hegemônica no seio acadêmico-profissional, o que se consolidou com a elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social, aprovada pela categoria em 1996 e aprimorada pela Comissão de Especialistas em documento de 1999 (ABEPSS, 2025).

O contexto societário em fins da década de 1990 apontava para um forte sucateamento do ensino superior no Brasil e a ABEPSS entendeu acertadamente que a defesa em torno da implantação das Diretrizes Curriculares do curso de Serviço Social era uma importante estratégia na defesa do ensino público de qualidade e da consolidação do Projeto Ético-Político crítico no âmbito da formação profissional, portanto, era uma estratégia de resistência e luta.

A compreensão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, entendendo o ensino graduado em articulação ao pós-graduado expressou um grande avanço na atuação da entidade, já que fortaleceu sua natureza científica e deu maior organicidade à pesquisa no meio profissional.

No início dos anos 2000, a entidade permaneceu resistindo à pressão do sucateamento e mercantilização do ensino superior, focando suas ações e políticas para a defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, em especial, em torno do fortalecimento do projeto de formação profissional, remetido às bases teóricas e políticas das Diretrizes Curriculares e às

demandas de docentes e discentes. Como vimos, muitas ações concretas foram realizadas no âmbito da graduação e da pós-graduação, já numa perspectiva de unidade entre esses dois níveis do ensino superior.

> São imensos os desafios históricos que vêm sendo enfrentados por gerações de docentes e discentes que se mobilizam e se dispõem a contribuir com a gestão da Abepss. Certamente, o maior deles continua sendo o enfrentamento aguerrido e incansável à insidiosa política governamental de desestruturação do ensino superior efetivada na última década. Uma só resposta é possível: lutar, coletiva e incansavelmente, em defesa da formação competente e crítica, em articulação com outros sujeitos coletivos que se colocam, com a mesma disposição, na defesa do ensino público, laico, presencial e de qualidade. (Boschetti, 2011, p 41).

Considerando que a história da ABEPSS "evidentemente se confunde com a dos militantes que lhe imprimiram movimento" (Behring, 2011, p. 83), temos o entendimento de que as gestões da entidade e seus protagonistas[20] tiveram um papel fundamental na configuração de seu objetivo, funções, na constituição da formação profissional em Serviço Social e no direcionamento social crítico da profissão no Brasil, a partir de ações concretas da ABEPSS voltadas para estes fins. Isso não foi feito sem desafios.

> As direções da Abepss sabem o quão difícil é gerir uma instituição de tal porte e condições, e muitas dificuldades que vivenciamos parece continuar persistentemente como a necessidade de organização de seu acervo com mais de seis décadas de história. (Boschetti, 2011, p 41).

Behring (2011) afirma que a ABEPSS é um pilar fundamental da organização político-profissional do Serviço Social, como parte do projeto de profissão crítico. Ela chama a atenção para o fato das orientações e documentos da entidade não terem força de lei, no entanto, isso não impede a forte legitimidade política e respeito acadêmico que a entidade adquiriu ao longo de sua história, base para seu papel primoroso de direcionamento da formação profissional no Brasil.

Ao longo das últimas décadas, em especial após a renovação do Serviço Social brasileiro (1964-1985) e da mudança do currículo mínimo para Diretrizes Curriculares, identificamos que a entidade vem se organizando em torno de ações que fortalecem a crítica ao sistema capitalista;

[20] Assistentes Sociais ligados diretamente ou indiretamente à ABESS/ABEPSS, seja ocupando cargos políticos na entidade, seja por meio da participação nos encontros e até mesmo na atuação cotidiana sintonizada com o projeto de formação profissional defendido pela associação. Entendemos por protagonistas, a categoria profissional que contribui para a construção da entidade e de seu projeto de formação profissional.

os Direitos Humanos; a formação pública, gratuita e de qualidade; e o apoio às lutas sociais que corroborem com um projeto de sociedade mais progressista. Atualmente, a entidade está empenhada na formação antirracista e precisa incorporar o debate sobre a migração forçosa e suas expressões na contemporaneidade. Tudo isso está na base de construção e hegemonia do Serviço Social crítico no país, o que indica a importância da ABEPSS e da formação profissional neste processo.

A concepção crítica de profissão levou a um reordenamento da formação profissional, a um giro completo, com significativas ações de implementação de um projeto de profissão (e de formação) alinhado ao horizonte de um projeto de sociedade justo e igualitário.

Procuramos resumir até aqui o atual significado social da profissão, pautado numa concepção crítica (destacando a formação profissional crítica), que foi amadurecida por longos anos a partir de uma vasta produção de conhecimento que tomou o Serviço Social como objeto de estudo, não a partir de uma perspectiva endógena, mas sob o ponto de vista da historicidade da profissão, ou seja, localizando o desenvolvimento da profissão a partir de sua inserção na sociedade capitalista. Partindo do entendimento de que a profissão é um produto histórico, Iamamoto (2008b) nos diz que ela adquire sentido e inteligibilidade na história da sociedade da qual é parte e expressão. Como vimos, o significado social da profissão depende das relações entre as classes sociais e dessas com o Estado no enfrentamento da questão social em determinadas conjunturas. Alterações sociais sempre exigem uma redefinição profissional. Lembremos que a profissão é socialmente determinada, ou seja, condicionada a partir de circunstâncias sociais objetivas, ao mesmo tempo em que ela também é produto da ação dos sujeitos que a constroem coletivamente (ibid.).

Entretanto, não foi sempre este o entendimento acerca da profissão. O Serviço Social surgiu no Brasil em meados da década de 1930 como uma profissão de cunho tradicional e conservador, ou seja, uma profissão que atuava de acordo com os interesses da ordem burguesa aliado aos interesses de uma instituição de grande influência na formação social brasileira e na gênese da profissão: a Igreja Católica.

Entre as décadas de 1930 e 1960, o Serviço Social possuía um caráter conservador, de cunho vocacional, moralista e com uma atuação voltada ao ajustamento dos indivíduos à ordem (capitalista) societária (Yazbek, 2009). Nessas décadas a profissão foi marcada por diferentes influências e tempos históricos.

Em sua origem e institucionalização predominou a influência europeia franco-belga de ação social e o resgate do pensamento de São Tomás de Aquino (século XII) - tomismo[21] e neotomismo[22] - para a formação profissional dos Assistentes Sociais (Yazbek, 2018).

Posteriormente, já na década de 1940, a profissão se adaptou à política desenvolvimentista do período e sofreu influência da sociologia norte-americana, especialmente das correntes positivistas, incorporando critérios técnicos e científicos, mas igualmente conservadores (Yazbek, 2009; Yazbek, 2018).

Assim, em suas três primeiras décadas de existência, o Serviço Social brasileiro foi marcado por uma atuação conservadora, ajustada ao sistema capitalista, em que o profissional não objetivava contribuir para o modo de vida dos trabalhadores e seus direitos e sim adaptá-los ao sistema excludente, desigual e injusto sob o qual viviam, no sentido estrito de reproduzi-lo.

O conservadorismo católico e a teoria social positivista (também conservadora) foram as grandes matrizes da profissão em suas décadas iniciais, configurando um *arranjo teórico-doutrinário* (Iamamoto, 2008c), em que as disciplinas de Serviço Social de Caso, de Grupo e de Comunidade estruturavam a compreensão e a ação profissional sob a perspectiva da racionalização dos procedimentos com conteúdo conservador neotomista. Essa predominância tradicional e conservadora existiu sem contraponto significativo, já que este cenário apenas começou a ser alterado em meados da década de 1960.

A profissão que temos hoje é fruto de seu processo histórico-social e a concepção crítica de profissão é originária de um processo extremamente relevante na história do Serviço Social: o Processo de Renovação do Serviço Social brasileiro, ocorrido entre os anos de 1964 e 1985, momento em que o país vivia sob a tutela de um regime empresarial militar e, ao revés, a categoria profissional se contrapôs, pela primeira vez, ao conservadorismo profissional histórico, como analisou Netto (2008).

O Processo de Renovação do Serviço Social revolucionou a profissão, uma vez que foi a partir dele que foi possível a profissão se diferenciar (Netto, 2008) e, a partir disso, se aproximar da teoria social crítica, especialmente, da tradição marxista, o que a colocou sintonizada aos interesses dos trabalhadores e crítica à forma estruturante da sociedade do capital.

---

[21] São princípios tomistas: a natural dignidade do ser humano, sua perfectibilidade, sua sociabilidade que deve ser direcionada para a construção do bem comum, sua inteligência racional, entre outros (Yazbek, 2018).
[22] Resgate do tomismo nos séculos XIX e XX.

Considerando a magnitude do que foi esse processo e seus resultados determinantes para o Serviço Social, decidimos compreendê-lo melhor, a partir de um de seus eixos estruturantes: a formação profissional.

Portanto, a tese aqui apresentada tem o objetivo de compreender *como foi o processamento da virada crítica da formação profissional durante a Renovação do Serviço Social brasileiro no período de 1964 a 1985, buscando identificar os marcos históricos, teóricos e políticos deste processo e o papel desempenhado pela ABESS*. Tomamos por objeto de estudo *a virada crítica da formação profissional em Serviço Social no Brasil durante o Processo de Renovação da profissão no período de 1964 a 1985*[23].

Definimos como *objetivos específicos* os pontos listados abaixo, os quais foram os norteadores para a estruturação da tese:

1. Compreender a Renovação Crítica do Serviço Social no Brasil durante o período da ditadura empresarial militar (1964 a 1985) e seus vínculos com o Movimento de Reconceituação Latino-Americano.
2. Contextualizar a base conservadora da formação profissional desde a origem da profissão até o Processo de Renovação.
3. Identificar os marcos históricos, teóricos e políticos que foram determinantes para a virada crítica da formação profissional durante a Renovação do Serviço Social brasileiro (1964 a 1985).
4. Analisar a importância da organização política da ABESS e dos protagonistas ligados a entidade na virada crítica da formação profissional.
5. Pesquisar as Convenções[24] da ABESS realizadas no período de 1964 a 1985, buscando identificar a construção do posicionamento crítico no âmbito da formação profissional.
6. Estudar os currículos profissionais[25] com destaque para a análise das concepções de profissão e sociedade presentes nos currículos de 1970 e de 1982.

Dessa forma, nossa questão de pesquisa é a seguinte: Como foi o processamento da virada crítica da formação profissional durante a Renovação do Serviço Social brasileiro no

[23] Importante sinalizar que não constitui nosso foco de estudo a análise estrita e histórica da formação profissional no Brasil e, sim, o processo de virada crítica dessa formação.
[24] As antigas Convenções são hoje chamadas de Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social - ENPESS, realizado a cada dois anos. Foi em 1983 que aconteceu o I Encontro Nacional de *Pesquisa* em Serviço Social, tornado, posteriormente, Encontro Nacional de *Pesquisadores* em Serviço Social (Iamamoto, 2014).
[25] Os currículos profissionais não são o objeto de pesquisa da tese, mas eles compõem o estudo especialmente como subsídio de análise da direção social da profissão.

período de 1964 a 1985 e quais são seus marcos históricos, teóricos, políticos e o papel desempenhado pela ABESS?

Consideramos que hipótese é "uma tentativa de criar indagações a serem verificadas na investigação", é uma formulação de questões, de pressupostos, uma espécie de diálogo entre "o olhar do investigador e a realidade a ser investigada" (Deslandes, 2002, p. 40).

Assim, as hipóteses que conduziram nossos estudos foram as seguintes: a organização política da ABESS e de seus protagonistas foi determinante para a virada crítica da formação profissional em Serviço Social; a XXI Convenção Nacional da ABESS realizada em 1979 em Natal (RN) foi o vetor teórico, metodológico e político que deu sustentação a esse processo. De antemão, informamos que tais hipóteses foram parcialmente confirmadas, o que poderá ser comprovado no decorrer da tese.

O interesse pelo tema surgiu a partir da inserção da autora em duas pesquisas coordenadas pela sua orientadora de tese, Profª Drª Carina Berta Moljo.

A primeira é a pesquisa "Serviço Social Crítico no Brasil: antecedentes, história e memória", cujo objeto de estudo é "o processo de Renovação crítica do Serviço Social brasileiro, que se desenvolve no Brasil a partir dos anos 1960, chegando até os dias atuais". Seu objetivo geral: "realizar uma reconstrução histórico-analítica da perspectiva crítica do Serviço Social no Brasil". Seus objetivos específicos: "Resgatar os processos históricos que possibilitaram a construção da perspectiva crítica do Serviço Social brasileiro, realizando as mediações entre as histórias coletivas e as histórias singulares; Aprofundar o conhecimento sobre o passado recente do Serviço Social; Contribuir para a conservação da memória coletiva; Apoiar a consolidação da direção social crítica, hoje hegemônica no Brasil; Favorecer para a construção de redes de pesquisas entre os programas de Pós-Graduação em Serviço Social envolvidos neste projeto, apoiando a sua internacionalização; Fortalecer os PPGSS e os núcleos de pesquisa envolvidos nesta pesquisa; Construir um Centro de Documentação e Memória sobre o Serviço Social em Minas Gerais. Essa pesquisa possui financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG

A outra pesquisa, também financiada pela FAPEMIG, se intitula "Fundamentos históricos e teóricos do Serviço Social no Brasil e em Portugal: antecedentes, memória e desafios contemporâneos". A referida pesquisa tem por objeto os fundamentos históricos e teóricos do Serviço Social no Brasil e em Portugal no período 1960-2020 e considera a afinidade histórica, cultural e características semelhantes nas origens da profissão nos dois

países. Os objetivos da pesquisa giram em torno de conhecer as particularidades e as diferenças formativas, os projetos profissionais que vêm conformando a profissão nos países pós-década de 1970, período que marca os processos de renovação da profissão. Especial atenção é destinada aos processos organizativos de resistência levados a cabo pelas classes subalternas e das mediações construídas por segmentos profissionais do Serviço Social para neles atuar e a se articular. A partir deste eixo analítico, a pesquisa intenciona apreender as linhas de unidade dos fundamentos históricos e teórico, de matriz crítica e as particularidades que assume em cada país. O projeto contém duas linhas de investigação que materializam os objetivos expostos. Uma linha traz a particularidade do Serviço Social em Portugal na interlocução com Brasil. A segunda trata do Brasil, em especial Minas Gerais, estando subdividida em três sublinhas. A universidade executora é a UFJF em cooperação com: UERJ, PUC/SP, UNIFESP, UNIOESTE e UFES. Em Portugal é desenvolvida com o Instituto Superior Miguel Torga/Coimbra, a Universidade Lusófona do Porto e a Universidade Lusíada de Lisboa.

Ambas as pesquisas[26] foram aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP - da Universidade Federal de Juiz de Fora (Parecer nº 6.056.692 de 12/05/2023). Trata-se, portanto, de pesquisas importantes no tema dos Fundamentos do Serviço Social.

Ao integrar os estudos e análises especialmente da primeira pesquisa, percebemos a importância estratégica que a formação profissional tem nos rumos de uma profissão, assim como identificamos que a Associação Brasileira de Escolas (depois de *Ensino*) de Serviço Social (ABESS) e, posteriormente, a ABEPSS, teve e tem na construção do Serviço Social crítico no Brasil a partir da sua atuação no âmbito da formação profissional. Isso chamou a atenção da autora, incitando uma curiosidade para sua fundamentação concreta.

Então, realizamos buscas[27] no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir das palavras-chaves *ABESS, ABEPSS, Fundamentos, Formação Profissional, Serviço Social Crítico, Projeto ético-político, História* e *Memória* e não encontramos nenhuma produção voltada à análise específica da virada crítica da formação profissional e o papel da entidade nesse processo, assim como não encontramos nenhuma produção que abordasse a reconstrução histórica da ABESS/ABEPSS no período da Renovação crítica da profissão. Em diálogo no processo de orientação de tese,

[26] As pesquisas se inserem dentro da linha de pesquisa "Serviço Social e Sujeitos Sociais" do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora e do Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq "Serviço Social, Movimentos Sociais e Políticas Públicas" (PPGSS/UFJF), integrando a linha de pesquisa sobre os Fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social.

[27] Buscas realizadas no mês de fevereiro de 2023.

entendemos que seria de extrema relevância tomar esse tema como objeto de estudo, reconhecendo previamente sua importância tanto para a pesquisa supracitada quanto para o Serviço Social brasileiro. Portanto, nosso objeto de estudo está inserido nessa pesquisa mais ampla da orientadora da tese.

Partindo do entendimento de que a realidade só pode ser compreendida a partir da totalidade concreta e de que essa totalidade é multideterminada e contraditória, estudamos essa história concreta por meio de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, embasada em uma perspectiva materialista, histórica e dialética, com fundamentação na Teoria Social crítica de Karl Marx. Logo, nosso método de desvelamento da realidade é o método marxista[28]. Lembrando que, conforme Minayo (2007), teorias são explicações da realidade e o método diz respeito à concepção teórica, ao movimento da teoria ao aproximar-se do real.

A definição de uma metodologia científica pressupõe uma concepção de conhecimento científico, esta sim, orientadora de todas as escolhas teóricas e da pesquisa propriamente dita.

Marx estudou a sociedade burguesa, na qual as relações sociais são determinadas pelo conflito entre as classes fundamentais (burguesia x trabalhadores). Para ele: "[...] Os homens, ao desenvolverem as suas faculdades produtivas, isto é, vivendo, desenvolvem certas relações entre si, e [...] o modo destas relações muda necessariamente com a modificação e o desenvolvimento daquelas faculdades produtivas" (Marx, 2009, p.250).

Na tradição marxista, a realidade é passível de ser conhecida objetivamente, através da apreensão do movimento real de um objeto, a qual se realiza por meio da razão. A *dialética* é o método de conhecimento da realidade, através da qual é possível fazer a reprodução ideal do movimento real (Filho, 2003). A característica precípua do conhecimento se assenta na decomposição do todo, logo, o conhecimento é a própria dialética. "O conceito e a abstração, em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa." (Kosik, 1976, p.14).

Para Marx, a realidade é concreta e a teoria é uma modalidade peculiar do conhecimento, sendo que pela teoria o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa (Netto, 2009b).

---

[28] O método de Marx constitui hoje o principal referencial nos Fundamentos do Serviço Social, como caminho teórico-metodológico de análise e compreensão da realidade. Ele é o método que utilizamos para estudar nosso objeto, assim como nosso objeto de estudo está intimamente relacionado à incorporação da teoria social de Marx no âmbito da profissão, especificamente, no âmbito da formação profissional em Serviço Social.

Filho (2003) explica que o objeto existe e tem sua própria dinâmica, independente do sujeito que quer conhecê-lo, no entanto, ele também é fruto da ação dos sujeitos ao longo do processo histórico em que foi constituído e ainda sofre influências do sujeito que quer conhecê-lo. Desta forma, o objeto está articulado ao sujeito pela história de sua constituição e pela razão que o reproduz mentalmente. É uma relação dialética, na qual as partes estão unidas pelas distinções preservadas. Esse é o movimento de reproduzir o concreto por meio do pensamento.

A teoria social marxista compreende o concreto como resultado e não como ponto de partida, apesar de ser o ponto de partida efetivo; é a síntese de múltiplas determinações, apesar de aparecer para o sujeito, inicialmente, como uma única dimensão. Através da razão, de um processo de abstração, o pesquisador desvenda as partes constitutivas do concreto e, posteriormente, reconstrói a síntese como concreto pensado. O concreto não se identifica, portanto, com suas determinações isoladas, mas com a forma com que se articulam, ele é uma unidade entre aparência e essência (Filho, 2003).

Há, deste modo, uma relação dialética entre sujeito e objeto na construção do conhecimento e a perspectiva marxiana delimita dois aspectos fundamentais sobre este processo. O primeiro refere-se ao primado do objeto, em que este tem papel fundante por poder existir sem a consciência (o contrário é impraticável) e devido às operações da consciência encontrarem na realidade objetiva as possibilidades e os limites para o processo de conhecimento. O segundo aspecto destacado é o caráter ontológico do conhecimento, o qual significa que conhecer é voltar-se para as conexões, contradições e movimentos do objeto e revelá-las; é reproduzir mentalmente a dinâmica real, se apropriar do concreto para reproduzi-lo como concreto pensado (Marx, 1982; Filho, 2003).

Uma importante característica do método marxista é a consideração do conhecimento como sendo sempre aproximativo, nunca definitivo, já que a realidade é mais complexa e dinâmica do que nossa capacidade de reproduzi-la. A postura ontológica leva o sujeito a uma investigação contínua para se apropriar do real, porém, nunca haverá uma apropriação dele como tal. Isso decorre da própria dinamicidade da realidade e da limitação histórica a que estão expostos tanto os sujeitos quanto os instrumentos utilizados para o conhecimento (ibid.).

A perspectiva de totalidade constitui uma dimensão indispensável à construção do conhecimento para Marx. A totalidade concreta é a síntese de múltiplas totalidades de menor complexidade, deste modo, o concreto só pode ser conhecido como realidade quando os fatos forem integrados numa totalidade. E é esta perspectiva que permite apreender as dimensões parciais em suas dinâmicas internas, como totalidades menores, e em suas interações, no

processo amplo de constituição da realidade. O movimento das múltiplas determinações do real se arranja formando a totalidade. Este movimento contraditório, na perspectiva marxiana, é a base da totalidade da realidade social (Netto, 2009b).

A perspectiva crítica deve ser a estrutura do processo de conhecer. Tal perspectiva sendo entendida como o exame racional e consciente dos fundamentos, condicionamentos e limites do conhecimento e sua verificação no desenrolar das histórias reais (ibid.).

Netto (2009), ao discorrer sobre a teoria social de Marx, nos ensina que pesquisar a sociedade é estabelecer uma relação em que o sujeito está implicado no objeto, portanto, não há pretensão de neutralidade. Sem falar que cada período histórico possui suas próprias leis e, a prática social e histórica é a instância de verificação da verdade teórica, da veracidade do conhecimento acerca da realidade.

Destarte, o método marxista de conhecimento da realidade está ancorado na perspectiva crítica, na perspectiva de totalidade, na não neutralidade do pesquisador e na compreensão da realidade a partir de seu movimento dinâmico e contraditório. Trata-se do estudo do objeto a partir de uma teoria social crítica.

Considerando essa lente de análise da realidade, consideramos que a metodologia é um instrumento de abordagem da realidade e comporta o arcabouço teórico adotado pelo pesquisador, as técnicas de aproximação do real e ainda a criatividade do sujeito que se dedica para construir a pesquisa, sendo que a pesquisa possibilita sucessivas aproximações do real (Minayo, 1993).

Gil (2008, p. 26) explica que a pesquisa é um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”, sendo que seu objetivo é “descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Nosso estudo configura uma pesquisa social, a qual é definida como “o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social”. Para Minayo (1993) a pesquisa social é carregada de historicidade, a qual reflete posições frente à realidade, ou seja, não há neutralidade científica.

A metodologia, para Minayo (2002, p. 16), é o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” e essa abordagem parte de uma leitura da realidade a partir de determinada teoria social. Para a autora (p. 17-18) “As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São fruto de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos”.

As pesquisas exploratórias possuem o objetivo de proporcionar uma visão geral, de caráter aproximativo, acerca de determinado objeto de estudo. Elas procuram desenvolver, esclarecer e modificar ideias e conceitos e, muitas vezes, se constituem na primeira etapa de uma investigação mais ampla (Gil, 2008). A partir de experiências e percepções individuais conseguimos apreender características mais gerais relacionadas ao contexto e objeto estudados.

A pesquisa social qualitativa visa compreender e explicar a dinâmica das relações sociais, as crenças, valores, atitudes e hábitos (Minayo, 1993).

> A pesquisa qualitativa abrange questões da realidade que não podem ser quantificáveis. Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2002, p. 21-22).

Compreendemos que todo o processo de elaboração da tese foi baseado na pesquisa social qualitativa de caráter exploratório, assim, os procedimentos metodológicos utilizados para apreensão do objeto de estudo foram: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevista semiestruturada de final aberto.

A pesquisa ou revisão bibliográfica (ou revisão de literatura) constitui uma análise cautelosa e ampla das publicações correntes em uma determinada área do conhecimento. Em nossa análise bibliográfica utilizamos artigos (impressos e on-line), livros (impressos e on-line) e textos de sites de autores e instituições relacionados ao campo progressista dos Fundamentos do Serviço Social, os quais nos ajudaram a aprofundar a reflexão sobre os temas centrais da investigação, com ênfase no Processo de Renovação Profissional, na formação profissional e no Serviço Social crítico. As bibliografias pesquisadas estão listadas nas *Referências* e foram citadas no decorrer da tese.

A pesquisa documental foi realizada no Centro de Memória e de Pesquisa Histórica da PUC Minas. Neste, a pesquisa se deu no “Fundo Instituto de Ciências Sociais/Departamento de Serviço Social” e no “Fundo Escola de Serviço Social”. Sobre estes fundos, o site do Centro de Memória esclarece o seguinte:

> A Escola de Serviço Social de Minas Gerais foi fundada em 17 de julho de 1946 pelo padre Agnaldo Leal, com a colaboração de três assistentes sociais mineiras formadas pela Escola de Serviço Social de São Paulo: Modesta Manoela Lopes, Haydée dos Reis Castro e Lydia Carvalho de Espírito Santo. O Fundo Escola de Serviço Social possui 61 caixas, datas-limite: 1945-1970. (Centro de Memória e de Pesquisa Histórica da PUC Minas, 2024).

> O Departamento de Serviço Social da UCMG fazia parte do Centro de Ciências Sociais. Teve sua origem na Escola de Serviço Social de Minas Gerais, umas das unidades mais antigas da Universidade, atualmente integra o Instituto de Ciências Sociais. Desde a sua criação, o Departamento manteve estreito relacionamento com a comunidade buscando não apenas utilizar de seus recursos para a formação dos alunos, mas também prestar serviços e assistência nas diversas Instituições onde se realizam os estágios dos discentes. (Centro de Memória e de Pesquisa Histórica da PUC Minas, 2024).

O "Fundo Instituto de Ciências Sociais/Departamento de Serviço Social" possui 38 caixas com datas-limite de 1968/2000/S/D (sem identificação). Nas caixas encontramos: abaixo-assinados, atas, atestado, dados contábeis, declarações, boletim, dossiês, cartilhas correspondências (cartas, ofícios e circulares), editais, estatutos, eventos, grade curricular, informativos, manuais, parecer, planos de trabalho, pautas de reunião, portarias, projetos, programas de disciplinas, proposta de alteração curricular, nomeações, recorte de jornal, regimentos, relatórios, resoluções, revistas, textos, trabalhos acadêmicos, dentre outros.

No "Fundo Escola de Serviço Social" há 61 caixas com datas-limite de 1945/1970. Nas caixas encontramos: atas, atestado, avaliação de disciplina, dados contábeis, declarações, boletim, convênio, correspondências (cartas, ofícios e circulares), convites, currículo mínimo, editais, estatutos, eventos, folha de pagamento, fotografias, grade curricular, informativos, inquérito administrativo, nomeações, notas de trabalhos, programa de disciplina, recibos, recorte de jornal, regimentos, relação de empregados, relatórios, dentre outros.

Em nossa pesquisa[29] passamos seis dias analisando cada documento de todas as caixas disponíveis nos dois fundos a fim de identificar aqueles relacionados ao nosso objeto de estudo. Fizemos a digitalização dos documentos selecionados e realizamos as leituras e análises posteriormente. Na pesquisa documental utilizamos: relatórios, folders, informativos, ofícios, currículos, textos, documentos gerais, dentre outros. Os documentos pesquisados constam nos *Anexos* da tese.

Após a realização da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental, identificamos que seria fundamental a realização de entrevistas com protagonistas ligadas ao nosso objeto de estudo, a fim de complementar e ampliar as informações já obtidas. Como foram muitas e muitos que participaram dos eventos da virada na formação profissional em Serviço Social, bem como são múltiplas e múltiplos os protagonistas que ajudaram a construir e hegemonizar a formação profissional crítica no Brasil, precisávamos definir uma amostra para a coleta de dados.

[29] A pesquisa documental foi realizada em agosto de 2023.

As pesquisas sociais abrangem, geralmente, um universo grande de elementos, por isso, é muito frequente trabalhar com uma amostra representativa desse universo, já que estudar sua totalidade é complexo. Assim, define-se a amostra de um universo, sendo que os resultados da pesquisa via amostragem são projetados para o universo pesquisado (Gil, 2008).

Para a definição das pessoas a serem pesquisadas utilizamos a amostragem não probabilística por tipicidade ou intencional. A amostragem não probabilística se caracteriza por não apresentar fundamentação matemática ou estatística, dependendo unicamente de critérios do pesquisador. Uma amostra por tipicidade é feita a partir da seleção de um subgrupo do universo pesquisado, que pode ser considerado representativo a partir das informações disponíveis (Gil, 2002).

A pesquisa qualitativa não se baseia em critério numérico para definição da representatividade da amostragem (Deslandes, 2002). Essa autora, baseada em Minayo (1992), diz que uma pergunta importante deve ser: quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado? Portanto, uma amostragem será boa quando abarcar a totalidade do problema investigado em todas as suas determinações.

A definição da amostragem das entrevistas, portanto, partiu de um critério de qualidade definido pela autora e sua orientadora: protagonistas político-acadêmicos com vinculação ao campo progressista/crítico e atuantes no âmbito da formação profissional durante o período estudado. Assim, no processo de orientação da tese, da pesquisa bibliográfica e documental, identificamos docentes de diferentes regiões que foram presentes e fundamentais durante o Processo de Renovação da formação em Serviço Social no Brasil, ligadas especialmente ao campo da formação profissional crítica. Foram definidas, então, oito docentes: Eugenia Célia Raizer (Espírito Santo), Josefa Batista Lopes (Maranhão), Leila Lima Santos (Minas Gerais), Maria Carmelita Yazbek (São Paulo), Maria Inês Souza Bravo (Rio de Janeiro), Maria Lúcia Santos Ferreira da Silva (Rio Grande do Norte), Maria Rosângela Batistoni (Minas Gerais/São Paulo) e Marina Maciel Abreu (Maranhão).

Fato relevante é que, durante a realização das entrevistas, os nomes escolhidos por nós foram sendo citados e referendados na fala-memória acerca do processo de virada crítica da formação profissional, o que corroborou com nosso critério de qualidade da amostra. Nesse movimento, gostaríamos de ressaltar e reconhecer que foram inúmeros as/os protagonistas dessa história, os/as quais compuseram a trincheira do processo, a resistência, a força propulsora do movimento da realidade. Esperamos que todos/as estes/as estejam representados por nossa amostra, pois nosso objetivo foi, como já dissemos, apreender características mais gerais

relacionadas ao contexto e objeto estudados a partir de experiências e percepções individuais determinadas coletivamente e, assim, “revelar as mediações capazes de explicar as particularidades de processos universais” (Moljo, Zampani e Silva, 2017, p. 120).

Informamos que não trabalhamos com o anonimato e a preservação de identidades das nossas entrevistadas, ao contrário, elas são identificadas, justamente por se configurarem como protagonistas históricas e reconhecidas da construção da virada crítica da formação profissional em Serviço Social no Brasil. Assim, partimos do entendimento de que deveríamos referenciar as falas dessas protagonistas, a fim de situá-las na história do Serviço Social brasileiro e, acima de tudo, agradecê-las e homenageá-las. Com isso, pretendemos honrar a história, a trajetória e o protagonismo delas (e de tantas outras) na construção da formação profissional crítica.

Portanto, oito docentes compuseram nosso universo de protagonistas pesquisadas. O não anonimato foi informado a elas no início das entrevistas ou por e-mail/mensagens e consentido por todas. Elas assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Definida essa amostragem, partimos para a realização das entrevistas.

Entendemos que a entrevista é um encontro entre pessoas, no qual é estabelecida uma conversação de natureza profissional a fim de obter informações a respeito de determinado assunto. O entrevistador, através de um roteiro fixo ou flexível, realiza as perguntas e procede às respectivas anotações. A entrevista semiestruturada de final aberto possui um roteiro básico de perguntas, mas o entrevistador pode explorar novas questões a partir das respostas, além de permitir que o informante aborde livremente o tema proposto. As perguntas do entrevistador buscam dar maior profundidade às reflexões (Minayo, 1993; Marconi e Lakatos, 2010).

Então, realizamos o convite e obtivemos o aceite de participação na pesquisa das oito docentes. Enviamos, via e-mail, um roteiro pré-estabelecido para conhecimento antecipado das temáticas a serem abordadas nas entrevistas.

As entrevistas foram realizadas, conjuntamente, pela autora e pela orientadora da tese com sete docentes de Serviço Social nos anos de 2023 e 2024, de forma remota pela plataforma do google meet. Acrescenta-se a este universo uma oitava docente[30] pesquisada, a qual optou por participar respondendo ao roteiro de perguntas enviado antecipadamente, sem a realização de entrevista gravada. Enviamos o roteiro de perguntas e ela nos respondeu com a elaboração de um texto.

[30] Maria Lúcia Santos Ferreira da Silva.

O material coletado compõe tanto a pesquisa desta tese quanto as pesquisas mais amplas da orientadora, dais quais nosso estudo faz parte[31]. A coleta de dados via entrevistas foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP - da Universidade Federal de Juiz de Fora sob parecer nº 6.056.692 na data de 12/05/2023[32] (Anexo 1).

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro pré-estabelecido que foi enviado antecipadamente. O roteiro está no *Apêndice* da tese. O uso do roteiro de perguntas foi pensado para elencar as principais temáticas a serem investigadas de forma aprofundada. Assim, durante as entrevistas, as docentes já com conhecimento prévio dos temas discorreram livremente sobre eles, não sendo necessário, muitas vezes, proceder as perguntas, já que elas eram contempladas espontaneamente durante a conversação. E, quando precisávamos abordar ou aprofundar algum tema, resgatávamos o roteiro ou mesmo o ampliávamos.

Torna-se importante explicar que definimos um roteiro base para todas as entrevistas considerando o objetivo do estudo, contudo, ele foi adaptado para cada entrevistada, considerando sua trajetória profissional e seu tipo de protagonismo na virada crítica da formação profissional. Assim, algumas perguntas podem ter sido acrescentadas ou suprimidas e, nem todos os temas abordados na análise dos dados contemplará informações de todas as entrevistadas. As variações das perguntas também foram indicadas no roteiro que consta no Apêndice.

Durante as entrevistas também foi utilizado o recurso da história oral, como estratégia de compreensão da realidade ao permitir aos entrevistados retratarem suas experiências vividas e suas definições e/ou opiniões relacionados ao objeto estudado. O relato da história oral permite uma retrospectiva interpretativa, o que fornece um material de grande valor para análise, sendo possível encontrar nos relatos individuais a dimensão coletiva do processo estudado (Neto, 2002).

Como diz Moljo (1999, p.2, grifos da autora), a metodologia de história oral é uma "forma de acercarnos a los sujetos y de llevar al ámbito de lo "público" las voces de los mismos" e ainda "nos abre una posibilidad sumamente enriquecedora y que nos posibilita "re-descubrir" la trama de lo real sobre la óptica de los sujetos que la viven". A autora nos ensina que ao recuperar os relatos, pela memória, se evidenciam experiências, valores, cultura e significados atribuídos à prática social. A metodologia de história oral permite "trabajar con las personas

[31] O acervo da nossa pesquisa (documentos e entrevistas) será disponibilizado para outros pesquisadores vinculados aos grupos de pesquisa dos quais fazemos parte, bem como ficará disponibilizado quando da criação do Centro de Documentação e Memória da UFJF.

[32] A aprovação da pesquisa da tese junto ao CEP está contemplada na aprovação da pesquisa da orientadora, a qual está vinculada, conforme citado anteriormente.

que han vivido los procesos sociales que queremos investigar, por lo que esa "experiencia vivida" nos da una mirada peculiar que enriquecerá el proceso de investigación" (ibid.. p. 6).

Vale advertir que,

> De ninguna manera implica desconocer al sujeto en su estructura, ni las condiciones materiales de existencia. Por el contrario, se trata de analizar como esa estructura repercute en la vida cotidiana del sujeto, y de cómo el sujeto produce y se reproduce en esa estructura, pero dimensionándolo desde lo cotidiano, desde su propia experiencia. (Moljo, 1999, p. 5).

Portanto, mostrou-se valioso trabalhar com a história oral considerando que

> La historia oral es un método de investigación (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia la realización de entrevistas con personas que participaron de, o testimoniaron, acontecimientos, coyunturas, visiones de mundo, como forma de aproximarse al objeto de estudio (Alberti *apud* Moljo, 1999, p. 6).

O recurso da história oral utiliza depoimentos orais como fonte para a construção do conhecimento histórico, social e cultural e considera que a experiência vivida e narrada tem valor científico. A memória individual e coletiva é a fonte de informação, considerando o fato em si e o sentido atribuído a ele. Buscamos, então, recuperar a memória das protagonistas a partir de suas experiências nos processos estudados na tese, assim como dos sentidos (críticos) atribuídos a eles.

Após a realização das entrevistas realizamos suas transcrições e enviamos para revisão e validação das entrevistadas. Portanto, a transcrição revisada foi o texto final com o qual trabalhamos. Importante explicar que, nessa devolutiva, duas de nossas entrevistadas[33] optaram por redigir um novo texto para resposta às perguntas do roteiro. Nestes casos, o texto final utilizado não foi a entrevista transcrita revisada, mas o texto elaborado a partir da entrevista como resposta às perguntas do roteiro.

Deste modo, o material final coletado e analisado se constitui de: 5 entrevistas transcritas revisadas, um roteiro respondido textualmente e duas entrevistas reelaboradas textualmente.

[33] Josefa Batista Lopes e Marina Maciel Abreu. A entrevista da professora Josefa ocorreu no dia 20/10/2023, porém, a transcrição revisada por ela foi enviada no dia 01/08/2024. A entrevista da professora Marina ocorreu no dia 30/11/2023, contudo, a transcrição revisada por ela foi enviada no dia 21/05/2024. Referenciamos na tese a data do texto revisado (2024).

Para a análise dos dados coletados, oriundos das entrevistas e dos textos elaborados em resposta ao roteiro de perguntas, utilizamos a técnica de *análise de conteúdo*[34] na modalidade de *análise temática*. A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa qualitativa bastante utilizada para interpretar e organizar dados qualitativos. Ela ajuda a identificar padrões, categorias e significados no material pesquisado (Bardin, 2011). Essa técnica foi utilizada a fim de melhor tratar os dados não estruturados da pesquisa com as docentes de forma a transformá-los em informações úteis sobre o objeto pesquisado.

O tema ou temática é uma afirmação sobre determinado assunto, uma unidade de significação e comporta um feixe de relações. A análise de conteúdo temática ajuda a descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação. Esses núcleos de sentido podem ser analisados por sua frequência ou presença (Bardin, 2011; Minayo, 1993). Em nossa pesquisa, trabalhamos com a identificação da *presença* de determinados temas relacionados ao nosso objeto de estudo, os quais se mostraram relevantes para a investigação. Apesar de termos utilizado um roteiro de perguntas, a conversação estabelecida foi livre e flutuou para diversos assuntos. Por isso, foi necessário explorar o material final a fim de identificar a presença dos temas relevantes para o estudo.

A técnica de análise de conteúdo requer alguns passos importantes: pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos dados (Bardin, 2011). Assim, fizemos incialmente uma pré-análise (leitura e seleção) do material a ser pesquisado. Essa etapa incluiu a leitura das transcrições e respostas, eliminação do excesso de vícios de linguagens, correção de siglas e palavras, eliminação de trechos sem sentido e revisão final das professoras. Após aprovação destas, esses textos brutos foram explorados, processo em que identificamos os trechos significativos ao estudo e, então, transformamos tais trechos em citações diretas referenciadas. Em seguida, criamos códigos e categorias para classificação dos trechos, a partir dos temas presentes no roteiro de perguntas (conforme tabela abaixo). Então, organizamos/codificamos os trechos textuais e os agrupamos nas categorias correspondentes. As categorias expressam os grandes temas do estudo e os códigos resumem esses temas[35].

---

[34] No processo de escolha dos procedimentos metodológicos, estudamos sobre a técnica de análise de conteúdo a partir de Bardin (2011) e de Minayo (1993), inclusive, considerando suas críticas. Esclarecemos que utilizamos esta técnica para a análise dos dados, especialmente, a partir da modalidade de Análise Temática, mas não seguimos rigorosamente o "passo a passo" tradicional da técnica e nem nos detivemos em dados estatísticos ou quantitativos. Usamos a técnica com o objetivo de inferir os fatos e significados, agrupados em temáticas, expressos nos dados qualitativos pesquisados.

[35] A codificação define como identificar, organizar e classificar o conteúdo a partir das categorias estabelecidas. A categorização consiste num processo de redução do texto às palavras e expressões significativas (Bardin, 2011; Minayo 1993).

Tabela 1 - Código e categorização dos dados:

CÓDIGO	CATEGORIA
C1 - Perfil das entrevistadas	Trajetórias pessoais e profissionais
C2 - Características da formação profissional	Particularidades da formação profissional nos períodos históricos
C3 - Participação na virada	Participação das entrevistadas no processo de virada crítica da formação profissional no Brasil
C4 - Organização política	Participação das entrevistadas na ABESS
C5 - Protagonismo da ABESS	Papel da ABESS no processo de virada crítica da formação profissional no Brasil
C6 - Marcos da virada	Marcos históricos, teóricos e políticos da virada crítica da formação profissional no Brasil
C7 – Convenções	Convenções da ABESS da década de 1970 e primeira metade de 1980
C8 - Protagonistas e vanguarda	Protagonistas da virada crítica da formação profissional no Brasil
C9- Influência mineira	Influência da experiência da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (UCMG) na virada crítica da formação profissional no Brasil
C10 - Influência latino-americana	Influência e determinação latino-americana na virada crítica da formação profissional no Brasil.

Fonte: elaborado pela autora.

Não se constituiu nosso interesse quantificar a frequência das categorias/temas no material analisado, mas sim identificar dados qualitativos relevantes que nos ajudassem a responder aos objetivos do estudo.

De posse dos dados já categorizados, realizamos uma análise e interpretação de forma a relacionar seu conteúdo aos objetivos do estudo, considerando a revisão de literatura e a pesquisa documental já realizadas, ou seja, realizamos um cruzamento de dados. Torna-se importante explicar que a exposição dos dados não foi realizada a partir dos códigos e categorias de forma segmentada. Categorizar foi importante para organização e análise dos dados. Contudo, optamos por inserir os dados da pesquisa com as docentes ao longo de toda a tese, à medida que as temáticas os exigiam, ou seja, esses dados constam na introdução, nos capítulos e na conclusão e cumprem um papel de informar, complementar, exemplificar e comprovar a argumentação e o estudo da tese[36].

[36] Informamos que tais dados foram apresentados na tese por meio de citações diretas com o nome completo das docentes seguido do ano da entrevista/resposta ao roteiro. Nas Referências listamos cada uma indicando se tratar de entrevista concedida a nós.

Caminhando para o fim desta introdução, gostaríamos de apresentar as nossas protagonistas pesquisadas sob dois ângulos: a partir de um currículo resumido e a partir das suas próprias perspectivas ao contarem suas trajetórias profissionais durantes as entrevistas realizadas. Essas perspectivas já introduzem elementos do nosso objeto de estudo, oferecendo um convite para a leitura da tese.

Abaixo sintetizamos quem são as nossas entrevistadas, 8 mulheres, Assistentes Sociais, docentes e protagonistas político-acadêmicas da virada crítica da formação profissional no Brasil:

Quadro 1 - Relação de protagonistas entrevistadas na tese e apresentação de seus currículos abreviados:

Relação de protagonistas entrevistadas na tese e apresentação de seus currículos abreviados
1) Eugênia Célia Raizer Possui graduação em Serviço Social pelo Instituto Social de Vitória (1969), mestrado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1976) e doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1995). Foi professora da Universidade Federal do Espírito Santo entre os anos de 1973 e 2006, onde atualmente é professora voluntária. Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase em Serviço Social da Saúde, atuando principalmente nos seguintes temas: direitos humanos, violência, segurança pública, desafios contemporâneos. Ocupou cargos políticos na ABESS: suplente de tesouraria de 1979 a 1981; vice-presidente da região leste nos anos de 1981 a 1983; presidente da ABESS no biênio 1985-1987; secretária executiva entre os anos de 1987-1989.
2) Josefa Batista Lopes Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão (1970), Mestra em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1979) e Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998) com estágio em pesquisa ("bolsa sanduíche" CAPES) no Instituto Gramsci de Roma. Pós-doutorado no CENEDIC/Departamento de Sociologia da USP (2009). Foi Presidente da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS (1981-1983, à época ABESS), Presidente da Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social e do Centro Latinoamericano de Trabajo Social - CELATS (1986-1989); foi membro da Diretoria Executiva da ABEPSS, biênio 2007/2008, exercendo o cargo de Coordenadora Nacional de Pós-Graduação; foi representante do Brasil na Asociación Latinoamericana de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social - ALAEITS (2006-2009). Professora Associada aposentada da Universidade Federal do Maranhão, onde ingressou por concurso público em 1971 e foi coordenadora do Curso de Graduação em Serviço Social (1977-1980). É vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da UFMA onde exerceu a função de Coordenadora eleita para o biênio 2006/2007. Participa do Grupo de Estudo, Pesquisa e Debate em Serviço social e Movimento Social - GSERMS/UFMA e OPLS. Atua nas áreas de Serviço Social, Políticas Públicas e Movimento Social com ênfase em: Fundamentos Históricos e Teórico-Metodológicos do Serviço Social; Questões de Método; Questão Social; Relação Estado e Sociedade Civil; América Latina e Lutas Sociais; Pensamento de Antônio Gramsci, referenciado em Marx e em interlocução com o marxismo.
3) Leila Lima Santos Graduação em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/MG (1962-1965). Pós-Graduação em Sociologia do Trabalho no Institut de Sciences Sociales du Travail - ISST- Cours de Sociologie du Travail de L'Ecole de Droit de la Universite de la Sorbonne em Paris/França (1966-1969). Professora e Diretora da Escola de Serviço Social da PUC/MG (1969-

1975). Coordenadora Acadêmica e Diretora do Centro Latino-Americano de Trabalho Social (CELATS) em Lima (Peru) nos anos de 1977-1983. Funcionária das Nações Unidas - Chefe Regional de Oficinas Regionais, Chefe de Misión e Representante do ACNUR (1983-2003), trabalhando no México, Honduras, El Salvador, Guatemala e Colômbia. Professora co-orientadora do curso de pós-graduação sobre Conflitos e Fluxos forçosos de população na Universidad de Valência/Espanha em 2003.
4) Maria Carmelita Yazbek Mestrado (1977) e Doutorado (1992) em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-doutoramento no âmbito de ciências políticas pelo Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo - USP, na temática :Fundamentos Políticos das Ideias Contemporâneas (2001). Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo na área de Fundamentos Teórico Metodológicos do Serviço Social, Membro do Conselho Científico e Acadêmico do Doutorado e do Curso de Especialização em Política Social da Faculdade de Serviço Social da UNLP - La Plata/Argentina. Foi professora visitante do Instituto Superior João Paulo II de Luanda Angola, da Universidade Lusófona do Porto, do Instituto Superior Miguel Torga e outros (Instituto Superior de Serviço Social de Lisboa - extinto, do Instituto Superior de Serviço Social do Porto). Consultora do Curso de Serviço Social do Instituto Superior João Paulo II em Luanda, Membro da equipe de Implantação do Mestrado em Serviço Social da Universidade Católica de Angola. Foi consultora da Fundação das Universidades Portuguesas - FUP, na qualidade de Avaliador Externo do Ensino de Serviço Social em Portugal. Membro do conselho editorial de diversos periódicos relacionados a área, como Escenarios (La Plata), Revista Katalysis, Temporalis (Brasília), Serviço Social e Sociedade (ed. Cortez), Interacções (Coimbra), dentre outras. Consultora da CAPES e membro da Comissão da Avaliação Quadrienal dos Programas de Pós-Graduação da Área de Serviço Social - período 2017- 2020, quando foram avaliados 36 Programas.Tem experiência na área de Serviço Social, atuando principalmente nos seguintes temas: Serviço Social, Fundamentos e História, Classes Subalternas; Política Social; Assistência Social e Pobreza. Foi presidente da ABESS na gestão 1983-1985.
5) Maria Inês Souza Bravo Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Gama Filho (1971), mestrado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1977), doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1991) e pós-doutorado em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro com estágio de pesquisa aprovado na Universidade Católica Portuguesa (2008) com Bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de NÍvel Superior (CAPES). Professora da Faculdade Gama Filho entre os anos de 1972-1979. Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1978-1996) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1997-2018). Atualmente é professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É coordenadora do Grupo de Estudos Gestão Democrática na Saúde e Serviço Social registrado no CNPq sendo bolsista de produtividade 1A. Tem experiência na área de Serviço Social, atuando principalmente nos seguintes temas: serviço social, controle social, movimentos sociais, conselhos de saúde, saúde e reforma sanitária.
6) Maria Lúcia Santos Ferreira da Silva em Serviço Social pela Escola de Serviço Social de Natal em 1965. Curso de especialização em Análise Institucional. Professora Adjunta do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande (UFRN) do Norte entre os anos de 1968 e 1991. Trabalhou em associações profissionais a partir de 1991. Em 1997 foi contratada pela UFRN para trabalhar nas avaliações da FUNPEC (Fundação Norte-Rio Grandense de Pesquisa e Cultura). Posteriormente, foi Assessora da Pró-Reitoria de Planejamento da UFRN e Coordenadora Didático-Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação da UFRN (após sua aposentadoria, entre os anos de 2000 a 2011). Participou de encontros e seminários da ABESS nas décadas de 1970/80, que tratavam do processo de renovação do Serviço Social. Em 1982 assumiu o cargo de secretária da ABESS.
7) Maria Rosângela Batistoni Graduação em Serviço Social pela Universidade Católica de Minas Gerais (1972), Doutorado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001), Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2017-

2018). Professora da Faculdade de Serviço Social da PUCSP (1978-2005); Professora Adjunta do Faculdade de Serviço Social da Universidade de Federal de Juiz de Fora - graduação e pós-graduação (2005-2013); Professora Aposentada do Curso de Serviço Social da Universidade Federal de São Paulo/UNIFESP (2013-2019). Docente do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Políticas Sociais da UNIFESP. Vice-líder do grupo de pesquisa: Fundamentos do Serviço Social: ética, trabalho e formação. Área Temática: Serviço Social na História, Fundamentos do Serviço Social, Formação e Trabalho Profissional, Classes, Sujeitos e Movimentos Sociais.
8) Marina Maciel Abreu Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão (1970), Mestra em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1977) e Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001). Foi membro da diretoria da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social ABEPSS, exercendo os seguintes cargos: Presidente no período 2007-2008; Coordenadora Nacional de Pós-Graduação 2005-2006; Vice-Presidente Regional Norte 1985-1986; Coordenação nacional do GTP Serviço Social: fundamentos, trabalho e formação profissional 2012-2016, atualmente integra a coordenação colegiado desse GTP. Associado da Internetional Gramsci Society/Brasil, atuou como membro do Conselho Fiscal no período 2019/2022, atualmente integra o Conselho Nacional dessa entidade. Ingressou como docente na Universidade Federal do Maranhão em 1971, vinculada ao Departamento de Serviço Social e exerceu a função de Coordenadora do Curso de Graduação em Serviço Social no período 1988/1989. Atualmente é professora aposentada, com vinculação ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão e pesquisadora do Grupo De Estudos, Pesquisa e Debates em Serviço Social e Movimento Social GSERMS. Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase em Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social, atuando principalmente nos seguintes temas: Serviço Social, relação estado e sociedade civil, trabalho e lutas sociais.

Fonte: elaborado pela autora a partir das informações das entrevistas e dos currículos lattes das docentes.

Após a apresentação desses dados formais, abaixo transcreveremos as autorrepresentações profissionais de nossas entrevistadas. Trata-se de trechos das nossas entrevistas, quando elas responderam sobre seus dados pessoais, de formação e trabalho profissional. São descrições incompletas, todavia, são parte constitutiva de suas histórias no Serviço Social e da história do Serviço Social, o que revela a beleza das vidas cotidianas voltadas à construção da profissão no país.

> Sou a Eugênia Célia Raizer, nasci em 27 de julho de 1946 no Espírito Santo, no distrito de Acioli do município de João Neiva. Fiz a graduação em Serviço Social na Escola de Serviço Social do Instituto Social de Vitória, uma escola que não existe mais, em 1969. Eu fiz uma especialização e o mestrado na PUC do Rio de Janeiro, conclui em 1976 e o doutorado na PUC de São Paulo em 1977. Eu entrei na UFES, na Universidade Federal do Espírito Santo, em 1973 e fiz minha carreira, me aposentei. Depois de aposentada permaneci um tempo ainda na Universidade ligada ao mestrado e hoje reduzi bastante minhas atividades, mas sou colaboradora do núcleo de pesquisa que chamamos de NEVI (núcleo de ensino, pesquisa e extensão sobre violência, segurança pública e direitos humanos). Na verdade, minha participação tem sido bem menor, mas ainda tenho esse vínculo, um pouco afetivo e de trabalho, como coorientadora de bolsa de iniciação científica ou de algum evento, então essa é a minha trajetória de formação e profissional. [...] Na minha formação, não foi necessariamente o mestrado da PUC do Rio de Janeiro, foi estar na PUC

do Rio de Janeiro naquele momento e beber em fontes de outras áreas profissionais; e ter contato com os professores do resto do Brasil. Nosso grupinho de estudo era Marina, Myrtes Macedo, Inês, eu. A gente ficava o dia inteiro lá na PUC. [...] Já em outro momento, que eu demorei muito tempo para fazer o doutorado, estar em São Paulo. Estar na PUC São Paulo e ter oportunidade de ter participado de várias outras experiências. No meu caso em específico eu tive a oportunidade de participar do grupo lá na Unicamp e depois dos projetos de intervenção tanto ligado a prefeitura de São Paulo quanto ao governo do estado de São Paulo; e ao mesmo tempo, as minhas disciplinas optativas que eu pude fazer no doutorado eu fiz na USP com Chico de Oliveira, Paulo Sérgio Pinheiro. Então, estar em São Paulo, além de encontrar o Brasil, de fazer o nosso grupo, dessas ligações, independente das grandes contribuições que os professores desses programas pudessem nos dar, mas também essa oportunidade de você estar em uma universidade, inclusive, no caso, que possibilitou o doutorado. Então eu fiz, rodei várias outras fora do Serviço Social. (Eugênia Célia Raizer, 2024).

Nome completo: Josefa Batista Lopes
Ano de nascimento:1945
Lugar de nascimento: Buritizinho, município de Passagem Franca, Maranhão. Mas gosto de destacar o significado do Conduru, município de São Domingos, lugarejo para onde meus pais mudaram quando eu tinha apenas 4 anos de idade.
Ano de formação em Serviço Social:1970
Local de formação: Universidade Federal do Maranhão em São Luis
Grau de formação: Doutorado na PUC/SP e Pós-doutorado na USP
(Josefa Batista Lopes, 2024).

Eu sou absolutamente provinciana. Nasci no Estado de Goiás, vim bem pequenina para Minas, quer dizer, sou das Minas Gerais. Venho de uma família católica, cristã, então, tive uma formação religiosa desde pequena; fui benjamin na ação católica, na minha juventude participei ativamente da JEC (Juventude Estudantil Católica), da JUC (Juventude Universitária Católica). Estudei até o final do curso secundário em Uberlândia, que é a minha terra. De lá vim para Belo Horizonte para fazer Serviço Social, que ainda era na Rua Antônio Aleixo, anterior à sede da Praça da Liberdade. Entrei na escola em 1962 e saí em 1965, quer dizer, quando houve o golpe era ainda estudante. Já como estudante fui assistente da diretora, na época, professora Maria da Conceição Machado, conhecida como Yá Machado, quem me chamou para ser sua monitora - chamava monitora, não sei se ainda se chama assim - da cadeira justamente de Teoria de Serviço Social. Era monitora e isso me deu muitos elementos para entender que talvez eu tivesse um pouco de vocação acadêmica também, porque, obviamente, acho que uma pessoa que escolhe fazer Serviço Social por mais que ela não tenha claro, no momento, obviamente tem uma espécie de vocação de serviço imbuída, de alguma outra forma, mas essa vocação de serviço oculta ou explícita. Então, eu achava que ia ser mais por este lado, mas quando fui monitora da diretora da escola vi que tinha certa vocação para a academia também. Então, terminei meus estudos aqui e fui estudar fora. Antes fiz um pouco de prática na escola e também em alguma instituição, no BNH, Banco Nacional de Habitação, trabalhando com as comunidades habitacionais, na época, mas, logo fui estudar na França, onde fiquei três anos, no ISST - Institut des Sciences Sociales du Travail, estudando Sociologia do Trabalho, e voltei para Belo Horizonte em 1969. Recomecei imediatamente a trabalhar na Escola e logo assumi, digamos assim,

responsabilidades maiores a partir do ano de 1972. Estive como Diretora da escola de 1972 a 1975, não é? Foi mais ou menos assim. [...] Comecei a trabalhar em Lima incialmente por um ano como Coordenadora Acadêmica do CELATS em 1976, e posteriormente, como Diretora. O fato é que eu a partir do ano de 1983 entrei nas Nações Unidas, que é uma outra plataforma de trabalho, mas onde se pode recuperar muito dos princípios, inclusive da forma, da metodologia de trabalho, mas é outro mundo, outro cenário, outra dimensão do trabalho. Então, quer dizer, estou afastada do Serviço Social, propriamente, desde que saí do CELATS e nós estamos falando do ano de 1983. Já é muito tempo. (Leila Lima Santos, 2023).

Eu me formei em 1967 e em 1973 eu comecei a trabalhar na PUC, comecei a trabalhar na Escola de Serviço Social da PUC, então, é uma vida, né, é uma vida, 50 anos dedicados lá. Obviamente, eu tive outras experiências profissionais, durante os primeiros 20 anos como assistente social, eu não fiquei só na universidade, eu tive outras experiências, trabalhei na Prefeitura de São Paulo, trabalhei no Serviço de Orientação Familiar, eu achava fundamental conciliar o ensino com uma experiência concreta da profissão. Eu sou muito antiga, eu nasci em 1941, assim, no final do ano que vem, provavelmente, eu deixe a PUCSP, onde, embora eu já esteja aposentada, continuo dando aula, orientando tese, pesquisas e fazendo as minhas obrigações como professora. Então, a minha história, ela tem muito a ver com a história da profissão, de certo ângulo, porque eu tive a sorte de ser inserida no Serviço Social, de começar a minha vida profissional como professora em uma universidade como a PUCSP, que foi protagonista de muitas coisas importantes no Brasil e internacionalmente. (Maria Carmelita Yazbek, 2023).

Maria Inês Souza Bravo. Nasci 18 de fevereiro de 1949. Eu me formei em 1971 pela Universidade Gama Filho. Fiz pós-graduação, fiz mestrado na PUC do Rio de Janeiro, na segunda turma da PUC Rio de Janeiro em 1972/1973 e fiz doutorado na PUC de São Paulo, aí já na década de 80, final da década de 80. Enfim, fiz pós-doutorado na UFRJ com doutorado sanduíche em Portugal. Eu dei aula na Gama Filho, inicialmente, logo depois que eu me formei; fui demitida na Gama Filho em 1978 por motivos políticos, consequentemente, eu fui para a Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1979, mas eu fui para a Faculdade de Medicina e não para o Serviço Social, porque eu estagiei no Departamento de Medicina Preventiva, e, consequentemente, quando eles implantaram a Medicina Preventiva no currículo eles precisavam de outros profissionais que não médicos, então fui contratada como professora da Faculdade de Medicina da UFRJ, do Departamento de Medicina Preventiva. Foram contratadas, neste período, uma Assistente Social e uma Socióloga. Depois, só em 1983 que eu fui para o Serviço Social da UFRJ. Neste período que fiz a graduação, a UFRJ estava mais conservadora do que a Gama Filho; a UFRJ amplia realmente a democratização do Serviço Social a partir de 1985; ela é tardia, porque o grupo conservador na UFRJ era muito...quer dizer, politicamente consistente, na perspectiva deles e eram muito articulados. A minha entrada na Escola de Serviço Social da UFRJ foi muito difícil, pois havia a oposição dos conservadores principalmente por ter participado do congresso da virada em 1979. (Maria Inês Souza Bravo, 2023).

Maria Lúcia Santos Ferreira da Silva
Ano do nascimento: 10/07/1941
Ano de formação em Serviço Social: 1965

Local de formação: Escola de Serviço Social de Natal
Grau de formação: Curso de Especialização em Análise Institucional
(Maria Lúcia Santos Ferreira da Silva, 2023).

Bem, eu sou mineira, sou nascida numa cidade… Elói Mendes, mas morei até os 18 anos na cidade de Varginha. Uma cidade de relevância da produção do café no sul de Minas. Fiz todo o meu ensino primário na escola pública e depois estudei num colégio de freiras, muito tradicional, religioso. Tradicional, conservador. A cidade é uma cidade marcada por conservadorismo, mas como todos os processos são contraditórios, também produziu formas outras de contestação; jovens que contestaram a realidade social. Essa realidade tão desigual que a própria condição econômica da cidade evidenciava. Bem, eu me formei no magistério em 1968 e eu fui estudar Serviço Social na Escola de Serviço Social de Belo Horizonte na Universidade Católica de Minas Gerais. Quero dizer para vocês que eu ainda não tinha conhecimento do Serviço Social. Eu conhecia uma assistente social, era da minha cidade, mas eu não tinha um conhecimento do que era o Serviço Social. [...] Eu tinha 18 anos e fui mesmo sem condições financeiras. Eu tinha um pensamento de que eu precisava sair daquela cidade e que eu queria continuar estudando, precisava estudar e que queria na área social e ter uma profissão. Eu fiz curso normal, que era dominante na formação das mulheres numa cidade conservadora, embora eu tenha feito disciplinas também do clássico, porque me interessava. 1968 foi um ano muito marcante, eu queria acompanhar aquele processo, que naquele lugar, naquela cidade, naquele contexto, eu não poderia. Eu sou de uma família de classe trabalhadora média, empobrecida; meu pai era um pequeno comerciante e minha mãe "do lar", oriundos de pequenos agricultores. Foi um sacrifício, um desafio muito grande para eu ir para Belo Horizonte estudar. Vamos dizer que eu assumi diante dos meus pais que seria por conta própria. Quer dizer, como? Nem sei o que era isso para mim por conta própria, mas foi por conta própria esse processo. Então já é um ato, assim, muito ousado. Então, quando eu fui para lá, eu na verdade, não sabia o que era o Serviço Social. Eu fui dois meses antes do vestibular e fiquei na casa de uma tia minha na cidade e fui descobrir o que era o Serviço Social numa apresentação que o Diretório Central dos Estudantes/DCE realizava, na qual os próprios estudantes apresentavam os cursos e as profissões. E eu fiquei ali, Ciências Sociais, História, Serviço Social. E aí a pessoa que apresentou o Serviço Social, de fato, que era do centro acadêmico, foi a motivação, foi assim, ela teve a capacidade de me convencer de que era o Serviço Social que eu ia fazer. Isso eu fiz em1969. Então vocês vejam, é no imediato pós Ato Institucional n° 5 que eu entro na Universidade, no momento, portanto, de grande repressão da ditadura. Não vou entrar mais em detalhes disso, mas é só para dizer que a motivação disso está na própria luta social em curso na sociedade brasileira, e que me move a buscar esses novos processos, caminhos e formação. Então, eu estudo nessa escola de Serviço Social em 1969. Portanto, exatamente no contexto em que, como eu vou situar, essa escola está em ebulição. Eu me formo em 1972. É preciso dizer que todo esse processo meu vai ser interrompido, né? [...] Então veja, este meu processo entre 1969 e 1970 e em 1971 eu fui presa. Eu sofri a repressão da ditadura militar. Então eu tenho um período que interrompe e eu termino o curso em 1972. Fui presa, torturada, enquadrada na Lei de Segurança Nacional como subversiva[37]. E eu tive dois momentos de prisão.

[37] Para compreensão desse processo ver o depoimento de Batistoni no documento do CFESS "Serviço Social, Memórias e Resistências a Ditadura".

> Em dezembro de 1971 e em outubro de 1973. Após julgamento no tribunal militar fui condenada a 6 meses de prisão. Este processo interrompe tanto um período da formação na graduação e depois o período do início da minha inserção na vida profissional. [...] Eu escrevi no meu Memorial no doutoramento na PUC em 2002. Depois eu vou falar no meu memorial, exatamente, que eu tenho dois condutos na minha trajetória e na vida, que são a formação acadêmica profissional no Serviço Social e a política partidária. Dois condutos relevantes, que ainda que tenham caminhos e processos diferenciados, eles se articulam. [...] Em 1974 eu saio de Minas Gerais, depois de cumprir pena em Juiz de Fora e vou dar continuidade a minha militância. Eu venho para São Paulo. Então, o desfecho todo, os caminhos da minha inserção profissional, efetivamente, se iniciam em São Paulo. Então, eu digo, de Minas, quer dizer, a minha formação de graduação se dá em Minas e o meu caminho profissional já é essa transição de Minas Gerais para São Paulo. [...] Eu acho que a minha trajetória individual é privilegiada nesse sentido, porque eu faço o movimento do caminho que o próprio processo de renovação do Serviço Social no âmbito da formação profissional se deu. Eu venho para São Paulo numa semi-clandestinidade, pode-se dizer assim. Porque eu faço concurso público para assistentes sociais no Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina aqui da USP; trabalhei lá de 1974 a 1977, e neste processo eu me aproximo muito, que trabalhava comigo, Beatriz Abramides, a Bia. Ela também trabalhava no Hospital das Clínicas. [...] E depois trabalhei no INOCOOP/Instituto de Orientações às Cooperativas Habitacionais[38]. [...] eu fui convidada por Bia, que era a coordenadora da equipe de trabalho social no INOCOOP e liderou todo aquele processo de renovação institucional do Serviço Social no INOCOOP e me convida para integrar a equipe de São Paulo num trabalho num Conjunto Habitacional. [...] E em 1978 Bia é convidada para integrar a equipe da então disciplina de "Teoria do Serviço Social" na Faculdade de Serviço Social da PUC/SP. Bia, com outros projetos naquele momento, me indica para entrevista. Bia avaliava que não era o momento ainda de ela vir para a universidade e me indica para essa equipe de "teoria", considerando minha formação na Escola de SS de BH. Essa equipe era formada pela professora Susana Medeiros, que a coordenava, docente de relevo na PUC/SP, integrante das "clássicas", juntamente com Dona Nadir kfouri, Ma. Lúcia Carvalho e as jovens: Carmelita Yazbek, Raquel Raichelis e Sandra Amendola Barbosa que era da "Metodologia" e Elisabete Rico. Eu sou selecionada por elas e passo a integrar essa equipe. Eu entro na PUC em 1978, porque a indicação era de que eu tinha passado pela experiência da escola de Belo Horizonte e tinha interesse em entrar na docência. [...] Veja só, isso aqui é um contexto muito particular. É o contexto de efervescência da crise da ditadura militar, da reemergência no cenário brasileiro da classe trabalhadora, da classe operária. Essa crise da ditadura e o seu "fim" põe a transição democrática na cena, no processo histórico brasileiro. Esse é o chão histórico deste processo todo que você está analisando no Serviço Social no país e no qual se insere a minha trajetória e a minha militância. Eu atuo diretamente vinculada ao movimento operário em São Paulo, junto aos metalúrgicos, que estão neste contexto em greves, greves gerais, as primeiras

[38] Sobre o INOCOOP Batistoni (2024) explicou: "A experiência do trabalho Social no INOCOOP em SP, MG e RJ, nos meados nos anos 1970, foram de grande relevância na renovação no trabalho profissional no plano institucional, experimentando a implantação do "método BH" e de outras experiências comunitárias. Parte de sua equipe nos 3 estados integraram a organização sindical da categoria de assistentes sociais, integrantes da APASSP em SP, da ANAS e CENEAS. Em MG, a maioria era de ex docentes e alunas da escola da SS de BH. Ver livro da Bia. ABRAMIDES; MAZZEO E FINGERMAN. Repensando o trabalho social: relação entre Estado, instituição e população. SP: Cortez, 1980. sobre o exp. de SP."

greves gerais, aqui eu atuo na formação política, a formação sindical e tudo mais, também na documentação. Então, eu entro na Universidade como docente na graduação, como auxiliar de ensino em 1978. A pós-graduação tinha sido criada em 1972. Eu não entro para cursar a pós-graduação. Eu inicio muito lentamente o meu processo de inserção na universidade. Eu não tinha certeza, de fato, considerando a minha própria militância e esses processos eu não tinha certeza, convicção se o campo da docência era um campo que, de fato, eu me firmaria. Tinha muitas dúvidas nesse processo. Só fui acertar mesmo acho que no início dos anos de 1980. Eu só vou entrar na pós-graduação, fazer, inscrever no mestrado, já no final desse período. Meu processo foi interrompido várias vezes, meu processo de formação na pós-graduação. Eu perdi tempo, né, porque aí tive filha, porque aí fui ser mãe, o que foi uma maravilha da vida! A militância na maior intensidade e eu nela com grande intensidade e o debate da formação profissional em ebulição na PUC, na ABESS[...] Eu entro no mestrado com o tema de Serviço Social e movimentos sociais, era esse meu projeto originário. Cheguei a fazer uma qualificação com esse projeto sob orientação da professora querida Dilséa Adeodata Bonetti. [...] eu perdi o prazo. E aí eu mudo o meu objeto, que aí eu deixo o Serviço Social e eu vou tratar exatamente da análise do movimento operário de oposição metalúrgica de São Paulo, que era no processo em que se deu a minha militância em São Paulo e no movimento operário. E nesta dinâmica isso está intensificando, independente de eu ter mestrado, doutorado, a dinâmica da minha inserção na docência na graduação e o debate da formação se intensificou nos anos 1980 e 1990. Eu não tenho o mestrado. Quando eu retomo o tema e faço já em 2000, só para você ver, em 1997, que eu faço a nova qualificação, a banca é a qualificação de mestrado já com o novo tema, a banca indica que o projeto é um projeto de doutorado, não um projeto de mestrado. Não é que eu entre direto para o doutorado. A banca de qualificação do mestrado indica isso que meu projeto e o que já estava elaborado eram de qualidade de doutorado. Neste mesmo momento eu vou assumir a direção da Faculdade de Serviço Social. Portanto, eu levo mais três a quatro anos para terminar o doutorado. Então, eu só tenho título de doutorado em 2002, exatamente o período de grande inserção, de intensa inserção no debate da formação profissional. Sou de uma geração de docentes que se formou, que se forjou na qualificação da formação profissional no cotidiano da docência, sem a pós-graduação, que ainda se consolidava no Serviço Social passando pelas primeiras avaliações e produções. Eu fui professora da PUC São Paulo 29 anos. Depois eu vou para Juiz Fora com concurso público em 2005. Depois por razões pessoais, familiares, eu retorno a SP, eu consigo a transferência para a Unifesp/São Paulo, [...] E venho para a Unifesp, que recém abria um curso de Serviço Social na Baixada Santista, no projeto REUNI. E me aposento em 2019 e deixo, né, aqui neste processo, eu integro a pós-graduação de Juiz Fora e a pós-graduação da Unifesp, nas duas universidades, onde coordenei também a pós-graduação. E tive sempre como pesquisa e debate, nessa trajetória inteira, nos meus 44 anos de docência, na área de Fundamentos do Serviço Social – fundamentos históricos teóricos e metodológicos com desdobramento na formação profissional. [...] Nessa dinâmica da prisão, que coincidiu, é importante colocar… com também a prisão da professora Marilda, que também estava em Belo Horizonte como professor. E nós fomos submetidas ao processo 477 que expulsava professores, funcionários e estudantes da universidade. Quem fazia os trâmites do julgamento eram as Reitorias, sob mando da ditadura, sob alegação de crimes contra a segurança do país. Se a reitoria da Universidade Católica de Minas Gerais tivesse me condenado, nos condenado, possivelmente eu não

> teria concluído o curso de Serviço Social. Foi em outubro/novembro de 1972. [...] mas é isso que aconteceu, nós fomos "absolvidas", melhor dizendo, não fomos criminalizadas, culpabilizadas pela Universidade. [...] Tivemos solidariedade de todo corpo docente com Leia Lima a frente e também de grande parte de minhas colegas de turma. [...] Até os 1979 eu estou na minha militância e nasceu minha primeira filha. Tanto que eu não participo do terceiro CBAS. Eu volto a integrar o debate da formação em 1979, mas não participo desses processos diretamente, de nenhum deles, nem no plano sindical. Eu sou base, participo das Assembleias da APAS/SP. Mas não tenho uma atuação direta nesse campo e não estava na universidade. (Maria Rosângela Batistoni, 2024).

> Marina Maciel Abreu, professora aposentada da UFMA, vinculada atualmente ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da UFMA. Nasci em Bacaba/Maranhão em 1946. Formei em Serviço Social em 1970 pela então Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal do Maranhão, em São Luís/MA. Ingressei como aluna nesse curso em 1967, um ano após a institucionalização da Universidade Federal do Maranhão/UFMA, que resultou da fusão da Universidade Católica do Maranhão e as faculdades isoladas federais (Farmácia, Odontologia e Direito) existentes no estado. A Faculdade de Serviço Social integrou a Universidade Católica, instituída em 1961, que agregou vários cursos isolados criados por iniciativa da Igreja Católica: Escola de Enfermagem São Francisco de Assis, a Faculdade de Filosofia, a Faculdade de Ciências Médicas e a Faculdade de Serviço Social. O curso de Serviço Social foi institucionalizado no estado Maranhão em 1953. Fiz o mestrado em Serviço Social no período 1974/1977 na PUCRJ, como parte das exigências da minha contratação como auxiliar de ensino pela UFMA em março de 1971. Ingressei na carreira do magistério superior mediante concurso público (o primeiro realizado por essa instituição, para diversas áreas). Os novos contratados tinham quatro anos para apresentar a titulação de mestre. Nesse mesmo ano inicia a pós-graduação *stricto sensu* na área do Serviço Social no país, na PUC-SP; e em 1972 na PUCRJ. Ingressei no doutorado em Serviço Social no Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da PUC-SP no período 1996/2001. (Marina Maciel Abreu, 2024).

Para situar a leitura, informamos que a organização da tese foi realizada em dois grandes capítulos.

O capítulo 1 foi intitulado "A ruptura com o conservadorismo e a constituição do Serviço Social crítico: análise do Processo de Renovação brasileiro e a articulação com o Serviço Social Latino-Americano". Para a devida compreensão do nosso objeto de estudo torna-se imprescindível entender e analisar dois grandes marcos na história da profissão de Serviço Social: o Processo de Renovação do Serviço Social Brasileiro e o Movimento de Reconceituação Latino-Americano (MRLA), ambos determinados pela sociabilidade capitalista mundial. Trata-se de períodos e processos que alteraram substancialmente a direção profissional, suas bases teóricas, éticas, políticas e técnico-operativas. Assim, no capítulo 1 contextualizaremos esses dois marcos, suas articulações e suas determinações mais gerais a fim

de melhor situar as bases da virada crítica da formação profissional em Serviço Social no Brasil. O capítulo foi organizado em quatro itens. No primeiro item situaremos o contexto sociopolítico da Renovação Profissional. No segundo item analisaremos o Processo de Renovação do Serviço Social brasileiro, destacando as tensões no interior da profissão e a emergência do Serviço Social crítico. No terceiro item discorreremos sobre o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. No quarto item abordaremos a articulação com o Serviço Social latino-americano a partir do Movimento de Reconceituação Latino-Americano.

O capítulo 2 trata sobre "As particularidades da formação profissional em Serviço Social no Brasil e sua constituição histórico-crítica: um estudo sobre o processo da virada". Nesse capítulo delinearemos a processualidade histórica da formação profissional em Serviço Social no Brasil com foco no período da renovação profissional - 1964 a 1985, sem deixar de referenciar o percurso tradicional/conservador que estruturou de forma medular a formação acadêmica desde sua gênese até o período da renovação. Sabemos que o projeto tradicional/conservador não deixou de existir nas disputas pela direção social da profissão em toda sua história, todavia, deixou de ser a direção central a partir da orientação de ruptura crítica que passou a vigorar no fim da década de 1970 e início dos anos 1980 no bojo do processo de Renovação do Serviço Social brasileiro. No primeiro item do Capítulo 2 delimitaremos, brevemente, as características da formação profissional em Serviço Social desde a gênese em 1936 até os anos 1970, período de predominância do Serviço Social tradicional/conservador. No segundo item apresentaremos as características da formação profissional a partir da década de 1970, período em que começa[39] a construção do Serviço Social crítico durante o Processo de Renovação da profissão no Brasil até os anos 1985, quando finda o referido processo. Ainda que efetivamente o marco de rompimento com o conservadorismo e tradicionalismo profissional date do fim dos anos 1970 e início de 1980, demonstraremos que já no início da década de 1970 começou a aparecer o movimento de contestação que levou à ruptura crítica posterior[40]. Em ambos os itens procuraremos identificar o papel exercido pela ABESS nos rumos da formação em Serviço Social no Brasil. No terceiro item evidenciaremos os marcos, os protagonistas/vanguardas do processo de virada crítica da formação profissional em Serviço Social no Brasil, bem como apresentaremos dados que indicam a processualidade histórica dessa viragem. Por fim, no quarto item apresentaremos um balanço sucinto sobre o Processo de

[39] Veremos no decorrer da tese que esse processo se inicia, ou melhor, tem suas raízes nos anos 1950/60.
[40] O Serviço Social conservador se manteve hegemônico por toda a década de 1970, mas nosso corte temporal se relaciona ao último currículo conservador (1970), à construção processual do Serviço Social crítico e ao primeiro currículo crítico (1979/1982), por isso a organização dos itens foi realizada conforme explicitado.

Renovação crítica da formação profissional em Serviço Social no Brasil, o qual evidencia as mudanças no processo de formação que culminaram no currículo de 1979/1982.

Vale advertir que a estruturação dos capítulos parte de um ponto de vista analítico-crítico com foco em nosso objeto de estudo, logo, muitas categorias e processos sócio-históricos não serão desenvolvidos. Os dados científicos aqui reunidos pretendem contribuir para o desvelamento do processo de virada crítica da formação profissional em Serviço Social no Brasil sem ambicionar o esgotamento do tema. Os fatos históricos serão abordados numa perspectiva de reconstrução histórico-crítica, ou seja, apresentaremos os processos históricos já analisados, a partir do acúmulo da profissão ao longo das últimas décadas (fruto de sua renovação).

O caminho teórico-metodológico percorrido visou responder as seguintes indagações considerando a questão de pesquisa: Como e quando ocorreu a virada crítica da formação profissional? Quais os projetos em disputa? Quais os marcos teóricos, históricos e políticos desse processo? Quais foram os embates travados? Como foi o processo decisório e os encaminhamentos concretos? Quem foram as pessoas e as organizações envolvidas (protagonistas)? Quais as mediações com outros processos históricos?

No que tange aos elementos históricos, sociais, políticos e econômicos da sociedade em geral, informamos que eles serão abordados a partir da análise crítica dos autores sobre o Movimento de Reconceituação Latino-Americano e o Processo de Renovação do Serviço Social brasileiro, a partir das contextualizações necessárias, sem retomar detalhadamente análises sociais já amplamente discutidas e apreendidas no seio profissional. Assim, temos condições de avançar mais no objeto de estudo.

Estudar minuciosamente o processo de rompimento do Serviço Social com o conservadorismo na história é, nas palavras de Iamamoto (2002, p. 6), “uma expressão de resistência acadêmica ao conservadorismo intelectual e político no universo do Serviço Social e na sociedade”.

A tese aqui defendida demonstra que a virada crítica da formação profissional em Serviço Social no Brasil se constituiu por meio de um longo processo, especialmente no período de 1973 a 1982. A presente tese é oportuna ao revelar a processualidade da decisão pela formação profissional crítica no país e, também, ao preencher uma lacuna acerca da atuação de uma importante entidade da categoria profissional num processo tão valioso para o Serviço Social: de contestação, de resistência, de transformação e de utopias. Trata-se de uma história

processual, tensa e frutífera, de passos dados e caminhos a trilhar, a qual muito nos ensina e merece visibilidade.

Temos a expectativa de que a pesquisa realizada nos permita contribuir, também, com a reconstrução de parte da história da ABESS/ABEPSS, uma vez que não encontramos esse tipo de conhecimento de forma sistematizada.

Nossa tese está inscrita no marco da explicação histórica da profissão a partir da visitação ao passado e pretende ser uma nova contribuição aos estudos sobre as "viradas" no Serviço Social.

Entendemos, destarte, que a reconstrução histórico-crítica aqui proposta passa, necessariamente, pela reconstrução histórica e teórica do Serviço Social crítico e contribui para seu fortalecimento e reafirmação, tendo em vista que, conforme disse Iamamoto (2008b, p. 186), a direção social da formação profissional é "um processo de luta pela hegemonia, necessariamente inconcluso, porque permanente".

CAPÍTULO 1 – A RUPTURA COM O CONSERVADORISMO E A CONSTITUIÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL CRÍTICO: ANÁLISE DO PROCESSO DE RENOVAÇÃO BRASILEIRO E A ARTICULAÇÃO COM O SERVIÇO SOCIAL LATINO-AMERICANO

Uma profissão que periodicamente não se repensa, não se questiona, não indaga sobre sua própria identidade, é uma profissão condenada.
José Paulo Netto

1.1) O contexto sociopolítico da renovação profissional

O período da autocracia burguesa no Brasil, ou ditadura empresarial militar (1964-1985), constituiu um momento histórico de extrema relevância para a profissão de Serviço Social, pois, conforme Netto (2008) é o período da renovação do Serviço Social brasileiro, no qual a profissão passou por um processo de diferenciação e redefinição, no que se refere a sua natureza, funcionalidade, demandas, inserção institucional, formação profissional e referenciais teóricos, políticos, culturais e ideológicos. De acordo com o autor (p. 115-116) "o cariz do Serviço Social, em meados dos anos oitenta, revela a simultânea e contraditória relação que, nas duas décadas anteriores, o desenvolvimento profissional estruturou com a sua herança: mudança, continuidade e intenção de ruptura".

O processo de renovação da profissão, remetido ao tempo histórico citado acima, constitui a origem do que hoje chamamos de Serviço Social crítico, o qual é oriundo da vertente daquele processo chamada de intenção de ruptura. Portanto, para compreender esse processo de renovação é preciso, minimamente, localizar o contexto autocrático burguês para, em seguida, analisar o movimento da profissão no período.

O período histórico da renovação[41] é marcado, a nível mundial, pela hegemonia do imperialismo norte-americano nas chamadas três décadas de ouro do capital (1945-1973), assim como pelas contradições próprias do sistema que levaram à sua crise estrutural na década de 1970 (Mészáros, 2009). Todo o mundo foi afetado pela ascensão, hegemonia e crise do imperialismo norte-americano.

Preocupados com a Revolução Cubana[42] de 1959 e seu apelo revolucionário, os EUA financiaram uma contrarrevolução preventiva na América Latina a partir da década de 1960,

[41] E do Movimento de Reconceituação Latino-Americano, do qual o Brasil faz parte e sobre o qual falaremos no item 1.4.

[42] A Revolução Cubana surgiu para combater o governo autoritário da época, numa clara resistência ao imperialismo. Foi liderada por Fidel Castro, Che Guevara e outros membros e se constituiu numa revolução armada

articulada as elites e classes dominantes. Foi implementado um programa de modernização econômica e social como estratégia política, por meio do qual houve financiamento e treinamento das forças militares, de segurança e policiais a fim de combater o clima revolucionário. Esse programa foi lançado pelo Governo Kennedy e a estratégia foi condensada na Aliança para o Progresso e na United States Agency for International (USAID). A USAID gerenciava projetos financiados pelo governo americano em outros países. Foi essa política que precipitou o ciclo de ditaduras na América Latina (Iamamoto e Santos 2021).

Dessa forma, na década de 1960, os EUA atuaram numa contrarrevolução preventiva pressionando os países, em especial, os de economia dependente, financiando golpes de estado, além de participar de guerras abertas, como foi a do Vietnã, da qual saiu derrotado. Era uma guerra do imperialismo contra governos nacionalistas e contra a suposta ameaça comunista e, na América Latina, a intervenção estadunidense foi forte, originando os golpes de estado, o terrorismo fascista, o aprofundamento do desenvolvimento desigual e combinado do continente e o ataque aos ensaios de inspiração socialista e/ou democrático-popular que também se realizavam nos países latinos. Logo, o contexto era de lutas pela libertação nacional no pós-segunda guerra mundial, no âmbito da Guerra Fria e da ameaça à hegemonia imperialista dos EUA (Iamamoto, 2022; Iamamoto et alli, 2022).

> No cenário histórico da época, merecem ser lembrados: o "maio de 1968", em Paris, no coração da Europa, que traz sérios questionamentos à sociedade capitalista por parte de estudantes e trabalhadores; a condenação generalizada à agressão imperialista no Vietnã que, no final, resultou na derrota militar e simbólica dos Estados Unidos. (Iamamoto, 2022).

O quadro político da América Latina nos anos 1960 foi marcado por uma mobilização em torno da transformação social, uma vez adquirida a consciência acerca da dependência, subdesenvolvimento, dominação e exploração a que a região era submetida na dinâmica capitalista mundial. Houve no continente uma identificação com a exitosa Revolução Cubana de 1959 e a aspiração por uma forma de desenvolvimento econômico e social alternativo, com um ideário anticapitalista e anti-norteamericano (Iamamoto et alli, 2022).

A luta de classes foi fortemente afetada com a crise do capital inaugurada na década de 1970, tendo em vista a capacidade do capital de produzir-se e reproduzir-se frente às suas crises cíclicas. A crise de 1970, conhecida como a crise do petróleo, atingiu a América Latina de forma

---

e exitosa, que culminou na derrubada do governo de Fulgencio Batista em 1959. A partir disso, Cuba sofreu profundas alterações sociais, políticas, econômicas etc. e teve a implantação de um governo socialista.

objetiva por meio das ditaduras civis e militares aqui instauradas, as quais iniciaram as reformas neoliberais nos países do continente (reformas que se consolidaram na década de 1990) (Moljo, Zampani e Silva, 2017).

Os ciclos ditatoriais desencadeados na América Latina destroçaram ensaios democráticos, com incidências fortes nas Universidades e no ensino superior, mas, de forma contraditória, impulsionaram resistências políticas em defesa da autonomia universitária, do Estado de direito e da democracia, no sentido de superação da exploração e dominação capitalista. Assim, "na década de 1960-1970 [...] reiterados protestos e revoltas, golpes e contragolpes, revoluções e contrarrevoluções presidem essa história" (Iamamoto e Santos, 2021, p. 39), que foi marcada, contraditoriamente, por experiências de inspiração socialista e pelos regimes ditatoriais.

Importante dar o merecido destaque ao papel dos estudantes[43], secundaristas e universitários, no processo de resistência, contestação e luta política no período. O movimento estudantil teve um protagonismo na luta política progressista. Os estudantes se mobilizaram contra a repressão ditatorial, pela defesa da autonomia universitária e contra a reforma universitária proposta pelo USAID para os países latinoamericanos. (Iamamoto e Santos 2021).

A década de 1970 foi marcada, então, pela crise internacional do petróleo, a ascensão de governos de direita nos EUA e na Inglaterra[44] com políticas neoliberais de redução do Estado e valorização do mercado, assim como por ditaduras nos países da América Latina[45], orquestradas pelos EUA, a favor de seus interesses econômicos e políticos (Faleiros, 2009). Muitas dessas ditaduras, como no caso do Chile e da Argentina, foram acompanhadas da experiência neoliberal.

O Brasil vivenciou entre os anos de 1964 e 1985 uma ditadura empresarial militar[46], a partir de um golpe (ou contrarrevolução preventiva) empresarial militar. Foi um período

---

[43] No Brasil teve atuação o MEB (Movimento de Educação de Base); o CPC (Centro Popular de Cultura); e as mobilizações lideradas pela UNE (União Nacional dos Estudantes). Na realidade brasileira, os trabalhadores também se organizaram e lutaram, por meio dos sindicatos, partidos políticos, lutas operárias, lutas camponesas, sindicatos rurais e ligas camponesas e organizações clandestinas de esquerda. Houve uma associação de parte desses aparelhos com associações da sociedade civil, como a Igreja Católica, associação da imprensa e de profissionais progressistas (Iamamoto e Santos 2021).

[44] Os governos considerados de direita nos EUA na década de 1970 são: Richard Nixon (1969-1974) e Gerald Ford (1974-1977). Já na Inglaterra são considerados governos de direita no período citado os de Edward Heath (1970-1974) e Margaret Thatcher (1979-1990).

[45] Entre os anos de1960 e 1980 muitos países da América Latina vivenciaram regimes autoritários por meio de ditaduras civis e militares. Destacamos: Brasil (1964-1985), Argentina (1976-1983), Chile (1973-1990), Uruguai (1973-1985), Paraguai (1954-1989), Bolívia (1964-1982), Peru (1968-1980), Equador (1963-1966 e 1972-1979), dentre outros.

[46] A ditadura empresarial militar, em seus 21 anos de vigência, contou com diversos momentos e com diferentes presidentes, particularidades que não serão objeto da tese. Há uma vasta literatura de análise histórica e crítica

marcado pelo autoritarismo, conservadorismo, repressão, censura, tortura e exílios, infligidos à sociedade nos mais diversos âmbitos, seja cultural, político, social e econômico. Apesar disso, houve uma ebulição social no país, em especial, no que se refere aos movimentos de insatisfação e contestação ao regime. O golpe empresarial militar foi comandado pelas elites, mas com amplo apoio social, haja vista a 'Marcha da família com Deus pela liberdade'[47].

O contexto brasileiro do golpe de 1964 foi marcado pela contrarrevolução preventiva (de caráter mundial), conforme Netto (2008), que tinha como finalidade: 1) Adequar o país aos padrões de produção internacional - o monopolismo e 2) Golpear os protagonistas sociopolíticos progressistas do período (de resistência ao atraso e ao conservadorismo) - ligas agrárias, movimentos estudantil e operário, igreja católica, entre outros. A autocracia teve como molas propulsoras elementos da formação sócio-histórica brasileira, dentre eles: a história colonial, a economia agroexportadora (latifúndios) e a exclusão das massas do poder. Podemos dizer que estava em jogo dois modelos de país naquele período: um desencadeado pelas reformas de base e outro pela incorporação subalterna ao circuito internacional, e o golpe cívico-militar derrotou a alternativa democrática, constituindo-se num movimento reacionário (Netto, 2008).

Os atores do golpe empresarial militar foram líderes civis (grandes empresários e proprietários rurais, políticos e servidores de empresas imperialistas, principalmente norte-americanas) e militares (operadores de conspirações antidemocráticas desde os anos 1940, depois inspirados nas referências, próprias da Guerra Fria, da ideologia da segurança nacional), os quais nomearam, descaradamente, o golpe como revolução (Netto, 2009a).

Para Netto (2009, p. 16, grifos do autor), o golpe de 1964 expressa um

> processo de uma contrarrevolução preventiva implementada em escala mundial, com o objetivo explícito de travar e reverter as tendências democratizantes e progressistas, mais ou menos radicais, que se registravam nas periferias capitalistas. Fomentado pelos Estados Unidos, este processo marcadamente anticomunista teve episódios em todos os quadrantes do então Terceiro Mundo [...] (Na América Latina) a contrarrevolução jogou pesadamente: tendo o seu primeiro grande passo exitoso com o golpe de 1964, no Brasil, avançou por mais de uma década e instaurou regimes ditatoriais no Chile, no Uruguai e na Argentina – e na segunda metade da década de 1970, *todos* os países do Cone Sul já viviam sob o terror estatal. [...] Em todas as

acerca do período ditatorial brasileiro a ser consultado. Ver obras de: Caio Prado Junior, Florestan Fernandes, Nelson Werneck Sodré, Octavio Ianni, José Chasin, Ernest Mandel etc.

[47] A 'Marcha da família com Deus pela liberdade' foi um conjunto de manifestações conservadoras realizadas no Brasil em 1964 com o objetivo de depor o governo de João Goulart (devido a uma suposta ameaça comunista após o anúncio de Reformas de Base), apoiar a intervenção militar e defender costumes conservadores de família, religião e "liberdade". Essa marcha contribuiu para criar o clima político do golpe empresarial militar no Brasil.

> latitudes, o apoio norte-americano visava ao erguimento de regimes não apenas anticomunistas, mas sobretudo subservientes aos interesses dos Estados Unidos e das suas corporações imperialistas.

Netto (2009) explica que o golpe de 1964 foi o resultado de um confronto de classes oriundo do esgotamento do modelo econômico de substituição de importações que imperava no Brasil desde o governo de 1951-1954, emergência de um novo modelo de acumulação (ligado ao favorecimento dos monopólios imperialistas e dos grandes grupos capitalistas nativos, integrando o latifúndio) e a iminência de uma crise.

Nesse contexto, as forças democráticas acumulavam energias, diante da movimentação do movimento operário-sindical com repercussão nos setores médios urbanos e rurais, em torno de reformas de base que fossem capazes de provocar mudanças substantivas na sociedade capitalista brasileira. Essas forças democráticas "ameaçavam a forma que a dominação burguesa adquirira na nossa sociedade, forma na qual eficientes dispositivos operavam a evicção da massa do povo dos centros decisórios" (ibid. p. 19) e então a burguesia negando-se a ceder para a classe trabalhadora, reafirmou sua dominação de classe mediante o uso da força e criou as condições para o golpe cívico-militar. Assim,

> sob a liderança das franjas mais agressivas da burguesia nativa, que conseguiu aglutinar em torno de si o conjunto das classes proprietárias, instaurou-se um regime político que atendia aos interesses burgueses ameaçados pelo processo de democratização em curso e, igualmente, aos objetivos da contrarrevolução preventiva animada pelos centros imperialistas. (Netto, 2009a, p. 20).

"O regime de abril foi, antes de tudo, um regime burguês por excelência. A tutela exercida pela caserna, que facilita a sua caracterização como uma ditadura militar, não deve obscurecer a sua aberta natureza de classe" (Netto, 2009a, p. 20).

A política da autocracia burguesa, baseada na segurança e desenvolvimento, foi impulsionada pelos países centrais, em especial os Estados Unidos, no sentido de ser uma contrarrevolução, a qual impulsionou a abertura da economia do país para o grande capital, tanto nacional quanto internacional e o fez, segundo Iamamoto (2019, p.14) "por meio de políticas de achatamento salarial, do controle do sindicalismo, da repressão, tortura e assassinatos de presos políticos, da censura à imprensa".

Para Ortiz (2014) durante a ditadura civil e militar brasileira houve um crescimento acelerado da economia, industrialização e urbanização, com uma importante intervenção do Estado, o que imprimiu uma face modernizadora ao regime. O autor avalia que o êxito dessa

modernização teria propiciado, em alguns momentos, as condições de amortecimento dos conflitos sociais e políticos entre os diversos grupos de interesse.

No entanto, Netto (2008) nos explica que se tratou, na verdade, de uma modernização conservadora, a qual não resolveu os problemas brasileiros, descortinando um crescimento aparente e não real. Para Netto (2009a), o Estado autocrático burguês agiu diretamente para a consolidação do processo de concentração e centralização de capital, configurando uma modernização conservadora. Esse cenário propiciou o desenvolvimento das forças produtivas, implementando a industrialização pesada e um crescimento real da economia, o que configurou o chamado 'milagre brasileiro' entre os anos de 1968 e 1974. Contudo, os resultados desse "crescimento" econômico foram

> nova inserção subordinada e dependente do país numa modificada divisão internacional do trabalho, ampliação e consolidação de um considerável parque industrial, criação de um sistema bancário-financeiro monopólico, constituição de uma oligarquia financeira, redimensionamento da agropecuária voltada para a exportação, agravamento dos desequilíbrios regionais, crescimento urbano caótico e brutal concentração da renda e da propriedade (a que se conecta um mercado interno de bens de consumo que não cobria mais que 10% da população total). E, na base de todo esse movimento, que alterou substantivamente a estrutura de classes, um componente essencial: a superexploração da força de trabalho. (Netto, 2009a, p. 21-22).

Faleiros (2009) considera que realmente houve um crescimento econômico acelerado no período citado, sustentado por altas taxas de acumulação, as quais foram possíveis mediante arrocho salarial, investimentos estatais, uso da capacidade instalada e abertura para a exportação. O custo de vida teve um encarecimento, enquanto o salário real não teve correspondência, logo, o crescimento econômico favoreceu a classe capitalista e não a classe trabalhadora.

Já citamos que o período autocrático foi marcado por um fervor dos movimentos populares e as intensas mudanças nas relações sociais incidiram fortemente na esfera cultural (Ortiz, 2014). Assim, segundo Netto (2008), a autocracia burguesa teve especial atenção ao mundo da cultura[48], já que era necessário controlar culturalmente o país, o que foi construído a partir da criação de um bloco funcional ao projeto modernizador, que ligava essa política cultural a política social como um projeto de classe.

---

[48] Entende-se por mundo da cultura o "complexo de manifestações, representações e criações ideais que se constitui nas sociedades capitalistas contemporâneas, envolvendo a elaboração estética, a pesquisa científica, a reflexão sobre o ser social e a construção de concepções de mundo" (Netto, 2008, p. 44).

O ideal de controle do regime civil e militar foi atingido através da 'ideologia da segurança nacional', numa visão sistêmica de integração em que o Estado autoritário teria o papel de regulador através de um poder totalizador, centralizador e repressivo. No plano político, para atingir este fim, o Estado colocou fim aos partidos políticos existentes e criou um bipartidarismo oficial; promoveu repressão aos sindicatos e movimentos sociais; e editou Atos Institucionais (dando legitimidade jurídica ao golpe). Era de extrema importância para os militares controlarem o fluxo de informações e para isso foi criado o Serviço Nacional de Informações (SNI), através do qual era possível conhecer a vida social e subsidiar decisões (Ortiz, 2014).

Netto (2008) faz a mesma análise e informa que o Estado induziu a indústria cultural dos monopólios à produção de uma cultura específica, de cunho modernizador-conservador, além de atuar com repressão à cultura contrária, de cunho progressista. Assim, o projeto implementado visou conservar a cultura do elitismo e investir num bloco cultural modernizador pela via da Racionalidade Formal Abstrata[49]. Desse modo, a política cultural da ditadura se sustentou na mencionada doutrina de segurança nacional[50] e imprimiu grande importância à indústria cultural, ou seja, ao mercado de bens simbólicos, com incitação do Estado à cultura da integração. Importante dizer que a hegemonia da esquerda no campo da cultura até então tinha pouca incidência nas camadas populares e a maior repressão foi destinada ao movimento operário e estudantil (Netto, 2008).

Ao analisar a esfera cultural, Ortiz (2014) informa que havia dois tipos de mecanismos de repressão: os Inquéritos Policial-Militares (IPMs) instituídos para identificar e punir os subversivos (os IMPs atingiram políticos, sindicalistas, indivíduos considerados corruptos, professores universitários, intelectuais e editores) e a censura, regulamentada por decretos e normas e instituída como atributo do Estado (sua função era disciplinar e corrigir excessos).

---

[49] A racionalidade formal-abstrata é aquela que impera no sistema do capital e é centrada na imediaticidade e aparência dos processos sociais, os quais são vistos numa forma fixa, o que impede o desvelamento de seus conteúdos e significados. A aparência confunde-se com a essência, logo, a ciência e o conhecimento se tornam desnecessários. Este modo de pensar separa os fatos, fragmentando-os e autonomizando-os, o que impede que os sujeitos apreendam a relação e o conjunto de mediações que os vinculam. A racionalidade formal-abstrata porta o pensamento conservador, operando dois movimentos: a deseconomização e desistorização dos processos sociais, o que retira deles seus fundamentos materiais e concretos, além de retirá-los da história. Este processo traz consigo uma alienação que impede que os sujeitos compreendam os processos em sua totalidade e que se reconheçam como construtores da história (Guerra, 2003).

[50] A doutrina de segurança nacional foi um conjunto de princípios e estratégias voltados para combater a suposta ameaça interna ligada ao comunismo, assim, voltou-se para grupos políticos de esquerda, movimentos sociais, sindicatos, movimento estudantil etc., todos considerados subversivos pelo regime civil e militar. Ou seja, foi uma política que ampliou os poderes militares e concedeu-lhes prerrogativa para vigiar, censurar e reprimir as oposições ao regime. Essa doutrina gerou toda ordem de atrocidades já amplamente conhecidas: torturas, violações de direitos, assassinatos, desaparecimentos etc.

Os militares sabiam do potencial dos meios de comunicação de massas e, por isso, tinham grande obsessão pelos meios de comunicação. O combate aos partidos e sindicatos transferiu parte dos conflitos políticos para a esfera cultural, em especial, as universidades, onde se expressavam a insatisfação e a resistência ao regime (Ortiz, 2014).

> O domínio da cultura tornava-se um espaço estratégico de disputas, daí a necessidade de discipliná-lo. [...] são censurados livros, artigos de jornais, filmes, peças de teatro, letras de música, matérias de revistas, programas de televisão, emissões radiofônicas. (Ortiz, 2014, p.117).

Havia o afã de se controlar qualquer tipo de manifestação cultural, numa visão de mundo coercitiva. Apesar desse aspecto de contenção, os militares também tinham como estratégia o estímulo ao desenvolvimento das produções culturais, desde que fossem submissas à segurança nacional. Nesse sentido, foram criados vários órgãos de incentivo à cultura, assim como decretos e portarias organizando os produtores e a distribuição dos bens culturais (ibid.).

Foi deste modo, portanto, que se consolidou o mercado de bens simbólicos, ou seja, o advento da indústria cultural, em que a televisão, por exemplo, transforma-se num veículo de massa, o cinema se consolida como atividade financiada pelo Estado e desenvolve-se amplamente a indústria fonográfica, editorial e publicitária. “O ato repressor atinge a especificidade de algumas obras, mas não a generalidade de sua produção” (Ortiz, 2014, p. 120).

Uma das estratégias utilizadas pelo regime civil e militar para promover o desenvolvimento e evitar intempéries políticas foi a dissuasão, através, por exemplo, da promoção de uma imagem positiva e otimista do país feita pela Assessoria Especial de Relações Públicas (AERP). Assim sendo, “as campanhas publicitárias do tipo “Brasil Grande” tinham o intuito de reinterpretar a imagem tradicional do Brasil (país mestiço, cordial, sem conflitos, pacífico), conciliando-a com a visão coercitiva dos militares” (ibid., p. 121, grifos do autor).

Importante destacar que a concepção de mundo da elite militar e burguesa era tradicional e conservadora, com clara rejeição a tudo que a contradizia. Já a lógica da indústria cultural respondia a uma expansão de mercado e não a uma contenção. Vale dizer que os anos 1960/70 são um momento de liberalização dos costumes no plano social mais amplo, em que vimos o consumo de drogas, a liberdade sexual e a emancipação feminina, por exemplo (Ortiz, 2014).

Falando especificamente do campo educacional, estava clara a preocupação do governo com o efeito catalizador da educação e, por isso, a universidade estava no centro das atenções. Recorde-se que na década de 1950 houve forte urbanização e industrialização visando mais

qualificação, conforme Netto (2008). A política educacional da autocracia burguesa passou por dois momentos: o período de 1964/68 com intuito de erradicar as expressões democráticas (lembremos do severo Ato Institucional nº 5 do governo civil e militar em 1968); e o período de 1968/69, em que se objetivou direcionar o projeto educativo[51]. Implementou-se uma refuncionalização do sistema educativo, com os objetivos de controle, enquadramento e expansão quantitativa do sistema de educação. As consequências disso foram a abertura do financiamento externo e introdução da lógica empresarial (instituições privadas/grandes negócios), o que, em consequência, leva a degradação do padrão intelectual; esvaziamento e neutralidade da universidade; e restrição do trabalho acadêmico aos limites da universidade (Netto, 2008).

Vemos, assim, que a universidade como potencial produtora de uma cultura crítica foi duramente atacada nos anos ditatoriais, a fim de desembargar o terreno para a cultura de modernização conservadora. Os intelectuais foram perseguidos, livros proibidos, estudantes censurados. Esse cenário influenciará, de forma contundente, os caminhos da renovação do Serviço Social, que também passará por elementos de continuidade e mudança, como veremos adiante.

A despeito de todos os mecanismos de controle e repressão, Ortiz (2014) chama a atenção para o fato de que os movimentos de resistência não foram totalmente barrados pelo golpe. Uma efervescência cultural que se iniciou na década de 1950 se prolongou durante o regime cívico-militar em oposição à ditadura, ainda que certo tempo na clandestinidade.

Houve uma exuberância de manifestações culturais em que a ideia de revolução social estava presente em contraponto ao autoritarismo. No aspecto cultural, por exemplo, a contestação ao regime era vista em peças de teatro, letras de músicas, festivais, filmes, movimentos de intelectuais e de cultura popular, podendo ser entendida como resistência política (Ortiz, 2014)

> A sociedade organizada reage com manifestações públicas de trabalhadores urbanos e rurais, estudantes, artistas, jornalistas, religiosos e leigos, moradores das periferias, dentre ouros segmentos, por meio de suas organizações, movimentos e lutas. E parcela de assistentes sociais brasileiros sintonizada com os trabalhadores, suas organizações e movimentos na defesa de seus interesses e projetos coletivos, também realizam sua contestação aos horizontes conservadores veiculados por autoridades civis e militares da ditadura, em defesa da democracia e do Estado de direito. O “Congresso da Virada” é um observatório privilegiado desse processo. (Iamamoto, 2019, p. 14).

[51] Lembremos a intervenção norte-americana por meio da USAID, que no Brasil se concretizou no campo educacional via acordo do Ministério da Educação (MEC) com a USAID.

A resistência e a contestação ao regime se deram, especialmente, pelo movimento estudantil, pelo movimento operário (inclusive com grandes greves), partidos políticos, associações de bairro, Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica e diversos movimentos sociais. Todos exigiam a redemocratização do Brasil, a superação da crise econômica, maiores direitos sociais e melhores condições de vida, como podemos verificar em Ferreira (2018).

O Estado autocrático burguês servia basicamente ao grande capital, assim, não poderia atender aos interesses do conjunto da coalizão golpista. Isso esteve na base do colapso do sistema, uma vez que setores não monopolistas que integraram a coalizão golpista passaram a uma postura de oposição que gerou desgastes ao sistema. Esse estreitamento da base de sustentação do regime levou à sua face mais perversa, com a intensificação da violência e o terrorismo estatal, cujo ápice é o ano de 1968 com a criação do Ato Institucional nº 5. O apogeu da ditadura ocorreu, portanto, no período de 1968 a 1974. Entretanto, com a crise capitalista mundial da década de 1970, o "milagre brasileiro" não resistiu (Netto, 2009a).

> O desgaste político do governo se acentuou com a diminuição do apoio do bloco hegemônico a essa política, com divergências entre os setores agrícola, industrial, financeiro e comercial. O governo também perdeu legitimidade com a brutalidade da repressão, inclusive à guerrilha e com a oposição de setores progressistas da Igreja Católica, com as mobilizações sociais e sindicais. Aliava-se, assim, à crise econômica uma crise política de sustentabilidade do poder e uma crise de legitimidade. (Faleiros, 2009, p. 44).

Diante do repúdio aos candidatos do regime no processo eleitoral de 1974, a coalização golpista identificou um maior estreitamento de sua base de sustentação, com crescimento da oposição e crítica (centralizada inicialmente em setores da burguesia) e, assim, iniciou o processo de 'autorreforma', chamado de processo de distensão e abertura, o qual visava: "à (re) composição de um bloco sócio-político para assegurar a institucionalização duradoura do sistema de relações econômico-sociais e políticas, estruturado a serviço dos monopólios" (Netto, 2009a, p. 23).

Nesse contexto, a reinserção da classe operária na arena política brasileira, iniciada a partir das lutas em torno das mobilizações grevistas do cinturão industrial de São Paulo em meados dos anos 1970, ocasiona uma mudança no contexto político brasileiro, despertando amplos segmentos da população para a oposição ao regime civil e militar. "E, por isto mesmo, o regime não pôde articular o bloco social que o seu projeto de autorreforma exigia, sendo que este não se realizou segundo os cálculos dos seus estrategistas" (Netto, 2009a, p. 27).

> Em suma, o protagonismo operário traz à tona a crise do regime ditatorial, torna-a inteiramente visível no final dos anos 1970 e a conduz a seu momento terminal: compele a oposição burguesa a avançar, inviabiliza a reprodução do regime ditatorial e cria condições para projeções societárias diferentes no Brasil. (Netto, 2009a, p. 27).

Portanto, Netto (2008) avalia que em 1979 inicia a derrocada do regime cívico-militar, sua crise, num processo que revelou a incapacidade de permanência do regime e de suas regras. Isso se deu em virtude do acúmulo de forças de resistência democrática e da vitalização do movimento popular, tensionando para negociações, para a abertura e levando o regime político a uma postura defensiva. O início dos anos 1980 já marca uma situação política democrática[52] (Netto, 2008).

Obviamente, a abertura não tem sua raiz apenas em fins da década de 1970 e início da década de 1980. Atores políticos e forças progressistas que já se gestavam desde a década de 1950 mantiveram-se na posição de não aceitação ao regime e, na conjuntura favorável de crise do regime, emergiram enquanto proponentes da luta democrática. Conforme Netto (2008), o mundo da cultura é plural e crítico, logo, a repressão ditatorial não conseguiu eliminar a resistência, como já salientamos. Nas palavras do autor, inicialmente,

> a ditadura não conseguiu reunir as condições para implementar "positivamente" a *sua* política cultural. Em última instância, o que 1964 introduziu de substantivo na esfera da cultura foi um conteúdo autocrítico nas expressões significativas dos segmentos democráticos e progressistas. Por isso mesmo, o panorama cultural dos anos 1965-1968 - nas ciências sociais, no teatro, na poesia, no cinema, na ficção – é inteiramente dominado pelas correntes críticas, democráticas e progressistas, com peso sensível, inclusive, de matrizes intelectuais extraídas da tradição marxista. E, no circuito desta cultura, o que se engendrou não foi apenas um caldo cultural de franca oposição ao regime – foi algo distinto: um caldo cultural anticapitalista. A ditadura, em 1964, não interrompeu as linhas de desenvolvimento do processo cultural brasileiro; com o trauma da sua emersão, e com a violência inicial com que tentou conter as implicações societárias das expressões culturais nos limites formais do "mundo da cultura" – e, *ao mesmo tempo*, sem condições de dar corpo a uma política cultural funcional à sua projeção histórica-societária -, a ditadura, no primeiro lustro da sua vigência, só fez precipitar aquelas linhas de desenvolvimento, num quadro em que, pela própria existência do poder ditatorial e da sua condução antinacional e antipopular, as correntes críticas viam acentuada a sua gravitação. (Netto, 2008, p. 77, grifos do autor).

[52] Recordemos que em 1979 o governo de João Figueiredo, pressionado pelas forças populares de resistência (as quais exigiam anistia ampla, geral e irrestrita), concedeu anistia política às pessoas perseguidas, presas e exiladas pelo regime. Foi uma lei de anistia controversa, uma vez que também beneficiou os criminosos agentes do estado.

Os anos iniciais da autocracia burguesa, desse modo, foram marcados pela polêmica, atenção à realidade e criatividade. É nesse tempo que obras e autores da tradição marxista são traduzidos e editados, por exemplo, assim como a primeira tradução de *O Capital* de Karl Marx, de acordo com Netto (2008). Entretanto, o mesmo autor elucida que a partir de 1968, com o AI-5, se inicia o terrorismo e o fascismo no mundo da cultura, com objetivo de destruição total, o que leva ao período de vazio cultural ou contracultura (1969/75), marcado por um irracionalismo e imobilidade da cultura progressista e implementação positiva da cultura ditatorial. "Se o "mundo da cultura" constituiu-se em santuário da oposição e da resistência democráticas, o regime entende, corretamente, que cabe desmantelá-lo" (ibid., p. 82-83, *grifos do autor*)".

Apesar desse cenário de captação coerciva do mundo da cultura, Netto (2008) informa que permaneceu uma tentativa de postura crítica de alguns intelectuais rebeldes, dentre os quais uns avançaram para uma nova corrente racionalista, cujo marco foi o pensamento estruturalista (que tem Althusser como representante). Esse pensamento trouxe avanços contrapostos à irracionalidade, mas acabou neutralizando correntes críticas no mundo da cultura, já que o estruturalismo tinha claro caráter neopositivista, mas se baseava no rigor analítico, o que por si só já afrontava a cultura ditatorial. O pensamento estruturalista nutriu um "marxismo acadêmico", o que levou, por exemplo, a uma "cultura de esquerda asséptica" (ibid. p. 88, grifos do autor). Apesar disso, foi significativo ao trazer para o debate a tradição marxista.

Netto (2008, p. 99) afirma, acertadamente, que:

> A vontade autocrática se impôs, por via coercitiva, mas a resultante sempre teve a marca dos processos deflagrados pelos sujeitos sociais que a ele se opunham. Neste sentido, a formulação e a implementação da política cultural não se discriminam no conjunto das políticas sociais da ditadura.

Essa afirmação denota que houve tensão e dissenso para a implementação positiva da política cultural ditatorial, o que explicita a presença contínua das resistências democráticas, que foram abaladas, mão não eliminadas e com o processo de distensão "lenta, segura e gradual" do regime, em fins da década de 1970, os atores sociais e políticos foram se reorganizando mais concretamente. "Dentre todas as políticas sociais do Estado autocrático burguês, foi a referida à cultura a que mais vitalmente se viu afetada pelo movimento real da ultrapassagem da autocracia" (Netto, 2008, p. 100).

Moore Jr (apud Ortiz, 2014) ensina que a evolução dos sistemas políticos nada tem de linear, ressaltando que uma melhor compreensão do fim da ditadura civil e militar seria considerá-la menos uma transição e mais uma conquista, dando destaque aos determinantes das diversas conjunturas políticas experienciadas.

Os diversos atores sociais não se mantiveram inertes diante do cenário ditatorial brasileiro. Por meio de diferentes formas construíram debates, movimentos, lutas e resistências, conforme é possível verificar na passagem abaixo:

> Desde o golpe de 1964, muitos brasileiros colocaram em risco a liberdade individual, a própria integridade física e a de suas famílias, e as carreiras profissionais na luta por liberdades democráticas. Muitos foram exilados. Outros, espancados ou torturados. Muitos amargaram anos nas prisões, enquanto outros tantos foram assassinados (Ferreira, 2018, p. 39).

Ferreira (2018) afirma que há uma suposta ideia de que a transição democrática no pós-ditadura civil e militar no Brasil foi feita pelo alto, sem a participação popular e que o processo de transição teria sido conservador e excludente. Porém, argumenta ao contrário, utilizando como exemplo, principalmente, a concreta participação da sociedade na elaboração da nova Constituição (1988), com plena liberdade política e garantia de direitos sociais aos trabalhadores, o que foi construído e fortalecido durante os anos de ditadura. O autor compreende que a década de 1980 foi marcada, também, por uma faceta participativa, devido a mobilização e organização de movimentos políticos e sociais em torno das pautas sociais, democráticas e de resistência ao regime ditatorial.

Do ponto de vista mais geral, a ditadura deixou como espólio a internacionalização e territorialização do imperialismo; a concentração da propriedade e da renda; a oligarquia financeira; a estrutura de classe altamente polarizada/pauperização; e a Doutrina de Segurança Nacional - Repressão/Aniquilamento do inimigo interno e externo (Netto, 2008). São características que caminharam na tensão junto às conquistas democráticas posteriores.

Na área da educação, a herança da ditadura foi bivalente: ao fim do regime tínhamos um péssimo cenário educacional, porém, também se iniciou um processo de reflexão crítica acerca da educação brasileira. No circuito cultural, emergiu, no início dos anos 1980 um novo pensamento social, de esquerda, de oposição, fruto de pesquisas e investigações que se acumularam nos anos finais do regime e da vitalização da resistência democrática dos movimentos sociais, com destaque ao movimento operário, conforme Netto (2008).

Na formação das tendências de esquerda no Brasil a partir de 1960 teve destaque a frente da Ação Popular, organização política composta por militantes e ex-militantes da Ação Católica.

> Trata-se do grupo que, no marco da atualização e dos questionamentos que, desde 1950, emergiam no interior da Igreja Católica, se faziam sentir no florescimento de sua dimensão política. O posicionamento de segmentos católicos em favor da ação política da Igreja se desdobrou por parte dos membros da Juventude Universitária Católica (JUC), cujo espraiamento se fez sentir na articulação com movimento estudantil e profissionais e intelectuais de esquerda, sob os quais exerceu grande influência. Sua articulação com as demais organizações políticas de esquerda foi significativa, o que potenciou debates e reflexões críticas entre o cristianismo e o comunismo acerca das questões candentes aos movimentos sociais e à realidade brasileira (Silva, 1991 *apud* Santos, 2024).

Importante registrar que o citado pensamento social de esquerda em emergência no fim do regime ditatorial, teve como um de seus pontos de crítica a tradição marxista que surgiu no pré-1964, mas foi abortada pelo golpe, ou seja, com a abertura política iniciou o resgate da assimilação e debate acerca da teoria social de Marx, o que abriu um novo campo de disputa e compreensão de mundo para as lentes progressistas (Netto, 2008).

É nesse contexto que ocorreu o Processo de Renovação do Serviço Social brasileiro. As breves linhas acima expressam o movimento (contraditório) de continuidades e rupturas, a presença de elementos conservadores e críticos no período autocrático, a despeito de suas características autoritárias e repressivas. Expressam esse movimento constante e dialético da realidade, o que permitiu a contundente incidência de forças progressistas na década de 1980[53] que operaram mudanças significativas em diversos âmbitos da vida social mediante a redemocratização da sociedade brasileira. A profissão de Serviço Social se inclui nisso, por meio do denominado Processo de Renovação da profissão, sob o qual nos debruçaremos a seguir.

1.2) O Processo de Renovação do Serviço Social brasileiro: tensões no interior da profissão e a emergência do Serviço Social crítico

Nesse item interessa-nos discorrer sobre o Processo de Renovação do Serviço Social no Brasil, no período da autocracia burguesa, ou seja, de 1964 a 1985, a fim de compreender as diferentes concepções de profissão em disputa no período, já que foi nesse processo que surgiu pela primeira vez no Serviço Social brasileiro uma diferenciação profissional capaz de tensionar

[53] Gestadas e em movimento nas décadas anteriores, como já sinalizamos.

o conservadorismo e, assim, disputar a hegemonia profissional. Nosso foco principal se direciona para a construção da vertente profissional crítica, hoje hegemônica no direcionamento da categoria profissional. É nesse rico processo na história da profissão que ocorreu a virada crítica da formação profissional no conjunto da virada crítica do Serviço Social, em que a ABESS e os protagonistas a ela ligados tiveram importante papel.

A renovação do Serviço Social brasileiro supõe referenciar a dinâmica e crise da autocracia burguesa, conforme fizemos, bem como as características do Movimento de Reconceituação Latino-Americano, conforme faremos mais adiante. Assim, é possível compreender o espaço social e político em que se deu o movimento da profissão, associando determinantes múltiplos na análise. O processo renovador é eivado de profundas modificações em todos os âmbitos no desenvolvimento da profissão (Netto, 2008), sendo que nosso olhar está focado para o redimensionamento da formação dos quadros técnicos da categoria - a formação profissional.

Esse período significou para a profissão um processo de redefinição e diferenciação, conforme Netto (2008), e ocorreu sob o desenvolvimento de diferentes vertentes e concepções de profissão, desde a tradicional até a crítica. Durante a ditadura empresarial militar houve um reforço e uma validação, por parte do governo, do Serviço Social conservador, já que este servia aos interesses de conservação da ordem, mantinha os profissionais como mero executores de políticas sociais e inibia o potencial contestador de algumas alas profissionais, propiciando um Serviço Social moderno e eficiente aos interesses do regime (modernização conservadora).

O mesmo autor afirma que a resistência democrática da profissão, sob a autocracia, apenas se evidenciou nos anos finais da década de 1970, cuja expressão simbólica é o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (Congresso da Virada) realizado em 1979 e a XXI Convenção Nacional da ABESS de 1979, no interior da qual ocorreu a decisão política por um novo currículo para o Serviço Social. Veremos no decorrer da tese, não obstante, que a movimentação política crítica da categoria já ocorreu nos anos inicias de 1970, com expressões concretas nas Convenções da ABESS, de forma que as decisões da XXI Convenção e do III CBAS podem ser entendidas como resultado de um longo processo e não como ponto de partida da perspectiva crítica profissional.

Apesar do predomínio conservador, o período da autocracia burguesa colocou um cenário diverso e fecundo à profissão, pois o movimento próprio do capital autocrático reorganizou o Estado e modificou substancialmente a sociedade, o que impôs condições novas

para o Serviço Social, em especial ligadas à prática e à formação profissional (Netto, 2008), ou seja, a profissão passou a refletir sobre si e sobre seu contexto.

No que se refere à prática profissional, Netto (2008) explica que a condução governamental via modernização conservadora ampliou o mercado de trabalho para Assistentes Sociais, uma vez que o desenvolvimento das forças produtivas sob a ditadura empresarial militar impregnou o cenário brasileiro com as expressões da Questão Social, com foco de atendimento cada vez mais centralizado nas políticas sociais estatais. Houve a reformulação, organizacional e funcional, das instituições através das quais se interferia na Questão Social, o que implicou uma complexificação das instituições e uma diferenciação e especialização da prática profissional, mediante as diversas e complexas expressões da Questão Social e a consequente ampliação das políticas sociais. De tal modo, ampliou-se o mercado de trabalho e, consequentemente, houve a expansão quantitativa de profissionais da área, assim como a universalização da inserção destes profissionais nos serviços públicos.

É a partir da década de 1950, portanto, que a economia brasileira incorpora o padrão de desenvolvimento da expansão monopolista nos países dependentes através do excedente acumulado no país via grandes corporações, o que ganhou um fôlego durante os governos militares (Iamamoto, 2010).

O tratamento oferecido à Questão Social durante o Estado autocrático burguês teve características de repressão e assistência, sob as determinações da segurança nacional e da acumulação monopolista, o que culminou no agravamento das tensões sociais e no aumento do pauperismo da classe trabalhadora. Contudo, a crise econômica da ditadura empresarial militar permitiu o reaparecimento político da presença organizada dos trabalhadores, por meio dos movimentos sociais, a despeito da já citada repressão e assistência (Iamamoto, 2010).

Esse quadro implicará a ampliação do campo de trabalho do Assistente Social, a diversificação de suas demandas de intervenção, principalmente no que se refere a implementação de políticas sociais nos marcos do novo estágio capitalista e a burocratização decorrente da modernização estatal. Conforme Iamamoto (2010, p. 86) “o crescimento da demanda e das exigências postas por essa conjuntura ao meio profissional nada mais é do que um aspecto da resposta institucional ao agravamento das condições de vida do proletariado”. É a resposta da classe dominante às expressões da Questão Social, cujo pano de fundo é a ampliação da pauperização dos trabalhadores numa conjuntura cerceadora de sua capacidade organizada de luta. Esse cenário exige que a profissão se atualize, “seja numa linha de

tecnificação pragmatista modernizadora, seja numa busca de questionamento das próprias bases da legitimidade dessa demanda" (ibid., id.).

Netto (2008) explica que a ampliação do mercado de trabalho nacional dos Assistentes Sociais também foi dinamizada pelo crescimento das empresas e a expansão do estado, diante do crescimento industrial do período, surgindo o Serviço Social nas empresas (ou do trabalho), com objetivo de realizar a vigilância e controle da força de trabalho no ambiente de produção. Um elemento também potenciador desse mercado de trabalho, em menor medida, foram as instituições filantrópicas privadas, as quais passaram a requisitar Assistentes Sociais para atuar nas sequelas do desenvolvimento do capital autocrático.

Essa determinação contextualizada acima (expansão e redefinição do mercado de trabalho nacional), de acordo com Netto (2008), colocou um novo padrão de exigências para o desempenho profissional, pois o enquadramento em estruturas organizacionais mais complexas alterou o relacionamento dos profissionais com sua "clientela", seus pares, seus empregadores etc. e impôs critérios burocráticos na gestão de sua força de trabalho (normas, fluxos, rotinas etc.). Essa 'modernização' da prática profissional foi substituindo traços tradicionais da profissão por procedimentos racionais, levando a construção da erosão do Serviço Social tradicional e de um novo perfil profissional demandado.

> O *efeito global* dessas exigências engendrou precisamente um vetor de erosão do Serviço Social "tradicional": implicou um dimensionamento técnico-racional – quer no nível de *legitimação* das práticas, quer no nível da sua *condução* – que derruía os comportamentos profissionais impressionistas, fundados consequentemente em supostos humanistas abstratos e posturas avessas ou alheias às lógicas da programação organizacional. (Netto, 2008, p. 123, grifos do autor).

Esse cenário exigiu, concomitantemente, uma mudança no âmbito da formação profissional[54], com a expansão quantitativa das agências de formação e sua refuncionalização, "apta a romper de vez com o confessionalismo, o paroquialismo e o provincialismo que historicamente vincaram o surgimento e o evolver imediato do ensino do Serviço Social no Brasil" (Netto, 2008, p. 124). Isso foi impulsionado pela política educacional da ditadura: uma política expansionista do ensino superior, como já vimos.

Houve, deste modo, a inserção do ensino de Serviço Social no âmbito universitário durante o período da autocracia burguesa e isso gerou um impacto sobre a formação profissional, a qual passou a atender as exigências e condições da refuncionalização da

[54]A formação profissional será trabalhada mais detalhadamente no capítulo 2.

universidade[55] pelo regime autocrático, numa condição acadêmica incipiente, o que a deixou vulnerável aos constrangimentos do ciclo ditatorial, segundo Netto (2008).

Para o autor, esse impacto, contudo, se deu de forma contraditória e multifacetada, já que propiciou a abertura do diálogo com as ciências sociais e a consequente intelectualização dos profissionais e a incorporação da dimensão investigativa na formação profissional, ao mesmo tempo em que houve uma abertura para influências de disciplinas sociais positivistas e funcionalistas.

Dessa forma, "no caso do Serviço Social, que se insere no mundo universitário neste período, essa mudança implicou numa nova cultura profissional, com debates e embates pouco conhecidos até então" (Moljo, Borges, Oliveira e Bravo, 2025, p. 46).

Um elemento que merece destaque nesse processo é o desenvolvimento intelectual dos novos docentes recrutados com a ampliação da formação profissional, o que desencadeou o acúmulo de uma massa crítica até então inexistente na categoria profissional. "Quando se superam as constrições ditatoriais, o acúmulo realizado por este componente profissional vem à tona com significativa ponderação" (Netto, 2008, p. 126).

A profissão se viu diante de um giro na formação profissional, a qual passou a oferecer ao novo mercado de trabalho um profissional de perfil mais 'moderno', com fundamentação teórica-técnica de seu trabalho, rompendo assim com a fundamentação humanista abstrata[56]. Conforme sinaliza Netto (2008, p. 127, grifos do autor), "a "modernização conservadora" revela-se inteiramente neste domínio: redefine-se a base da legitimidade profissional ao se redefinirem as exigências do mercado de trabalho e o quadro da formação para ele". Essas são as balizas sob as quais se desenvolveu o complexo processo renovador da profissão no Brasil.

A homogeneidade e consenso típicos da profissão até meados da década de 1960 foram rompidos no processo de renovação da profissão, em especial, com o elemento de laicização do Serviço Social, iniciado na década de 1950, mas precipitado pela autocracia burguesa diante dos movimentos de consolidação do mercado nacional de trabalho e da refuncionalização das agências de formação profissional (novas condições postas para a formação e exercício profissional). A laicização, portanto, "*é um dos elementos caracterizadores da renovação do Serviço Social sob a autocracia burguesa*" (Netto, 2008, p. 128, grifos do autor), e são constitutivas deste processo a ampla diferenciação da categoria profissional e a disputa pela

[55] Sob a tutela do convênio entre o Ministério da Educação (MEC) e a USAID citado anteriormente.
[56] Veremos que essa mudança de perfil profissional durante longos anos da ditadura ainda esteve atrelada à concepção conservadora de profissão.

hegemonia nas diversas instâncias profissionais - formação, exercício, representação etc. (ibid.).

Como já demarcamos, apesar da renovação ter sido impulsionada pelos elementos sócio-históricos da autocracia burguesa, segundo suas requisições, também se gestaram neste percurso elementos de oposição e contestação, num claro caráter contraditório da realidade. Netto (2008, p. 129, grifos do autor) nos explica melhor:

> Ao refuncionalizar a contextualidade da prática profissional e redimensionar as condições da formação dos quadros por ela responsáveis, o regime autocrático burguês deflagrou tendências que continham forças capazes de apontar para o cancelamento da sua legitimação. Em poucas palavras, isto equivale a afirmar que, *instaurando condições para uma renovação do Serviço Social de acordo com as suas necessidades e interesses, a autocracia burguesa criou simultaneamente um espaço onde se inscrevia a possibilidade de se gestarem alternativas às práticas e às concepções profissionais que ela demandava*.

Netto (2008, p. 131, grifos do autor) define então o que entende como sendo o processo de renovação do Serviço Social:

> entendemos por renovação o conjunto de características novas que, no marco das constrições da autocracia burguesa, o Serviço Social articulou, à base do rearranjo de suas tradições e da assunção do contributo de tendência do pensamento social contemporâneo, procurando investir-se como instituição de natureza profissional dotada de legitimação prática, através de respostas a demandas sociais e da sua sistematização, e de validação teórica, mediante a remissão às teorias e disciplinas sociais. [...] Trata-se [...] de um processo global, que envolve a profissão como um todo – as modalidades da sua concretização, em decorrência da laicização mencionada, configuram, todavia, *perspectivas diversificadas*: a renovação implica a construção de um *pluralismo profissional*, radicado nos procedimentos diferentes que embasam a legitimação prática e a validação teórica, bem como nas matrizes teóricas a que elas se prendem. [..] é próprio do processo de renovação a coexistência de legitimação prática e de validação teórica quando a profissão busca definir-se como instituição. Nesta ótica, a renovação do Serviço Social aparece, sob todos os aspectos, como um *avanço*: mesmo nas vertentes em que as concepções herdadas do passado não são modularmente postas em causa, registra-se uma articulação que lhes confere uma arquitetura que procura oferecer mais consistência à ordenação dos seus componentes internos.

Portanto, o processo renovador da profissão significou, realmente, um giro intenso das bases profissionais, independente da orientação teórica e política expressa pelas diferentes vertentes do processo. Por si só, a renovação é um grande marco teórico, político, ético e cultural do desenvolvimento do Serviço Social brasileiro e é o processo por meio do qual a

vertente profissional crítica deu o giro angular na profissão, constituindo-se numa concepção hegemônica e profícua até os dias atuais.

Netto (2008) destaca a importância, nesse processo, da busca e consolidação da validação teórica da profissão, que passou a adquirir outro patamar, tornando-se interlocutora nas ciências sociais, ampliando seu universo temático e referências culturais, bem como tornando-se permeável às incidências contemporâneas do mundo do trabalho e da cultura. Esse aspecto descaracterizou a subalternidade profissional que envolveu historicamente o Serviço Social, ao mesmo tempo em que ofereceu um relevo intelectual às suas elaborações, o que alcançou o apoio das agências de financiamento de pesquisa e produção de conhecimento. Nesse sentido, destaca-se "a ênfase na análise crítica do próprio Serviço Social" (ibid., p. 133), em que a profissão se coloca como objeto de pesquisa, portanto, como objeto questionado e investigado, favorável a renovar-se.

De acordo com Netto (2008), também, e logicamente, os foros organizados e as instâncias organizativas da categoria sofreram fortes inflexões no processo de renovação, diante, em especial, da alteração da discussão teórica da profissão. Ele explica que houve uma redução do caráter superficial e de celebração da profissão nos eventos organizados pelas entidades (seminários, colóquios, convenções, encontros e congressos), as quais passaram a mediar embates e polêmicas importantes na categoria, sobre questões corporativas e, principalmente, sob influxos teóricos, ideológicos e políticos, o que exigiu um novo relacionamento com parcelas profissionais significativas[57]. Ocorreu o aumento da participação dos profissionais nos eventos, bem como um aprofundamento das temáticas abordadas.

Nessa seara, o autor destaca a ABESS e o CBCISS[58] (Comitê Brasileiro da Conferência Internacional de Serviço Social, tornado, depois, Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviço Social), e informa, em relação a este último, que foi o responsável pela organização dos Seminários de Teorização[59], de reflexões profissionais inscritas no âmbito da renovação da profissão e pela difusão editorial da profissão (Netto, 2008).

---

[57] Netto (2008) remete como exemplos disso justamente a XXI Convenção Nacional da ABESS e o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, ambos realizados em 1979. Veremos que já nas primeiras Convenções da década de 1970 o debate e as tensões foram colocados.

[58] O Comitê Brasileiro da Conferência Internacional de Serviço Social foi criado em 1951 e se transformou em Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviço Social em 1956. Foi criado originalmente para representar o Brasil nas conferências internacionais de Serviço Social e promover articulação com organismos estrangeiros, em especial, nos Estados Unidos e Europa. Ao se transformar em 1956, amplia suas funções ao incorporar um papel mais ativo na formação, intercâmbio técnico e produção de conhecimento (Iamamoto e Carvalho, 2005). Pontuamos que o direcionamento da atuação do CBCISS se manteve com orientação conservadora (funcionalista).

[59] Os quais serão abordados adiante.

> Ainda em 1946, dá-se origem ao processo de intercâmbios profissionais e posteriormente, cria-se o Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais – CBCISS, resultado da participação do Brasil na Conferência Internacional de Serviço Social. Em 1947, foi realizado o 1° Congresso Brasileiro de Serviço Social, com apresentação de trabalhos, no espírito do intercâmbio de experiências profissionais, ainda que os pressupostos dos debates se sustentassem na doutrina social da Igreja Católica (Borges, Moljo, Bravo, Avelar e Lemos, 2024, p. 7).

No que tange à ABESS, destacamos os fatos abaixo:

> Com a expansão das escolas de Serviço Social no país, em 1946, foi criada a Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social – ABESS, um "órgão coordenador e orientador das escolas na defesa do aprimoramento do ensino de Serviço Social (...), [que] contou com a colaboração das escolas de Serviço Social de São Paulo e do Rio de Janeiro, as quais se tornaram membros fundadores (...)" (Lima, 1987, p. 66). A criação da ABESS expressa uma nítida preocupação das pioneiras com a qualidade da formação profissional, dada a proliferação de cursos de Serviço Social no período (Borges, Moljo, Bravo, Avelar e Lemos, 2024, p 6-7).

> A ABESS, criada em 1946, realiza convenções nacionais periódicas desde 1951 (até 1989 foram realizadas 26, 8 das quais sob a ditadura); há indicações de que, nos anos setenta, os efeitos da laicização do Serviço Social provocam tensões no seu interior[60]; o fato é que, desde o final daquela década, a instituição torna-se um elemento organizador das polêmicas profissionais mais contemporâneas (Netto, 2008, p. 134).

Netto (2008) sinaliza a guinada dada pela ABESS no fim da década de 1970, destacando seu importante papel frente aos debates e encaminhamentos no interior da profissão. Essa guinada mais expressiva foi possível devido ao processo de construção do posicionamento crítico da categoria, de seus representantes e protagonistas, como veremos no capítulo 2.

Numa síntese analítica acerca do processo renovador do Serviço Social, Netto (2008, p. 135) elenca quatro características que sinalizam ‘nós decisivos’ e condensam ‘feixes de implicações’ num aspecto mais global desse processo, para além da validação teórica, conforme transcrito abaixo:

> a) A instauração do pluralismo teórico, ideológico e político no marco profissional, deslocando uma sólida tradição de monolitismo ideal;
> b) A crescente diferenciação das concepções profissionais (natureza, funções, objeto, objetivos e práticas do Serviço Social), derivada do

[60] As tensões citadas pelo autor serão demonstradas no capítulo 2 quando explicitaremos a processualidade histórica da virada crítica da formação profissional no Brasil.

> recurso diversificado a matrizes teórico-metodológicas alternativas, rompendo com o viés de que a profissionalidade implicaria uma homogeneidade (identidade) de visões e práticas;
> c) A sintonia da polêmica teórico-metodológica profissional com as discussões em curso no conjunto das ciências sociais, inserindo o Serviço Social na interlocução acadêmica e cultural contemporânea como protagonista que tenta cortar com a subalternidade (intelectual) posta por funções meramente executivas;
> d) A constituição de segmentos de vanguarda, sobretudo mas não exclusivamente inseridos na vida acadêmica, voltados para a investigação e a pesquisa.

Netto (2008) nos ensina, brilhantemente, que o processo de renovação do Serviço Social no período autocrático burguês foi marcado por rupturas e continuidades, de grau complexo, cuja resultante predominante foi o novo. É nesse processo que foram se construindo e se desenvolvendo diferentes tendências e concepções de profissão, as quais estão em constante disputa, basicamente relacionadas a polarizações conservadoras e críticas.

Iamamoto (2010) nos instrui, acertadamente, que há uma prevalência de um comportamento essencialmente conservador na história do Serviço Social e que, apenas a partir do fim da década de 1950 e início da década de 1960 é que surgem as primeiras posições profissionais de questionamento da ordem e do *status quo*, numa conjuntura de colapso dos governos populistas, reorganização do movimento operário e reorientação capitalista nas sociedades dependentes, com predomínio posterior das ditaduras originadas de golpes empresariais e militares. É justamente nesse lapso político que ocorreu a ampliação e modernização dos quadros profissionais, fruto do aumento das escolas de Serviço Social e da própria demanda do Estado e do capital, como já explicamos. Aumentou a politização da classe trabalhadora e novos questionamentos foram postos para os profissionais, que iniciaram uma revisão da prática profissional, a qual é dependente de uma renovação da formação desses quadros. No Brasil, o golpe de 1964 bloqueou o desenvolvimento daquelas tendências questionadoras, o que foi resgatado posteriormente nas décadas de 1970 e 1980.

Inicialmente, essa revisão não significou uma ruptura com a herança conservadora, mas tão somente uma modernização profissional que atualizou as bases conservadoras da profissão. Dentro desse movimento de revisão, o debate brasileiro incorporou "os temas presentes na literatura profissional latino-americana representativa do "Movimento de Reconceituação" do Serviço Social que questionam a perspectiva meramente modernizadora da profissão" (Iamamoto, 2010, p. 36, grifos da autora).

Pois bem, antes de explicitarmos as direções do processo de renovação do Serviço Social sob a autocracia burguesa, resgataremos as origens da erosão do Serviço Social

tradicional no Brasil, que antecedem o período da ditadura empresarial militar, mas se precipitam sob ele, conforme demarca Netto (2008). Este autor interpreta que, apesar da autocracia burguesa ter precipitado e direcionado a erosão do Serviço Social tradicional, remonta de meados da década de 1950 os vetores de crise dessa concepção de profissão.

Diante dos acontecimentos econômicos e sociais da década de 1950, ligados à forte industrialização, surgiram novas demandas de intervenção nas expressões da Questão Social, o que exigia dos Assistentes Sociais práticas para além das abordagens de caso (individual) e grupo, alavancando práticas ligadas ao Desenvolvimento de Comunidade, disciplina já presente no currículo profissional, que apesar de ter um universo teórico-metodológico acrítico, continha elementos que apontavam para a ultrapassagem do tradicionalismo na profissão, em especial, o despertar da categoria para as questões de cunho macrossocial. Essa mudança na prática profissional propiciou a inserção do Assistente Social em equipes multiprofissionais, o que ampliou as experiências e presenças profissionais, aproximando a categoria dos aparelhos administrativos e decisórios do Estado (Netto, 2008) e das camadas populares[61].

No âmbito internacional havia o mote de superação do subdesenvolvimento, era o período do desenvolvimentismo, o que no cenário brasileiro polarizou os jovens profissionais e levou a categoria a atuar de maneira mais condizente com a realidade do país. Assim se gestam as bases da deterioração do Serviço Social tradicional, sob três elementos centrais: "a dissincronia com as solicitações contemporâneas, a insuficiência da formação profissional e a subalternidade executiva" (Netto, 2008, p. 138).

Netto (2008) elucida que já no início dos anos 1960, os vetores de erosão do Serviço Social tradicional ganham uma dinâmica mais intensa e, segundo o autor, (p. 139-140) quatro fatores estão envolvidos nisso: o amadurecimento de setores da categoria profissional na relação com outros protagonistas (equipes multiprofissionais, grupos populacionais, aparelhos de Estado); desgarramento de segmentos da Igreja Católica devido ao seu conservadorismo tradicional, com emergência de uma esquerda católica; o espraiar do movimento estudantil e seu ingresso nas escolas de Serviço Social; e o referencial de parte das ciências sociais ligado a dimensões críticas e nacional-populares. Dessa forma, gestam-se diferenciações no âmbito das novas práticas profissionais, conforme explicitado abaixo (p. 140, grifos do autor):

> Vislumbra-se, no primeiro lustro dos anos sessenta, um duplo e simultâneo movimento: o visível desprestígio do Serviço Social "tradicional" e a crescente valorização do que parecia transcendê-lo no próprio terreno

[61] No decorrer da tese exemplificaremos isso a partir de algumas experiências citadas pelas nossas entrevistadas.

> profissional, a intervenção no plano "comunitário". E aqui, rebatendo mediatamente o processo sociopolítico em curso e as suas tensões, divisavam-se três vertentes profissionais – uma corrente que extrapola para o Desenvolvimento de Comunidade os procedimentos e as representações "tradicionais", apenas alterando o âmbito da sua intervenção; outra, que pensa o Desenvolvimento de Comunidade numa perspectiva macrossocietária, supondo mudanças socioeconômicas estruturais, mas sempre no bojo do ordenamento capitalista; e enfim, uma vertente que pensa o Desenvolvimento de Comunidade como instrumento de um processo de transformação social substantiva, conectado à libertação social das classes e camadas subalternas.

Resumidamente, verificamos que a renovação do Serviço Social sob a autocracia burguesa ocorreu a partir do acúmulo prévio citado anteriormente, com construções de alas profissionais ligadas ao conservadorismo e outras ligadas ao campo crítico-progressista. Essas concepções e direções da profissão serão resgatadas e repaginadas nas três direções (vertentes) edificadas no processo de renovação da profissão durante a ditadura empresarial e militar. E aqui vale dizer que, o campo profissional ligado à crítica progressista do tradicionalismo profissional encontrará, no colapso da ditadura, terreno fértil para derruir a hegemonia tradicional no âmbito da profissão, contrapondo um direcionamento progressista ao Serviço Social ao fim do processo renovador e do período autocrático (Netto, 2008).

Vejamos então quais foram as direções ou vertentes do processo de renovação da profissão sob a vigência (e crise) da autocracia burguesa, as quais delinearam as linhas de reflexão profissional no período. De antemão, uma característica destacada por Netto (2008) é que as direções da renovação são diversas e concorrem no tempo e no espaço. Trata-se de um processo "cumulativo, com estágios de dominância teórico-cultural e ideopolítica distintos, porém entrecruzando-se e sobrepondo-se" (ibid., p. 152).

O autor informa uma distribuição diacrônica da elaboração profissional no período e registra três momentos de condensação da reflexão junto com a delimitação dos organismos que estimularam e alimentaram o processo renovador: 1) segunda metade da década de 1960: período marcado pelo impulso organizador e monopolizador do CBCISS, que realizou os Seminários de Teorização (Araxá 1967, Teresópolis 1970, Sumaré 1978, Alto da Boa Vista 1984, Rio de janeiro 1989); 2) a década de 1970: marcada pela presença do CBCISS e das inquietações sistematizadas dos cursos de pós-graduação[62]; 3) início dos anos 1980:

[62] Acrescentamos a movimentação política da categoria e suas representações, como a ABESS, a ANAS (Associação Nacional de Assistentes Sociais), o movimento estudantil, algumas escolas de Serviço Social, o CELATS (Centro Latino-Americano de Trabajo Social) e, posteriormente, a ALAETS (Associação Latino-Americana de Escolas de Trabalho Social). Movimentação esta já expressa na década de 1970, como será comprovado no capítulo 2.

identificada a presença das duas organizações anteriores acrescidas da ABESS e de associações profissionais/sindicatos.

Para Netto (2008, p. 153)

> o movimento global desses momentos parciais oferece um desenho nítido: a renovação se inicia mediante a ação organizadora de uma entidade que aglutina profissionais e docentes, em seguida tem o seu centro de gravitação transferido para o interior das agências de formação e, enfim, espraia-se desses núcleos para organismos de clara funcionalidade na imediata representação da categoria profissional – esta é a evolução que leva da ação quase exclusiva do CBCISS ao debate nas escolas (principalmente nos cursos de pós-graduação) e, posteriormente, à conjunção desses dois espaços com aqueles de organização estritamente profissionais. Neste processo, rebatem tanto o peso novo que vão adquirindo as agências de formação (postas a sua ampliação e a sua inserção acadêmica) quanto as implicações da organização da categoria (posto o mercado nacional de trabalho) – e isto no marco da [...] laicização.

É possível visualizar o importante papel que a formação profissional e, consequentemente, a ABESS, foi construindo no processo renovador da profissão, compondo e orientando o conjunto de mudanças implementadas (e sendo transformada). Percebemos que a ABESS e a formação profissional mantiveram-se ativas na condução da renovação profissional, também sendo fruto dela, e mantendo-se no centro dos debates e ações, o que era esperado, uma vez que a formação dos quadros técnicos é um grande eixo da constituição de uma profissão.

Netto (2008) cita em sua obra que a ABESS, na década de 1980, expressou interesse institucional pela compreensão analítica acerca da renovação e envidou esforços para essa investigação, com aportes de agências de financiamento, o que permitiu o desenvolvimento de importantes projetos de investigação sobre a formação profissional. Contudo, veremos no capítulo 2, que no decorrer da década de 1970 já havia movimentação nas Convenções da ABESS em torno do processo renovador. Essa atuação na década de 1980 citada pelo autor já configura um resultado do acúmulo profissional anterior.

Posto isso, Netto (2008) elenca as três direções constitutivas do processo de renovação da profissão, as quais se desenvolveram sob reflexões profissionais distintas, tanto do ponto de vista cronológico quanto teórico. São elas: perspectiva modernizadora, reatualização do conservadorismo e intenção de ruptura[63].

[63] José Paulo Netto elaborou um estudo original e fundamental para compreensão do processo de renovação do Serviço Social brasileiro, por isso, traremos aqui um texto bastante fundamentado em sua obra.

A perspectiva modernizadora é representada pelos documentos oriundos dos Seminários de Araxá (1967) e de Teresópolis (1970), os quais expressam um modo de conceber a profissão como instrumento profissional de suporte a políticas de desenvolvimento, que inclusive previa uma sincronia entre governo e população e necessitava de novos aportes técnicos. A parcela da categoria representativa dessa vertente mostrou-se conectada à nova ordem. Nos dois documentos citados não havia críticas ao regime ditatorial e nem diagnóstico da realidade brasileira. A modalidade de desenvolvimento aqui refere-se às mudanças induzidas no sentido de superação do subdesenvolvimento e aumento do bem-estar social, mas dentro dos parâmetros nacionais da ordem capitalista, com um claro intuito de impedir vetores de resistência (Netto, 2008). Houve então uma sincronia tempo-ideológica entre o regime político e social à época e as formulações modernizadoras da categoria profissional, representativa dessa vertente, em que a tradição conservadora se viu conectada aos supostos ideológicos autocráticos.

Araxá significou a afirmação da perspectiva modernizadora na renovação do Serviço Social brasileiro. Os profissionais envolvidos na construção do documento entendiam que a profissão intervia sobre indivíduos desajustados, no âmbito social e/ou familiar, em decorrência, às vezes, de estruturas sociais inadequadas a partir de dimensões corretivas, preventivas e promocionais, conforme (Netto, 2008). Este autor analisa que havia uma tensão em Araxá oriunda da "reposição de traços históricos da prática profissional [...] num marco macrossocietário" (ibid., p 168), ou seja, entre o tradicional (intervenção microssocial em desajustamentos individuais) e o moderno (o processo de desenvolvimento), em que havia uma subsunção do cariz tradicional à operacionalização moderna. A perspectiva do documento de Araxá se construiu no sentido de compreender quais as novas exigências são postas para a profissão diante do desenvolvimento mundial e que a atuação centrada apenas nos processos de caso, grupo e comunidade não atendiam mais e, assim, reclamavam novos processos e métodos. Contudo, Netto (2008, p. 168, grifos do autor) pondera que "o escopo do documento, todo ele, vai na direção desse "rompimento", entendido aí como a ruptura com a *exclusividade* do tradicionalismo; realmente, *não há rompimento*: há a captura do "tradicional" sobre novas bases". O autor chama isso de transformismo.

Os postulados alimentadores de Araxá baseavam-se no neotomismo, ou seja, em princípios éticos abstratos e a-históricos. Já os princípios operacionais buscavam contemplar a perspectiva de globalidade e de participação do homem na mudança. Essa noção de globalidade era defendida como um traço de ultrapassagem do tradicionalismo e buscava fundamentação

no terreno teórico do estrutural-funcionalismo[64], uma vez que compreendia a especificidade profissional ligada ao entendimento de uma visão global do homem integrado ao sistema social. É a integração entre indivíduo e sociedade. O desenvolvimento integrado e harmônico era priorizado nas ações profissionais, com a incorporação da ideologia neopositivista[65] de segmentação da sociedade em subsistemas (social, cultural, econômico etc.) (Netto, 2008). Para o mesmo autor, o traço renovador trazido por Araxá é justamente a priorização e comando dado pela macroatuação em detrimento da microatuação.

No Documento de Araxá, segundo análise de Netto (2008), havia uma recusa da profissão se limitar às suas funções executivas terminais, fixadas no circuito da ajuda psicossocial. Era necessário, também, formular e gerir políticas sociais. Isso se aliava ao intuito histórico de valorização do estatuto profissional, mas, principalmente, se conectava à demanda do quadro técnico requisitada pela autocracia burguesa, uma vez que não havia contestação dos conteúdos das políticas sociais do Estado autocrático. Assim, ocorreu a recuperação das metodologias de Caso, Grupo e Comunidade readequadas à funcionalidade da mudança e do desenvolvimento, sendo este entendido a partir de uma concepção de planejamento integrado de mudanças. Segundo Netto (ibid.) existia a dominância do estrutural-funcionalismo no documento e, apesar da ausência de uma explicitação teórico-metodológica, vingava uma clara orientação teórica e metodológica.

O Documento de Teresópolis (1970) engloba as perspectivas diferenciadas de dois grupos de estudo que foram formados pelos profissionais que participaram do Seminário em 1970. Os profissionais foram para Teresópolis a partir de uma reflexão prévia sobre a temática do Seminário (Metodologia do Serviço Social face à realidade brasileira), baseada nas discussões sobre o Documento de Araxá. O Documento de Teresópolis, segundo Netto (2008, p. 178, grifos do autor), apresenta o "coroamento do *transformismo*", com o triunfo do moderno sobre o tradicional: "a perspectiva modernizadora se afirma não apenas como concepção profissional geral, mas sobretudo como *pauta interventiva*". O autor afirma uma continuidade entre os dois documentos, em que no Documento de Teresópolis "o moderno se revela como a consequente *instrumentação* da programática (desenvolvimentista) que o texto de 1967 avançava" (ibid., id.).

---

[64] Teoria social norte-americana derivada do pensamento conservador em que a sociedade é compreendida como um sistema, um todo harmônico em que cada parte tem sua função interdependente. Ordem social, estabilidade e coesão são características desse pensamento. Talcott Parsons (1902 a 1979) foi um importante autor do estrutural-funcionalismo.

[65] O neopositivismo é um pensamento social conservador que aplica os métodos das ciências naturais à filosofia e às ciências humanas.

A cristalização do elemento moderno na perspectiva modernizadora se deu a partir das formulações de José Lucena Dantas, cuja filiação de pensamento é signatária ao neopositivismo, por isso, ele é considerado o teorizador da perspectiva modernizadora. Para ele, a 'metodologia de ação' constituía a parte central da 'Teoria Geral do Serviço Social'. Ao analisar os estudos de Dantas, Netto (2008, p. 182, grifos do autor) afirma:

> [...] é inevitável a fortíssima impressão de que Dantas ergue andaimes extremamente complicados para uma arquitetura muito modesta – como a que se configura na tese de que o "método profissional" compõe-se de "diagnóstico" e "intervenção planejada", nova edição de recorrente tematização dos assistentes sociais.

Dantas construiu uma intensa argumentação acerca da temática metodológica no Serviço Social e, a despeito dos problemas de suas formulações, Netto (2008) informa que seu arcabouço forneceu respostas adequadas a duas demandas latentes do processo renovador à época: "a requisição de uma fundamentação "científica" para o Serviço Social e a exigência de alternativas para redimensionar metodologicamente as práticas profissionais" (ibid., p. 183, grifos do autor). Se no Documento de Araxá havia uma ausência de explicitação teórica, a contribuição de Dantas respondeu a essa lacuna, ao estabelecer uma relação imediata e direta entre o que ele chamou de 'método científico' e 'método profissional', sendo ambos reduzidos a operações de ordenação formal, mas que ofereciam uma credibilidade científica ao Serviço Social, segundo Netto (2008).

A vinculação do Serviço Social com o processo de desenvolvimento era explícita na obra de Dantas, que recuperou métodos profissionais tradicionais (Caso, Grupo e Comunidade) e os redefiniu, numa reformulação do *transformismo*, conforme Netto (2008), que conclui (ibid., p. 185-186, grifos do autor):

> Ao conduzir ao limite o transformismo até então subjacente à perspectiva modernizadora, ele conferiu a esta uma organicidade (teórica: de fundo estrutural-funcionalista, sem prejuízo do seu ecletismo; ideológica: com o viés da "modernização conservadora" embasando inteiramente a angulação desenvolvimentista, na qual o papel profissional está enquadrado pela dominância tecnoburocrática) antes ausente.

As formulações dos dois grupos de profissionais presentes em Teresópolis tiveram diferenças, sobre as quais não nos deteremos. Importa registrar o que se segue:

> Há um nítido avanço em face dos resultados que o *Documento de Araxá* consagrou: se, neste, a ênfase na "teorização" conseguira atrelar as concepções profissionais ao projeto da "modernização conservadora", a reflexão desenvolvida em Teresópolis configura, no privilégio dado à questão da "metodologia", a exclusão de vieses tendentes a problematizar a inserção do Serviço Social nas fronteiras dos complexos institucional-organizacionais que promoviam o processo da "modernização conservadora". Os valores ideoculturais que embasam a visão de Araxá não são ultrapassados, a noção de desenvolvimento permanece; mas a herança "tradicional" é irremissivelmente dissolvida no *cariz operativo* que se concretiza em Teresópolis: o que está no centro das formulações, aqui, não são teorias, valores, fins e legitimidade (antes, esses componentes são dados como tácitos), mas sim a determinação de *formas instrumentais* capazes de garantir uma eficácia da ação profissional apta a ser reconhecida como tal pelos complexos institucional-organizacionais. Em Araxá, coroa-se uma indicação do *sentido sociotécnico* do Serviço Social; em Teresópolis, cristaliza-se a *operacionalidade* deste sentido: obtém-se a evicção de qualquer tematização conducente a colocá-lo em questão, consolida-se o seu trato como conjunto sistematizado de procedimentos prático-imediatos suscetíveis de administração tecnoburocrática [...] o que nele se cristalizou, sem sombra de dúvida, foi a determinação precisa do papel do profissional como o de um real funcionário do desenvolvimento em detrimento da retórica que o situava como "agente" deste processo (Netto, 2008, p. 190-191, grifos do autor).

Com Teresópolis ocorre o privilegiamento da dimensão instrumental em detrimento das questões teóricas e ideoculturais. O significado deste Seminário e seu respectivo documento no âmbito do processo de renovação do Serviço Social brasileiro refletiu para o apontamento da requalificação do Assistente Social, a definição de um perfil sociotécnico e a inscrição definitiva no circuito da modernização conservadora. O detalhamento da pauta operativa da prática profissional que consta em Teresópolis passou a exigir uma formação profissional diferente da que foi predominante até os anos 1965, conforme Netto (2008).

> O desempenho das funções que se atribuem, no documento, ao Serviço Social implica um técnico capaz de se mover com uma familiaridade mínima entre disciplinas acadêmicas como o Planejamento, a Administração, a Estatística, a Política Social, a Economia, os mais diversos ramos da Sociologia etc[66]. As exigências aí contidas não poderiam ser atendidas pela formação tradicional, nem pelo assistentes sociais nela forjados; o padrão de requisições instrumentais suposto em Teresópolis determinava uma requalificação profissional, com uma ponderável modificação nos seus quadros intelectuais de referência - e a inscrição do Serviço Social no mundo acadêmico, já em curso quando da realização do seminário de 1970, haveria de algum modo de responder à demanda de criação de condições para a formação reclamada. (Netto, 2008, p. 192).

[66] Algumas dessas disciplinas aparecem no currículo de 1970, como veremos no capítulo 2.

Como podemos ver, a perspectiva modernizadora mantinha um traço de continuidade com a acumulação profissional anterior e visava adequar o Serviço Social às demandas do contexto político imediato a deflagração do golpe empresarial e militar, adaptando a intervenção ao arsenal de técnicas sociais voltadas ao desenvolvimento capitalista. O auge de sua formulação ocorreu na segunda metade da década de 1960, contudo, foi uma vertente densa que continuou mobilizando os profissionais nos anos seguintes, constituindo-se naquela que mais teve representatividade no meio profissional (Netto, 2008).

O caráter modernizante dessa perspectiva refere-se, portanto, a uma nova fundamentação para legitimar o papel e a prática profissional, baseada no estrutural-funcionalismo norte-americano, vincada no aceite da ordem capitalista autocrática e com um perfil profissional tecnocrático. Os valores e concepções tradicionais são recuperados e repaginados em outra moldura teórica e metodológica e possui como traço consequente o ecletismo (ibid.).

O autor destaca o papel do CBCISS na edificação dessa perspectiva, seja por meio da organização dos Seminários de Teorização, seja por meio da realização de cursos (com material didático) para difundir os conteúdos modernizadores, com incidência nas agências de formação. Neste sentido, destaca-se um Curso de Aperfeiçoamento para Docentes de Serviço Social articulado pela ABESS. As matrizes neopositivistas norte-americanas tiveram grande influência nessa perspectiva, primeiro no ambiente extrauniversitário, depois em seu interior.

O CBCISS foi criado em 1946 visando debater e atender as demandas dos mais pobres, por meio do fortalecimento de sistemas de proteção social, especialmente, a assistência social, dentro da lógica burguesa. Possuía, também, como objetivo, a disseminação de relatórios das conferências internacionais nas quais representava o Brasil, no sentido de "incentivar a cooperação e o intercâmbio entre as organizações e os profissionais que atuavam com os serviços sociais", a partir de uma lógica calcada na "harmonização entre as classes" (Aquino, 2021, p. 123).

> O CBCISS foi criado com o propósito de fortalecer o ideário burguês, engendrado pela busca de hegemonia do capital estadunidense, no imediato pós-Segunda Guerra Mundial. (Aquino, 2021, p. 122).

A Organização das Nações Unidas (ONU) teve influência indireta no CBCISS, uma vez que partilhavam similitudes e objetivos, no sentido de defenderem o desenvolvimento social subordinado ao econômico, entretanto, fragmentando o primeiro do segundo e os destituindo de valores político-ideológicos (Aquino, 2021).

O CBCISS

> constitui-se em instrumento institucional, formal, sistemático, operacional e legal, em face das condições impostas pela autocracia burguesa, de oposição às raízes críticas, progressistas e superadoras da ordem do capital do Movimento de Reconceituação (Aquino, 2021, p. 120).

O CBCISS[67] se situa no âmbito das vertentes renovadoras ligadas à manutenção do conservadorismo profissional, ou seja, ao lado da perspectiva de manutenção do desenvolvimentismo e contra à mudança profissional que se alinhava ao lado dos interesses da classe trabalhadora na luta de classes (Aquino, Batistoni e Scheffer, 2022).

> O CBCISS investiu na promoção e prevenção dos desajustes sociais de modo a viabilizar o desenvolvimentismo e é partícipe do Movimento de Reconceituação a partir da busca pela "teorização" com o objetivo de alçar o desenvolvimento humano e econômico. A profissão tem como prática central, atuar nas estruturas sociais, com vistas ao desenvolvimento, sendo que a ruptura com o tradicionalismo está na mudança de indivíduos, grupos, comunidades e populações, com vistas ao atendimento da realidade social (autocrático burguesa) então vigente. (Aquino, Batistoni e Scheffer, 2022, p. 25).

Veremos que a gênese do Movimento de Reconceituação na América Latina (MRLA) é demarcada pelo questionamento de como o Serviço Social poderia contribuir para a proposta desenvolvimentista[68], sendo que "o desenvolvimento aqui é entendido como política econômica de aliança com o capital internacional, mas também, e, principalmente, como forma de controle da questão social em suas múltiplas expressões" (Aquino, Batistoni e Scheffer, 2022, p. 26).

A perspectiva modernizadora foi, conforme Netto (2008, p. 157) "a expressão da renovação profissional adequada à autocracia burguesa" e é na emergência dessa perspectiva que os profissionais brasileiros começaram a interagir com os reconceituadores latino-americanos (os quais também estavam se questionando sobre a profissão, mas já num cariz mais crítico). Em meados da década de 1970, com a crise da autocracia burguesa, a hegemonia dessa perspectiva começou a derruir, em especial por não atender ao segmento profissional que se manteve contrário a laicização e agarrado às tradições subalternas da profissão e, também, por se incompatibilizar com segmentos profissionais críticos à ditadura, uma vez que seu traço

[67] O CBCISS perdeu espaço no Serviço Social nos anos 1980, conforme Aquino (2021).

[68] No âmbito do MRLA rapidamente esse processo se radicalizou e passou a questionar as bases desenvolvimentistas, incorporando as reflexões da teoria da dependência, como veremos adiante. Por isso é importante compreender esses movimentos do real como um processo.

expressivo era conservador e alinhado a autocracia burguesa. O movimento contraditório destes segmentos profissionais originou as outras duas direções do processo de renovação da profissão no Brasil.

Como vimos, foi com a perspectiva modernizadora, cujos Seminários de Araxá e Teresópolis são representativos, que se iniciou o processo renovador no Serviço Social, cujo resultado primeiro foi um giro intelectual e operativo da categoria profissional. No transcurso da década de 1970 surgiram outras vertentes renovadoras que passaram a disputar espaço com a primeira. Os Seminários de Sumaré (1978) e do Alto de Boa Vista (1984), também organizados pelo CBCISS, foram expressões do deslocamento da perspectiva modernizadora da arena central de debates e polêmicas profissionais. Porém, estes dois últimos seminários não tiveram tanta repercussão quanto os dois primeiros, além de não terem sido sistematizados em documentos conclusivos (Netto, 2008).

Num contexto de maior resistência democrática à ditadura, as vanguardas profissionais emergentes na década de 1970 expressaram um certo rompimento com o CBCISS, devido à referencialidade global da perspectiva modernizadora conduzida e direcionada por essa entidade. A categoria profissional estava justamente problematizando referenciais ideopolíticos defendidos pelo CBCISS em suas ações e, talvez, também por isso, os dos últimos seminários não tiveram tanta repercussão. Ambos representaram o deslocamento da perspectiva modernizadora e certa abertura à referenciais diferentes dos conservadores. Contudo, neles havia uma defasagem teórica, não condizente com o momento de ebulição profissional. Já estava em tela foros mais plurais, ampliação de temáticas profissionais, acúmulo acadêmico e uma polêmica em torno do tradicionalismo ancorada nas propostas contestadoras latino-americanas (Netto, 2008).

Netto (2008) afirma que o deslocamento da perspectiva modernizadora, via seminários organizados pelo CBCISS, não derivou em debates profissionais profícuos e representativos. O autor avalia que as resultantes de Sumaré e do Alto da Boa Vista indicam que “o processo de renovação profissional já transitava por outros condutos e envolvia outros protagonistas [...] mas foi ainda no seu marco que se explicitou a segunda direção do processo renovador” (ibid., p. 201), a perspectiva de reatualização do conservadorismo.

As formulações iniciais da perspectiva de reatualização do conservadorismo se expressam no interior dos Seminários de Sumaré e do Alto da Boa Vista e têm sua expressão basal na tese de livre docência da professora Anna Augusta de Almeida (1978). Essa perspectiva recupera a herança profissional tradicional de forma privilegiada. Lembremos que a perspectiva

modernizadora não erradicou o traço conservador no âmbito da profissão, entretanto, o contexto político e cultural do país na segunda metade da década de 1970 e o acúmulo do Serviço Social no período, significavam um ambiente pouco favorável para posturas conservadoras. Dois elementos contribuíam para isso: a laicização profissional e a aproximação de setores católicos a projetos anticapitalistas e da tradição marxista. Apesar disso, alguns núcleos do Serviço Social engendraram uma reatualização do conservadorismo, centrando suas ações na resistência aos aportes da perspectiva modernizadora bem como na neutralização dos influxos do pensamento crítico-dialético marxista (Netto, 2008).

A perspectiva em tela confere uma nova roupagem, segundo Netto (2008), à concepção conservadora da profissão. Uma primeira característica amplamente defendida no interior dessa perspectiva é a necessária elaboração teórica e produção de conhecimentos que subsidiem a prática profissional, em especial via formação profissional. A partir de uma crítica e recusa dos padrões teórico-metodológicos do positivismo a que historicamente o Serviço Social recorreu, a elaboração teórica dessa vertente se alinha com princípios do dogmatismo, a valores cristãos, a objetivos de transformação social (recusa de práticas ajustadoras) e se aproxima da fenomenologia[69]. Esta, por sua vez, concede um pensamento não causal referenciado no elemento da compreensão, de acordo com Netto (2008).

"Nas formulações dos profissionais de que ora nos ocupamos, o Serviço Social é posto como uma intervenção que se inscreve rigorosamente nas fronteiras da ajuda psicossocial", centrada nas ações de diálogo (Netto, 2008, p. 206). Esse ponto configura um retrocesso em relação à perspectiva modernizadora, a qual buscou superar o traço profissional histórico de cunho executivo no âmbito da ajuda psicossocial e excedê-lo para funções mais amplas. A perspectiva de reatualização do conservadorismo apesar de utilizar, problematicamente, termos e autores ligados à tradição marxista, "revela-se uma alternativa que o exclui" (ibid., p. 207), havendo, claramente, uma incompatibilidade com a tradição marxista, já que a perspectiva analisada funda-se num transclassismo, ou seja, na dissolução das determinações de classes.

Para Netto (2008) a nova roupagem do conservadorismo trazida pela perspectiva de reatualização do conservadorismo se baseia nas reivindicações teórico-metodológicas com recurso à fenomenologia a fim de realizar uma reelaboração teórica e prática da profissão. Esse é o traço renovador dessa vertente. Entretanto, o autor destaca que essa inspiração fenomenológica ocorreu com problemas, devido a três fatores: o primeiro é a ausência de

[69] A fenomenologia (pensamento conservador) entende que o real deve ser descrito e não explicado ou analisado, assim, ela busca compreender o homem e o mundo como eles são, ou seja, é o estudo dos fenômenos tal qual eles nos aparecem (Yazbek, 2018). Edmund Hurssel (1859-1938) é o principal expoente dessa corrente filosófica.

utilização de fontes originais e a seletividade conforme objetivos dos autores; o segundo se refere a falta de problematização ou contestação do método fenomenológico; e o terceiro diz respeito à simplificação ou empobrecimento teórico e crítico das categorias fenomenológicas.

Desse modo, o recurso à fenomenologia efetivamente realizado pelos profissionais e intelectuais da perspectiva de reatualização do conservadorismo "denota antes uma aproximação impressionista e aleatória a alguns núcleos temáticos do pensamento fenomenológico, resgatados frequentemente segundo uma ótica elementar e eclética" (Netto, 2008, p. 215). Não houve, portanto, nenhum corte com a tradição profissional, que historicamente se apropriou de matrizes teórico-metodológicas a partir de fontes secundárias, de segunda mão, de comentaristas e de divulgadores. (ibid.).

A partir do entendimento acima, conclui-se que os resultados alcançados com o recurso à fenomenologia apresentam um traço que não é inédito na profissão, "um regresso ao que há de tradicional e consagrado na herança conservadora da profissão: a recuperação de seus "valores universais" e a centralização nas dinâmicas individuais (Netto, 2008, p. 216, grifos do autor).

Considerando o exposto por Netto (2008) é possível identificar que a perspectiva de reatualização do conservadorismo recusa o positivismo e o marxismo e é impermeável às mudanças, centrando-se na recuperação dos componentes estratificados da herança histórica e conservadora da profissão, repondo-os sobre uma suposta base teórico-metodológica nova, de inspiração fenomenológica. Sua visão de mundo deriva do pensamento católico, assim como alude um traço microscópico (histórico) da intervenção profissional. Essa perspectiva se beneficia do descrédito da perspectiva modernizadora e do vulgarismo da teoria marxiana assimilada pela vertente crítica à época. Seu polo difusor se concentrou em instituições universitários do Rio de Janeiro e de São Paulo (Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro PUC-RJ e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) (Netto, 2008).

A reatualização do conservadorismo se estrutura no circuito característico da ajuda psicossocial, tradicional historicamente ao Serviço Social e se vale de tendências irracionalistas e subjetivas, com a retórica da humanização (cristã ou existencialista). Ela se manteve com certo distanciamento da ditadura, dizendo-se "isenta", sendo esvaziada de conteúdo crítico na análise da realidade. Possui como marca um extremo conservantismo ideocultural e científico. Além disso, manteve-se ausente em relação aos debates e polêmicos no interior do Serviço Social (Netto, 2008).

Iamamoto (2010) ao discorrer sobre o processo de revisão ou renovação profissional nas suas vertentes conservadoras, ratifica que a atualização da herança conservadora da profissão ocorreu de forma incisiva no pós-1964, numa espécie de modernização profissional frente às novas demandas do capitalismo monopolista autocrático. Isso ocorreu nos âmbitos do discurso, dos métodos de ação e do projeto de prática profissional que, segundo a autora (p. 32), visou "atender as exigências da política de desenvolvimento com segurança" e para tanto o Estado construiu "novas estratégias de controle e repressão da classe trabalhadora". Isso levou a profissão a buscar suporte técnico para a ação profissional, aperfeiçoando seu instrumental operativo, com novas "metodologias de ação, com a busca de padrões de eficiência, a sofisticação de modelos de análise, diagnóstico e planejamento" (ibid., id.). Houve, deste modo, uma ênfase na metodologia profissional.

É nesse ínterim que se instaurou a tendência no meio profissional de psicologização das relações sociais, em que a profissão intervém sobre problemas de desintegração e desadaptação social, ou seja, problemas relacionais que eram tratados pelo diálogo. Isso deslocou a ação profissional das condições objetivas de vida da classe trabalhadora para as dificuldades subjetivas (Iamamoto, 2010).

> Instaura-se, assim, uma tendência transclassista na consideração da clientela do Serviço Social, em choque com sua realidade efetiva, constituída dos segmentos mais pauperizados da classe trabalhadora. A psicologização das relações sociais permite preservar o julgamento moral da clientela, agora encoberto por uma aparência científica que tem por base rudimentos de psicanálise. (Iamamoto, 2010, p. 34).

Portanto, a perspectiva modernizadora e a reatualização do conservadorismo não romperam com o traço conservador típico das origens da profissão, apesar de terem incorporado elementos técnicos e científicos para a análise da profissão e para a prática profissional. Foram perspectivas inscritas no âmbito da renovação profissional, mas, efetivamente, pouco renovaram.

Compreendidas as duas primeiras direções do processo renovador brasileiro, de cunho conservador, passemos a análise da terceira direção que, segundo Netto (2008), é a intenção de ruptura, justamente por se estruturar no sentido de romper com o Serviço Social tradicional e conservador, diferente das outras duas direções, manifestando a aspiração de "romper quer com a herança teórico-metodológica do pensamento conservador (a tradição positivista), quer com os seus paradigmas de intervenção social (o reformismo conservador)" (p. 159). O autor

considera que esta vertente foi o movimento que mais se aproximou do espírito crítico da reconceituação latino-americana.

No processo de análise da constituição da perspectiva de intenção de ruptura, Netto (2008) define três momentos: o de emersão (1972-1975), o de consolidação acadêmica (segunda metade de 1970 até início dos anos 1980) e o de espraiamento para a categoria profissional (a partir de 1982/1983).

A emergência dessa perspectiva é tributada ao trabalho desenvolvido pelos jovens profissionais e estudantes da Escola de Serviço Social da Universidade Católica Mineira (ESS/UCMG)[70], no período de 1972-1975, cujo um dos produtos foi o tão conhecido Método Belo Horizonte (BH)[71]. O trabalho deste grupo teve uma formulação abrangente e Netto (2008, p. 261) afirma que "o giro da escola mineira, no sentido do projeto de ruptura, ocorre a partir de 1969; a documentação mais significativa, porém, é produzida nos primeiros anos da década de setenta". Interessante notar que o autor vincula a emersão da perspectiva de intenção de ruptura, signatária do direcionamento crítico da profissão, ao âmbito da formação profissional, sendo um elemento indicador do protagonismo desta na renovação da profissão. Veremos adiante que o projeto de formação da ESS/UCMG se inscreveu no âmbito da formação e da experimentação prática, já configurando a unidade entre trabalho e formação profissional, conforme pressupõe a concepção crítica de profissão.

A gênese do projeto de profissão de intenção de ruptura com o conservadorismo tem raízes na reconceituação latino-americana, "com forte oposição às ditaduras militares do continente, e formulação de novas bases conceituais para uma ação profissional crítica" (Abramides e Cabral, 2009, p. 60) e a experiência de Minas Gerias/Método BH (Belo Horizonte/Brasil) é a primeira na vertente de intenção de ruptura no âmbito brasileiro (Iamamoto, 2021).

Batistoni refletiu sobre as bases que permitiram que a experiência de BH/MG fosse a primeira na vertente da intenção de ruptura, ligada ao MRLA:

> Eu acho o seguinte, eu lembro que quando a Ana Elizabeth Motta e a equipe que fez a história do Serviço Social no Nordeste, no debate de apresentação, ela dizia assim, "eu li e reli o texto da professora Rosângela Batistoni. Não tem relação com o que estava acontecendo aqui." Essa fala dela me levou a uma reflexão e tenho uma hipótese muito importante: por que tudo se inicia, a reconceituação do Brasil, na escola de Belo Horizonte? Além de todas essas

[70] A atual Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG).
[71] Duas de nossas entrevistadas na pesquisa estiveram diretamente ligadas à experiência da escola mineira, uma na condição de docente e líder (Leila Lima Santos) e outra na condição de estudante (Rosângela Batistoni).

> bases sociopolíticas, é a presença do pensamento de esquerda, é o vínculo com o movimento político à esquerda. Que o Nordeste tem de forma diferente. Que também tem, porque la tem o Partido Comunista Brasileiro, o PCB – o Partidão. Mas aqui, aí é uma questão do campo da esquerda, essa é minha hipótese. Mas aqui, no BH, a força do PCB foi menor. Teve influência da Ação Popular, da Política Operária - Polop, outras correntes e outros vínculos e a presença do movimento operário. Os vínculos com essa radicalidade aqui. Minha hipótese. Ela é externa ao Serviço Social, externa em termos, porque são os assistentes sociais que vinculados a forças partidárias trouxeram influências para o campo profissional, seja através do movimento estudantil, seja pelas interpretações da realidade do país. (Maria Rosângela Batistoni, 2024).

Netto (2008) explica que Belo Horizonte/MG no final da década de 1950 e início de 1960 era palco de elites reacionárias e conservadoras e, também, de importantes movimentos populares, sindicais e estudantis, os quais protagonizavam oposição ao regime ditatorial. Isso configurou um caldo cultural que tornou BH um local propício para emersão do projeto profissional de ruptura. Ao mesmo tempo, também favoreceu a conjuntura acadêmica da escola privada a que o grupo de jovens docentes (formados no pré e pós 1964) estava ligado e cuja direção intelectual é tributada as profissionais Leila Lima Santos e Ana Maria Quiroga.

> Na compreensão dos antecedentes e das bases sociopolíticas da ESS/ UCMG situa-se a dinâmica da *política* e da *cultura* no período de 1964 a 1968, no qual, passada a violenta repressão que se seguiu ao golpe, as lideranças democráticas comprometidas com as forças populares e de esquerda buscaram estratégias de rearticulação para confrontar o regime. Ao mesmo tempo, o "modelo econômico", assentado no fim da estabilidade do emprego e com uma política salarial depressiva (*o arrocho salarial*), atingiu os trabalhadores em suas condições imediatas de trabalho e de vida, desdobrando-se ainda em insatisfação na pequena burguesia urbana, que teve no movimento estudantil universitário sua manifestação mais visível. A inquietude e a explosão contestatória evidenciaram o florescimento de uma *cultura predominantemente de esquerda*, em todas as suas expressões (na literatura, no cinema, na música, na emergência de movimentos culturais), repercutindo na particularidade da conjuntura nacional os processos dos países capitalistas centrais e da periferia latino-americana. (Batistoni, 2019, p. 542).

Batistoni (2019) corrobora que Belo Horizonte/MG a despeito de ter sido palco de elites reacionárias que ajudaram a articular o golpe de 1964, também foi cenário de importantes movimentos populares, sindicais e estudantis[72]. A autora informa que a vinculação dessa

[72] Batistoni (2019, p. 542) destaca "o protagonismo da chamada esquerda católica, através da Juventude Universitária Católica - JUC, base para o surgimento da organização Ação Popular - AP, bem como de integrantes do Partido Comunista do Brasil - PCdoB e também da Organização Revolucionária Marxista Política Operária - ORM-Polop".

militância à experiência da ESS/UCMG foi expressiva e cunhou marcas em seu projeto e exemplifica com o apoio e a solidariedade de estudantes, intelectuais, quadros da Igreja católica, além da ação dos grupos da esquerda à greve operária de Contagem, no cinturão industrial da capital.

Além disso, a experiência da escola mineira desenvolveu-se em "uma instituição universitária com condições relativamente favoráveis pela presença de forças progressistas da hierarquia católica, oferecendo, aos docentes e discentes, espaço de resistência intelectual e política" (Batistoni, 2019, p. 543).

Batistoni (2019) recupera que a partir de 1954 a escola mineira incorporou o *arranjo teórico-doutrinário*[73] definido por Iamamoto (2008c) em seu processo formativo,

> demarcando também sua vinculação às práticas de desenvolvimento e organização de comunidade, acompanhando as diretrizes da Igreja católica e do Estado no âmbito da política desenvolvimentista, com ênfase no Serviço Social rural em regiões agrárias do estado mineiro. (ibid., p. 544).

Nesse contexto,

> Deve-se lembrar que no âmbito das universidades, evidenciou-se uma aberta politização sintonizada com as lutas sociais e a democratização em curso, destacando-se a luta em defesa da escola pública e o debate da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. A radicalização à esquerda também se efetivou nas ciências sociais, beneficiando-se da interlocução com autores marxistas, mas não só, bem como na definição do seu papel face à realidade subdesenvolvida e dependente da América Latina. (Batistoni, 2019, p. 544).

Já a partir de 1961, a Escola buscou sua modernização por meio da interlocução com as ciências sociais e humanas no currículo pela renovação do quadro docente, "mediante a preparação das alunas que se destacavam no ensino e nos estágios" (Batistoni, 2019, p. 544). Aliado a isso, a autora destaca que a linha de força desse processo advém especialmente do movimento estudantil, de discentes ligados aos quadros da JUC, da Ação Popular e da Polop que, "além da politização dos processos educacionais, trazia as experiências do trabalho de comunidade, educação e cultura popular". A autora informa que é nesse contexto que a Escola passou a "encampar como atividade curricular as práticas vinculadas ao Movimento de

[73] Junção do pensamento conservador europeu, franco-belga, de origem religiosa com a sociologia conservadora norte-americana (Iamamoto, 2008). Explicaremos melhor no capítulo 2.

Educação de Base - MEB[74], as quais foram geradoras da erosão do Serviço Social tradicional, interrompida com o golpe de 1964, conforme já nos explicou (Netto, 2008), impondo-se o estudo da pedagogia de Paulo Freire, antecedentes relevantes na formulação do projeto reconceituador" (ibid.id).

A experiência da escola mineira desenvolveu-se, portanto, em uma instituição universitária católica que era dirigida por forças moderadas, as quais propiciaram um ambiente de resistência intelectual e pedagógica, bem como uma proteção nos tempos sombrios. O projeto de reestruturação da formação foi então acatado pela direção. Tal projeto sofreu o mais importante influxo do Movimento Estudantil por meio da Juventude Católica e Ação popular, as quais agregaram a politização do processo educacional e experiências do trabalho de comunidade, educação e cultura popular, conforme nos informa Batistoni (2021).

Com a agudização repressiva do AI º 5 do governo ditatorial, em 1968, as Universidades e instituições educacionais foram golpeadas e adequadas aos padrões educacionais do regime, conforme já vimos. Na escola mineira, isso reverberou com confrontos diretos com a repressão militar, perseguições e prisões de alunos e professores, invasão da escola, abertura de inquéritos, silenciamento e medo, bem como ocorreu a incorporação do traço típico do Serviço Social no período: a modernização conservadora e com ela a assimilação do Documento de Araxá no currículo e a retração dos campos de estágio nas comunidades, com transferência para a área habitacional[75] (Batistoni, 2021).

Assim,

> Na ESS/UCMG os impactos das mudanças impostas podem ser analisadas sob dois ângulos. De um lado, a vigência de confrontos diretos com a repressão militar, com perseguições e prisões de alunos e professores, invasão e fechamento da Escola pelos militares logo após o golpe, abertura de IPMs[76], processos do Decreto n. 477, silenciamentos e medo. Essa situação perdurou até o final da década seguinte. E de outro, a meta de "promover e consolidar o projeto profissional modernizador, compatível e funcional ao projeto da autocracia burguesa" (Portella, 1992, p. 223), acompanhando a tendência predominante da formação em Serviço Social brasileira. (Batistoni, 2019, p. 545).

[74] Iniciativa da Igreja e do Estado com o objetivo de alfabetizar adultos na cidade e no campo, a partir do método de Paulo Freire (Iamamoto e Santos, 2021).

[75] A área habitacional demandava uma atuação funcional ao regime ditatorial, porém, nela catalisaram muitas tensões e atuaram profissionais remanescentes de práticas populares democráticas, o que gerou lideranças importantes da profissão que contribuíram com a oposição à ditadura e ao Serviço Social tradicional, ecoando suas vozes no Congresso da Virada em 1979 (Batistoni, 2021).

[76] Inquéritos Policiais Militares.

Rosângela Batistoni nos contou na entrevista sobre sua participação na ESS/UCMG no período analisado, bem como apontou que suas publicações sobre a experiência (referenciadas na tese) constituem análises críticas e não apenas memórias:

> Veja, eu participei como aluna. Então, eu, entro em 1969, exatamente o que estava ocorrendo era o momento da transição, a entrada, a revisão do processo de mudança na escola, a chegada da Leila Lima Santos na escola em 1969, como professora, juntamente com outras. Então, a minha participação é na condição de aluna sendo formada nessa dinâmica. Eu começo o curso neste processo de mudança. Eu fui monitora. Começa com a disciplina de história de Serviço Social, introdução ao Serviço Social. Então, eu fui no segundo ano, no primeiro ano é essa descoberta total, em 1969 e a entrada aqui dessas primeiras mudanças e do processo de avaliação que se inicia na escola. A minha participação se expressa, a minha análise toda, em todas as três publicações minhas sobre a trajetória do BH, desenvolvem a contextualidade da experiência da escola de BH, que já é resultado de pesquisa atual. É muito para além, portanto, daquilo que eu participei e da memória. Não é um relato de uma aluna. Aquilo ali são resultados de pesquisa, análise de pesquisa, produtos e publicações de resultados de pesquisa que têm um vínculo de ter sido formada naquela escola, naquela dinâmica. Então, eu participo como representante estudantil, como monitora de disciplina, numa disciplina que vai se chamar Oficinas da Prática (que posteriormente na PUCSP foi denominada de Projeto de Investigação em Prática) que era ministrada pela Marilda, pela Consuelo Quiroga e pela professora Helena Paixão. Helena Paixão, já falecida, depois foi professora na Faculdade de Educação se não me engano na UFMG. E atuando diretamente no debate que estava ali acontecendo, mas como aluna. (Maria Rosângela Batistoni, 2024).

É nesse contexto que o grupo mineiro construiu a primeira formulação brasileira da intenção de ruptura, a partir de uma crítica teórico-prática global ao tradicionalismo profissional, consolidada nos documentos "*Análise histórica da orientação metodológica da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (1974)"* e "*A prática como fonte de teoria (1971)"* segundo Batistoni (2019). Na proposta há uma alternativa que buscava romper com o tradicionalismo no plano teórico-metodológico, de concepção profissional, de intervenção e da formação (Netto, 2008).

O projeto da escola mineira foi formulado nos anos iniciais da década de 1970 e surgiu como uma oposição e contestação no contexto do regime ditatorial brasileiro e do Serviço Social conservador, com a proposta de reestruturar a formação profissional. Foi elaborado o Método BH[77] e realizada uma reestruturação curricular até então original[78]. A experiência de

[77] Netto (2008) explica que o Método BH foi a implementação profissional das concepções teórico-metodológicas da equipe mineira; seria o estrito processo metodológico, conforme o autor.
[78] Analisaremos o projeto de formação profissional da escola mineira no capítulo 2.

BH desenvolveu um "*projeto acadêmico e profissional* que inaugurou a trajetória da *intenção de ruptura* com os marcos do tradicionalismo no Serviço Social no Brasil", assim, expressou a primeira aproximação da profissão com a tradição marxista, com a interlocução com outras áreas do conhecimento e com os interesses da classe subalterna, no bojo da influência do Movimento de Reconceituação Latino-Americano (Batistoni, 2021, p. 72, grifos da autora).

Batistoni (2019) situa entre os anos de 1969 e 1971 os gérmens que propiciaram a construção de um "projeto acadêmico e profissional de feição crítica" na ESS/UCMG. A autora informa que foi fundamental para isso a participação do grupo mineiro nos encontros latino-americanos de Serviço Social[79] e o intercâmbio que foi buscado de forma intencional por esse grupo com as vanguardas do MRLA no continente. Também se destaca a incorporação de áreas como filosofia, história, jornalismo, sociologia e ciência política à escola.

> Elaboração de um *novo projeto* de formação profissional, alimentado por referências até então estranhas aos postulados do Serviço Social (ESS-UCMG, 1971a). Incidiram de forma decisiva nessa viragem os passos interativos, que, a partir dos encontros latino-americanos de Serviço Social, desbordaram em um intenso intercâmbio entre o grupo mineiro e as vanguardas do Movimento de Reconceituação no continente, bem como o protagonismo coletivo da equipe, sob a reconhecida liderança intelectual e institucional de Leila Lima Santos (que assume a direção da Escola em 1972, junto com Consuelo Quiroga), integrada por jovens profissionais formados no imediato pré e pós-1964 e à qual foram incorporados docentes de um núcleo ampliado das Ciências Sociais, abrindo uma interlocução *nova*, envolvente e compromissada com a construção de uma *nova experiência de educação universitária*. (Batistoni, 2021, p. 82, grifos da autora).

Na entrevista, Batistoni falou sobre as relações da ESS/UCMG com o MRLA, essas interlocuções, a partir do protagonismo de algumas docentes:

> Agora [...] você vê, a fronteira [além Brasil] mesmo não foi o foco. Primeiro é o seguinte, é uma iniciativa individual dessas pessoas. Veja, Consuelo e Ana Quiroga eram filha, Consuelo e Maria são filhas, foram formadas no conservadorismo da igreja católica, inclusive, são filhas de um... adido cultural espanhol. Então, é um processo ali a partir do protagonismo individual delas. Elas tomam essa iniciativa de participar desse processo. A Ana Quiroga, foi inclusive a representante da Ecro editora argentina que publicava livros da reconceituação, carregando os livrinhos dela com a sacola, carregando os livros da Ecro, da editora Ecro latino-americana, para vender que ela trazia dos encontros latino-americanos. Quer dizer, nós conhecemos Paulo Freire trazido de lá. Pedagogia do Oprimido foi escrito quando Paulo Freire já está

[79] Aqui, Batistoni (2019) se refere à articulação político-profissional continental impulsionada pela ALAESS, sendo que: o primeiro encontro ocorreu em Porto Alegre/Brasil em 1965, seguido pelos de Montevidéu/Uruguai em 1966, Concepción/Chile em 1969, Cochabamba/ Bolívia em 1970 e novamente em Porto Alegre/Brasil em 1972.

> no exílio no Chile. É isso, é uma iniciativa delas que se põe com a concepção de que não é para o benefício, o produtivismo individual, mas para a categoria, para a formação profissional. Então elas veem e rebatem isso na formação profissional, muito diretamente, tanto que elas vão ser neste processo as referências, se tornam referência para a Reconceituação latino-americana. Quer dizer, BH se torna referência para Chile, para todo o Chile, para a Argentina, para o Peru, para a Venezuela. O diálogo passa a ser lá e não aqui, aqui está cerceado pela ditadura, pelos condicionantes da ditadura, mas também pelo conservadorismo profissional predominante ou a modernização conservadora predominante no Serviço Social. Então é isso, é esse cerco. Então, poucas conheceram a proposta de BH. Por exemplo, a gente sabe da influência e dos contatos com Juiz de fora, Goiânia, através da Valderez. E a Safira já estava ali. Não, a Safira é Paraíba. Valderez. Goiânia. Todas da Universidade Católica. A Paraíba. Viu? A Paraíba. Quem é que estava na Paraíba? Luiza Erundina. Goiânia, Juiz de Fora. É isso aqui que estamos resgatando na nossa pesquisa agora. (Maria Rosângela Batistoni, 2024).

Sobre a Leila Lima, Batistoni (2019, p. 547) explicita que:

> No protagonismo da equipe, identifica-se a liderança de Leila Lima Santos, ex-integrante da JUC e dos quadros da Ação Popular, recém-chegada de uma pós-graduação em Sociologia do Trabalho na Universidade de Paris, onde, além de ter vivido o Maio de 1968 francês, cursou seminários com os marxistas Althusser e Lefebvre.

Na entrevista com Leila Lima Santos é possível identificar suas influências teóricas e políticas, as quais reverberaram na estruturação do projeto da ESS/UCMG:

> Olha, do ponto de vista, digamos assim, do mundo europeu, eu acho que a influência mais forte que eu pessoalmente tive e que certamente reverberou na nossa experiência na escola foi sem dúvida alguma a do Althusser. Tive a honra de ser sua aluna. Então, sem dúvida, os seminários do Althusser tiveram uma influência muito grande em minha formação. Além do estruturalismo creio que foi um acercamento com o marxismo, já que através do Althusser transitamos também por Gramsci, Lacan, Michel Foulcalt, Hegel, Lenin, tudo isto atravessado pela minha débil formação filosófica, pela pressão do momento político (maio 1968). Foram de todas as maneiras e sem dúvida acercamentos teóricos que marcaram minha formação. Também fui aluna do Jacques Lambert, que tinha uma força expressiva naquela época. A leitura do livro *Os Dois Brasis* de Jacques Lambert, lançado justamente na época do governo do Juscelino Kubitschek e que abordava temas de marginalidade, desemprego, analfabetismo estava de todas as maneiras mais orientado a uma visão desenvolvimentista. Havia muito interesse naqueles anos por Brasília, com todas as reverberações que isso aí teve; então, isso aí, por um lado, chamava muita atenção dos franceses e se perguntavam por que esta brasileira estudava Sociologia do Trabalho e, ao mesmo tempo, essa brasileira estava muito impactada com o que estava acontecendo naquele país, que, digamos assim, mostrou nas ruas, de forma tão clara, um movimento de ruptura total e absoluta com a velha institucionalidade da universidade, quer dizer, a universidade ali foi absolutamente questionada no seu formato, em sua

> estrutura, organização e funcionamento. Eu ainda fui aluna em Paris do modelo da universidade até então vigente, porque o instituto onde eu estudei e mencionei anteriormente chamava-se Instituto de Ciências Sociais do Trabalho, da Escola de Direito e Economia da Universidade da Sorbonne. Nesse instituto fazíamos ainda aquele tipo de aulas que foram justamente as mais questionadas pelo movimento de 1968. Eu, pessoalmente, participei de aulas de mais de 100, 200, 300 estudantes, os professores de toga, tudo muito rígido e tradicional. Quer dizer, todo esse rito, toda essa estrutura tão pesada da Universidade francesa foi absolutamente questionado nas ruas de Paris e provocou uma ruptura absoluta na Universidade francesa, sobretudo na Sorbonne (onde estudava) e em Nanterre. Eu vivia frente à Universidade da Sorbonne, ou seja, vivi o maio de 1968 de forma direta, muito presente. Então, quer dizer, tudo que era parte do influxo teórico, metodológico, filosófico, antropológico, sociológico francês era bem-vindo. Estávamos muito imbuídos disso naqueles dias. (Leila Lima Santos, 2023).

Assim,

> Com o suporte dessa equipe inicia-se a revisão da formação, dos fundamentos do Serviço Social, com a formulação de um *projeto* no sentido de *romper* com o *tradicionalismo no Serviço Social em suas implicações teórico-metodológicas e práticas*, marcando uma inflexão na dinâmica de ensino da escola, da universidade católica e da profissão no país. (Batistoni, 2019, p. 547, grifos da autora).

Verificamos que a experiência mineira foi a primeira influenciada (e influenciadora) pelo MRLA no Brasil[80] e ocorreu, primordialmente, no âmbito da formação profissional, sendo uma importante precursora da virada crítica da formação profissional em âmbito nacional. Essa virada foi construída no decorrer da década de 1970 e culminada em 1979 quando houve a aprovação do currículo mínimo para os cursos de Serviço Social na XXI Convenção Nacional da ABESS realizada em Natal (RN).

A proposta mineira foi implementada entre os anos de 1972 e 1975 e se efetivou na esfera da elaboração teórica (o Método BH[81]), da reestruturação curricular da formação profissional e da experimentação prática em projetos de extensão e campos de estágio. “A concepção globalizadora da proposta de currículo sustentava-se na articulação do ensino teórico-prático à pesquisa, docência e prática, operacionalizada nas Unidades de Ensino e Aprendizagem (UAs)”[82] (Batistoni, 2021, p. 83).

---

[80] Quando afirmamos isso não desconsideramos o seminário de Porto Alegre em 1965 e outros, mas queremos demarcar que a experiência da ESS/UCMG foi a primeira que se deu de forma global, como projeto de formação, o que se constitui num diferencial.

[81] Deve-se ressaltar que a cidade de Itabira (onde se localiza a Companhia Vale do Rio Doce), com a presença das ações pastorais progressistas da Igreja católica, foi o lócus principal de experimentação do método BH (Batistoni, 2019).

[82] Para uma compreensão detalhada da proposta mineira, ver: ESS-UCMG (1971a, 1971b, 1971c, 1974), Santos (1982), Quiroga (1973), Portella (1992) e Batistoni (2017, 2019, 2021 e 2022).

> A proposta alternativa formulada pela equipe docente da ESS/UCMG efetivou-se tanto no âmbito da elaboração teórica, da reestruturação curricular da formação, quanto da experimentação via projetos de extensão e campos de estágio. Esses são demonstrativos das suas preocupações teórico-práticas, operacionalizando com consistência, rigor, inteligência e coragem mecanismos institucionais da universidade e determinados espaços do exercício profissional. Podemos afirmar que tais mudanças implicaram ações em dois níveis. Primeiro, em uma reestruturação do ensino teórico-prático, sustentada na análise crítica da universidade brasileira. Buscou-se resgatar a possibilidade de condução da revisão curricular a partir da recuperação do relativo espaço de autonomia existente no âmbito decisório interno às unidades de ensino (ESS/UCMG,1971b). A concepção globalizadora da proposta de currículo sustentava-se na articulação do ensino teórico-prático à pesquisa, à docência e à prática, operacionalizado nas "unidades de ensino e aprendizagem" (UAs), concepção inédita na organização curricular da formação em Serviço Social do país. As UAs eram organizadas em projetos semestrais de aprendizagem (PSAs). Além disso, eram articuladas no "contato com a realidade" por meio de programas de investigação, programas de estudo, pesquisa e/ou ação profissional, realizados semestralmente, ao longo de oito semestres letivos, contemplando o conjunto de disciplinas e os respectivos conteúdos, inclusive as disciplinas especificamente profissionais. As "equipes de prática" eram articuladas em torno de problemáticas básicas de investigação e intervenção profissional. Apoiavam-se em uma orientação interdisciplinar (com a incorporação dos docentes das áreas afins, em suas devidas áreas de atuação, participação de "monitoria" de discentes concluintes e de assistentes sociais supervisores de campo), resultando em possibilidade de avanços na relação entre formação teórica e exercício profissional, como demonstram os relatórios das "equipes de prática" e os trabalhos de conclusão, denominados Trabalhos de Estágio de Campo (Santos, 1985; Quiroga, 1973). (Batistoni, 2019, p. 548-549).

A experiência mineira teve influência da obra de Paulo Freire; da esquerda católica; do marxismo estruturalista (Althusseriano); do Maoísmo; enfim, de outros substratos do MRLA, calcados na tradição marxista (Batistoni, 2021).

Batistoni (2019, p. 548) defende que a reestruturação da formação profissional na escola de BH constitui um *produto eminentemente universitário e nacional da reconceituação,* com influências de Paulo Freire[83] e das inovações da universidade brasileira. Assim, a autora considera que não houve influências dos projetos das escolas dos demais países de língua hispânica. Além disso, para ela "o projeto pedagógico implantado pela Escola de Serviço Social

[83] "A influência de Paulo Freire vai além de uma simples incorporação de suas ideias, avançando para uma ação mais radical, no plano da apreensão societária. Ela se expressa sobretudo na definição do objeto e objetivos da proposta metodológica", segundo Batistoni (2019, p. 549). Trata-se de uma incorporação baseada no pressuposto da exigência de uma análise da sociedade brasileira.

se tornou o núcleo originário das revisões da formação profissional desenvolvidas nas décadas de 1980[84] e 1990 conduzidas pela Abepss".

O marxismo entra no projeto de reestruturação da formação profissional da ESS/UCMG por meio do protagonismo de docentes e discentes que tiveram atuação na esquerda católica. A influência desse marxismo se deu especialmente pelas obras de Henrique Cláudio de Lima Vaz, pensador, filósofo e teólogo jesuíta, professor da Universidade Federal de Minas Gerais, estudioso da dialética hegeliana e do pensamento marxiano, assistente e mentor da JUC e atuante no MEB (Batistoni, 2019).

> Destaca-se, mais uma vez, Leila Lima, que em vários depoimentos concedidos assinala os caminhos de sua aproximação ao marxismo pela via do "humanismo cristão", tendo recebido formação e orientação diretamente de "cursos" com o padre Vaz, desde 1961, como dirigente da JUC em Minas Gerais e já estudante de Serviço Social na Universidade Católica. (Batistoni, 2019, p. 550).

Leila Lima Santos ao nos contar sua história revelou as determinações de seu protagonismo frente ao Serviço Social latino-americano e sua vinculação com a esquerda católica:

> No meu caso, vivi e participei do maio de 1968 na França, então, eu vinha de uma experiência que significava uma formação teórica de absoluta ruptura também com o que era a formação universitária, inclusive dos estudantes europeus. No meu caso, como estrangeira, mas a partir do enquadramento, digamos assim, do modelo europeu. Tudo aquilo tinha um lastro de ruptura muito grande, de querer fazer coisas novas, a partir de tudo que significava nossa formação teórica nessa época lá. Então, chegando ao Brasil nós coincidimos nesse período de reassumir a escola no final da década de 1960 e início dos 1970, com tudo que implicou esta década, quer dizer, o impacto da revolução cubana e de movimentos religiosos (MEB - Movimento de Educação de Base), de uma igreja avançada, de linha de frente. Venho de uma família católica, cristã, então, tive uma formação religiosa desde pequena; fui benjamin na ação católica, na minha juventude participei ativamente da JEC (Juventude Estudantil Católica), da JUC (Juventude Universitária Católica), que, como vocês sabem, era o patamar para uma ação política de maior compromisso político através da AP (Ação Popular) na época, certo? Então, quer dizer, qual era o chão que pisávamos? Era de movimento, um chão de muito dinamismo, que trazíamos do outro lado do mundo, mas que encontrava também no continente latino-americano uma conjuntura absolutamente propícia, convergente, absolutamente em movimento, muito dinâmica e politizada. Nossas convicções eram alimentadas pela revolução cubana, por uma progressista igreja católica na qual eu participava inspirada na teoria da Consciência Histórica (Padre Vaz) e em Paulo Freire. Ademais,

[84] Na verdade, iniciadas em 1979.

> minha família era muito próxima a Dom Serafim, Bispo e Reitor da Universidade Católica, quem inclusive, batizou um dos meus filhos. Era então uma pessoa muito ligada à igreja mais renovadora e Dom Serafim foi um Bispo e Reitor progressista, tolerante, que incentivava e estimulava visões e ações novas no interior da sua Diocese e da Universidade Católica. Então, quer dizer, nós embarcamos nesse mundo de uma igreja aberta, de um Concílio Ecumênico, de um Papa João XXIII, de uma comunidade eclesiástica de base, do movimento de educação de base alimentados pela teoria freiriana. Como estudante, estagiária, monitora, professora, como diretora, os elementos sempre presentes em cada momento eram estes, de muita ebulição, de muita busca do novo. (Leila Lima Santos, 2023).

Raizer ressaltou a importância para a formação profissional do que ela chamou de *virada da igreja*, destacando os movimentos das décadas de 1960 e 1980:

> Tem outra coisa sobre a visão crítica da formação do Serviço Social, tem uma questão, os cursos com essa participação da igreja, eu diria que é a virada da igreja da América Latina, então, que essa opção preferencial pelos pobres. Isso vai impactar também na formação profissional, é um elemento a mais para direção do Serviço Social, do chamado Projeto Ético Político Profissional. Acho que tem essa questão da igreja, particularmente, por exemplo, as comunidades eclesiais de base, do surgimento dos movimentos sociais, principalmente o nordeste, a questão da década de 60 e depois no processo de redemocratização, mas na década de 60 a questão das Ligas Camponesas, os movimentos...Então, essas experiências das Ligas Camponesas do nordeste, dos grupos, no caso daqui da região sudeste, nós aqui do Espírito Santo, a comunidade eclesial de base, então são influências, também, e dos movimentos sociais, dos movimentos de bairros...as lutas dos anos 60 e dos anos 70 também vão impactar muito nesse processo de formação e na visão mais crítica. (Eugênia Célia Raizer, 2024).

Em relação à influência do marxismo Althusseriano na proposta da ESS/UCMG, (Batistoni, 2019, p. 552) destaca o seguinte:

> A pesquisa e a análise documental permitem-nos sugerir que a influência das ideias de Althusser na proposta belo-horizontina teria dois vetores que se conectam nas suas formulações teórico-metodológicas. Primeiro, a formação da docente Leila Lima, como já apontado. O outro vetor encontra-se na influência de Althusser nas propostas e experiências da reconceituação nos países de língua hispânica, especialmente as formulações desenvolvidas nas universidades chilenas, com as quais a equipe docente estabeleceu vínculos e articulações. As ideias althusserianas se afirmaram por essa via pelo recurso as teses de sua discípula Marta Harnecker. As ideias de Althusser são identificadas na produção documental da Escola de Belo Horizonte através das tematizações sobre “ideologia”, “ciência”, “teoria”, “prática”, “prática teórica” [...].

No que tange à recorrência à concepção maoísta (posições filosóficas empíricas de Mao Tsé-tung), ela também foi acessada pela via política da militância, ainda que essa aproximação fosse explicitada como busca de uma base científica e teórica para o projeto. É característico dessa influência o "forte traço *empiricista* que caracteriza esse viés da tradição marxista, compondo com o reducionismo presente no epistemologismo de raiz estruturalista e da vulgarização marxista" (Batistoni, 2019, p. 553).

> O maoismo contido na proposta metodológica se evidencia no "*marco referencial teórico"* que fundamenta a estruturação do conhecido "Método BH", no qual o processo de conhecimento da realidade se dá pela sucessão de "momentos sensíveis e abstratos", até alcançar o conhecimento científico, "racional". A discussão da relação entre teoria e prática é inteiramente compreendida pela determinação de que "a prática é produtora de conhecimentos" (em Mao a posição é: "todo conhecimento autêntico nasce da experiência direta"), ainda que na argumentação o texto explicite a necessidade de romper com o empirismo como marca do tradicionalismo profissional. A relação entre teoria e prática é apresentada por caminhos recolhidos de manuais — "interdependência", "simultaneidade", "circularidade", "transformação mútua", "contraditoriedade" — enfeixada pelas "leis da dialética", explicitadas do mesmo modo. Essas concepções e cultura são amplamente difundidas no meio profissional latino-americano, tendo ocorrido inclusive um importante evento continental sobre o tema — A prática como fonte de teoria — em Ambato, Equador, em 1971. (Batistoni, 2019, p. 553).

Por outro lado, Batistoni (2019, p. 554) informa a introdução de interpretações sobre a prática recolhidas de Adolfo Sanchez Vásquez em sua *Filosofia da práxis*, autor que se situa noutra chave analítica do marxismo, ainda que esse aporte não tenha alcançado "desdobramentos problematizadores e críticos naquele momento na formulação da escola mineira".

> A natureza da aproximação incipiente na tradição marxista impregna a proposta da Escola de Serviço Social da UCMG de um lastro eclético, percorrendo todas as suas formulações, expressas no empirismo constituinte da estruturação do "Método BH", orientadas por uma reflexão sustentada no epistemologismo que indica a *invasão positivista do marxismo*, como analisa Quiroga (1989). Esses substratos acabaram por não possibilitar a iluminação teórica que era pretendida, pois só chancelaram os equívocos próprios da instrumentalização eivada da via política da militância. (Batistoni, 2019, p. 554).

Essa experiência foi pioneira e de suma importância para o processo renovador da profissão, contudo tinha fragilidades e limitações claras, herdeiras da interpretação enviesada da tradição marxista a que recorreu (Batistoni, 2021).

Além disso, a construção da alternativa global ao tradicionalismo foi "abortada" devido ao que Netto (2008) denominou de uma crise que levou à "demissão" dos formuladores e gestores da experiência de BH.

Bravo; Raizer; Lemos & Elpidio (2019) explicam que houve uma greve estudantil legítima de reivindicação de questões acadêmicas e resistência à ditadura militar, a qual foi repreendida. Autoridades da segurança nacional solicitaram os nomes dos líderes do movimento grevista à Universidade e, com a intenção de preservar tais nomes, houve a renúncia coletiva de, mais ou menos, 30 docentes de seus cargos na escola.

Batistoni fez a seguinte análise acerca do desfecho da experiência da ESS/UCMG:

> E ele deixa de se constituir como projeto na crise, cujo desfecho exatamente no contexto em que a crise da ditadura militar está em curso e se abre com maior abertura para o debate e partilhamento das experiências na universidade e no meio profissional. E começa já a se iniciar o processo da presença do movimento estudantil nas universidades. São os processos contraditórios mesmo, da dinâmica contraditória aqui que se dá. É muito interessante, porque o desfecho do BH é exatamente uma greve estudantil. Eu já não estava mais na escola, nem em BH, eu estava em São Paulo, no Hospital das Clínicas. A gente só tinha informação, mas eu não participo deste processo. Foi uma greve estudantil, que nada mais é, do meu ponto de vista, essa interpretação é minha: a radicalização daquele próprio processo de formação, evidentemente, com a reivindicação estudantil para avançar em certos pontos, tensionado pelo conservadorismo no meio profissional, a pressão conservadora em relação aos estágios e ao projeto da escola. Entendeu? Porque a proposta de BH realizou experimentações muito específicas através de convênio com prefeituras, como foi com Itabira, cidade de Itabira, que também não é por acaso, porque lá tem uma comunidade eclesial de base, uma diocese que possibilitou isso, integrada à renovação da igreja; em Monlevade; em algumas experiências na própria cidade, na clínica psicológica da Universidade, na área de saúde que era vinculada à Faculdade de Medicina, em saúde coletiva; são um conjunto de experiências muito específicas, com muita potencialidade. A saúde coletiva que está aí já se inserindo no movimento da luta de saúde, da reforma sanitária. Então, essas são as experimentações que geraram os TCCs que retratam essa experiência. (Maria Rosângela Batistoni, 2024).

Leila Lima Santos nos deu um profundo depoimento sobre isso:

> Essa é uma resposta difícil e diria que até dolorosa. Fui entrevistada há algum tempo pela professora Rosângela Batistoni, ex-aluna da Escola de BH, para um artigo que ela fez no livro *A História pelo Avesso* e eu comecei até a me emocionar e lhe disse: "Rosângela, sem querer estou tremendo só de refletir

sobre isso". É dessas coisas que te causam sempre emoção, por mais anos que passem. É também uma espécie de confluência e de convergência de muitas coisas. Primeiro, o contexto social, político, de violência, de repressão que vivíamos, com a vigência do Ato Institucional, da Lei 477, do Ato Institucional número 5, que era muito repressivo, do ataque às universidades, às escolas superiores, esse era o panorama. Outro elemento era o surgimento, a ebulição dos movimentos políticos partidários, inclusive, mais do que isso, do início da formação dos grupos mais radicais que depois optaram pela via armada no Brasil – isso aí não é novidade para vocês. A escola nossa tinha estudantes de todas as linhas políticas. Estes estudantes sabiam que eles podiam contar conosco; o Projeto da Escola era um projeto inclusivo, com eles, era um projeto a partir deles, para eles, um projeto de unificação da escola como uma totalidade. Então, eles, de uma forma absolutamente legítima, tensionaram o momento e foram exigindo e em palavras simples foram estirando as possibilidades de uma pressão política cada vez maior, porque isso também respondia a uma afiliação progressiva deles a esta alternativa. Isso, nós mais ou menos intuíamos que assim era. Ao mesmo tempo, tínhamos muito claro que não iríamos acionar em contra dos estudantes. Então, quando essa corda se estirou muito, os estudantes se declararam em greve, porque queriam que a escola se posicionasse mais e mais e se radicalizasse. Nós éramos jovens, tínhamos trinta e poucos anos e os estudantes dispostos a romper as amarras políticas, familiares, pessoais, sociais, as que fossem necessárias. Todos nós vivemos esses processos. Então, chegou o momento em que, pela greve, e a partir do AI-5, da 477, as autoridades chegaram na universidade e pediram a lista dos estudantes em greve. Isso nos sobrepassava, pois era totalmente incompatível, inconsequente, impensável para nós. Nosso projeto era quase que "protetor". Apostávamos num projeto conjunto, comum, coletivo, de professores e alunos. Então, diante do impasse, a escola em greve, nós permanecemos ali, certo tempo discutindo, refletindo, atônitos sobre o que acontecia, buscando visualizar os possíveis cenários alternativos. Até que chegou em forma direta a pressão militar. Isto marcou realmente o limite. Nesse momento, assumi grande responsabilidade e decidi sair do processo e é muito doloroso isso, muito doloroso para mim e não vi saídas e desisti. Disse aos professores que "daqui para frente eu não vou mais e saio deste processo". Com muito temor do que passaria com os estudantes. E também querendo transmitir-lhes que já não podíamos mais, que não cederíamos e que não compactuaríamos com nada que não fosse acorde ao projeto fundacional da formação profissional. Então, quando declarei que não seguiria mais e que me iria, os professores em massa decidiram também se demitir. E veio a *debacle*. Talvez tenha sido um ato um pouco ingênuo, acho que tínhamos ainda a esperança de recuperar o processo, politicamente. Para vocês terem ideia, na minha casa, fora do âmbito universitário, continuamos uma assembleia permanente de professores com reuniões diárias por um mês. Não acreditávamos que estávamos perdendo o processo, mas é claro, a contraposição, a corrente conservadora estava atenta e talvez até celebrando nossa demissão, porque seus representantes queriam era justamente retomar a tradicional formação do Serviço Social, porque em sua perspectiva a nossa era uma versão equivocada e inaceitável. Isto é mais ou menos uma representação dolorosa do que passou. Então, quer dizer, ao renunciar buscamos ser consequentes com nossos valores éticos, mas houve, também, uma boa dose de ingenuidade política, ao não ter podido administrar tão forte tensão. Acho que nos faltou mais visão política e certa habilidade para compreender a totalidade do momento, enfim, foi o que passou, não foi um ato individual isolado meu, nem de minha única responsabilidade. Estávamos todos nesta

> jogada, mas sinceramente penso também que puxei forte este cordão, não sei como dizer, em poucas palavras, tratamos de ser consequentes com nossos valores, com nosso projeto de formação e fomos todos arrastados pela *voragine* política e de repressão daqueles anos. Algo assim como meio caminho entre uma coisa e outra e a consequência foi o desmantelamento de uma promissora, talvez utópica e bela experiência, cujo final doeu muito, doeu muito e dói até hoje, sim, dói até hoje...(Leila Lima Santos, 2023).

Ao continuar sua reflexão e exposição na entrevista, a professora nos contou sobre sua entrada no CELATS:

> Pouco tempo depois [do fim da experiência de BH], o CELATS me convocou e lá podemos retomar uma estratégia muito convergente, muito alinhada também com o que nós pretendíamos fazer na Escola. Então, a gente projetou algo que deu certo, digamos assim, naquele período, com erros, com acertos, como todas as experiências. Acho que o balanço do trabalho do CELATS vocês hoje podem dimensionar também, deixou muitos frutos. Acho que isso aí também foi um pouco...o das dinâmicas. Eu não tinha a menor ideia desse novo desafio do CELATS, ainda muito ligada ao projeto da Escola de Serviço Social e, de repente, acontece isso pouco tempo depois. Comecei a trabalhar em Lima, inicialmente, por um ano como Coordenadora Acadêmica do CELATS em 1976 e, posteriormente, como Diretora. A experiência da escola explodiu no segundo semestre de 1975, quer dizer, as coisas aconteceram assim de forma meio sincronizada, foram coincidências históricas, de necessidades, de demandas, de oportunidades e de certa convergência. Acho que os processos também são assim, muitas vezes ocorrem fatores imponderáveis, não esperados, que são absolutamente emergentes, imprevistos, impensáveis. Isso aconteceu e acho que o trabalho posterior como Diretora do CELATS foi profícuo. (Leila Lima Santos, 2023).

Acima colocamos que a construção da alternativa global ao tradicionalismo foi "abortada" com o fim da experiência da ESS/UCMG conforme Netto (2008) e destacamos a palavra entre aspas pois, analisando em perspectiva histórica, refletimos: será que ela foi abortada ou será que teve que esperar para reemergir? E até reemergir buscou estratégias de sobrevivência na ditadura até fim dos anos 1970. A ida da professora Leila Lima Santos para o CELATS em 1976 pode ser considerada uma estratégia de resistência da intenção de ruptura frente ao contexto (limitador) social, político e profissional brasileiro. A experiência da ESS/UCMG ficou localizada e datada na história, mas o que era fundamental e essencial ali não terminou, foi com Leila e Quiroga para o CELATS, foi com os outros professores nas suas produções e atuações profissionais.

A interrupção da proposta reconceituadora da escola em 1975, num desfecho paradoxal, inviabilizou sua continuidade naquele momento e espaço, processo intimamente ligado as forças repressoras da ditadura, o que também contribuiu para a não difusão dessa experiência

em âmbito nacional de forma concomitante à sua realização. Contudo, esse desfecho se deu ao mesmo tempo em que se iniciava as manifestações abertas de contestação ao regime, que deram início a sua crise (Batistoni, 2021; 2019).

Sobre a ressonância dessa experiência no meio profissional (brasileiro e latino-americano), vejamos:

> Os processos e condicionantes político-institucionais da ditadura inviabilizaram a ressonância e difusão do projeto da escola mineira junto a outras unidades de ensino e organismos da categoria no país, permanecendo isolada até o fim da década. Ressalte-se que o isolamento da experiência belo-horizontina é acrescido pelo fato de que no meio acadêmico-profissional a reconceituação assumiu a perspectiva hegemônica de uma modernização conservadora e tecnocrática, expressa nas sistematizações teóricas dos documentos de Araxá (1967) e de Teresópolis (1970) conduzidas pelo CBCISS (Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais) com traços de funcionalidade ao regime autocrático, demarcando projetos em oposição na tensa disputa teórica e ideológica pela hegemonia na renovação do Serviço Social brasileiro. No entanto, as formulações da Escola de Serviço Social da UCMG ganharam ampla visibilidade nas universidades latino-americanas, firmando-se como uma de suas referências exemplares, dada a sintonia com a feição crítica da reconceituação e os vínculos com as forças contestadoras da profissão na América Latina. (Batistoni, 2019, p. 539-540).

> Lembrando, ao mesmo tempo, que quando voltei ao Brasil, final de 1969, o movimento de repressão da ditadura era extremamente duro, vocês devem se lembrar ou pelo menos recordar por relatos e leituras, um período realmente duríssimo. Então, era tudo muito contraditório: em Paris nós estamos na rua com os estudantes, nós estamos fazendo maio de 1968, nós estamos quebrando a estrutura e a rigidez da Universidade europeia e ao regressar a Belo Horizonte me deparei com um regime de ditadura militar muito duro, muito pesado. Então, como é que poderíamos fazer florescer um projeto profissional com todas as condições, condicionamentos e limitações do momento político que vivíamos? Isso aí explica em parte porque essa experiência da Escola de Serviço Social de BH foi, de certa forma – isso aí também já está analisado por muitas de vocês – uma experiência isolada, muito articulada na América Latina, mas isolada dentro do Brasil; ela estava no holofote do Movimento de Reconceituação e, ao mesmo tempo, quase “escondida” do Brasil. Nosso novo projeto de formação profissional estava mais acolhido fora do Brasil. (Leila Lima Santos, 2023).

Para Batistoni (2021), apenas no final da década de 1970, com a crise da ditadura, o Serviço Social brasileiro conseguiu se defrontar com o legado da reconceituação latino-americana, e nela, com a experiência de MG, já que na segunda metade dos anos 1960 e nos anos iniciais da década de 1970 a repressão ditatorial impediu a difusão do movimento no seio profissional.

> O Serviço Social brasileiro se confronta com a experiência da escola de BH, e, portanto, com a reconceituação na crise da ditadura. Trata-se de não só aprender as lições, mas também fazer a crítica e autocrítica desse processo. Por isso que o Serviço Social brasileiro pôde em relação aos outros países da América Latina ter uma liderança, uma condição diferente, porque nos outros países, como o Chile em 1973, a Argentina1976, também Uruguai, estão aqui no contexto das suas ditaduras e o Brasil já está na crise da ditadura, e, portanto, é na revisão do processo inicial, nuclear de rupturas no Serviço Social brasileiro. Eu não estou falando, nós não estamos tratando aqui mais da modernização conservadora, é a ruptura. Falando nos termos do José Paulo, né? Nos termos da análise dele, nós estamos neste período no campo da ruptura. Vamos dizer, não é uma mera renovação do Serviço Social, é ruptura mesmo. [...] Então é isso que eu vejo que é o defrontar-se com a experiência, que o contexto de alteração no Serviço Social brasileiro... evidentemente também, as escolas estão mudando, né? O movimento estudantil retomando a crise da ditadura, articulação do movimento docente, do movimento estudantil. Então, são mudanças na sociedade, na universidade que estão em curso e que são o chão, a base histórica que vai permitir o defrontar-se. Defronta-se com o BH, mas não é possível mais reproduzir o BH. É a hipótese, é o que a Marilda levanta ali, que eu desenvolvo, que ela levantou no seu texto "a aproximação ao marxismo", aquele legado da Reconceituação. Mas o Serviço Social também já amadureceu, já é outro perfil de profissão. Já passou pela ditadura, já passou por todo aquele processo. E a profissão já tem uma pós-graduação. Tem mudança de perfil profissional e totalmente inserida no circuito universitário – e isto foi um produto do próprio processo de modernização do Estado sob a autocracia burguesa, contraditoriamente, o que no contexto de BH não tem nada, gente, não tem isso. E a escola de BH formulou um projeto tão relevante... (Maria Rosângela Batistoni, 2024).

Concordamos que esse defrontar de forma nacional, direta e crítica ocorreu conforme a autora considera (fim da década de 1970), contudo, veremos no capítulo 2 que na Convenção da ABESS de 1973 já houve a apresentação da experiência de BH, além do tema da referida Convenção ter sido justamente a Reconceituação latino-americana. Então, a categoria nos anos iniciais da década de 1970 já se aproximou desse debate, o que integrou o movimento da virada.

Aquino, Batistoni e Scheffer (2022) afirmam que a vinculação com o MRLA foi uma busca intencional dos docentes de BH, os quais estiveram vinculados às lutas, movimentos e organizações dos trabalhadores que protagonizaram a resistência à ditadura.

"Desse modo, é necessário reconhecer a importância do que foi esse projeto e de como ele influenciou a cultura profissional dos assistentes sociais mineiros e, apesar da pouca ressonância inicial em outras partes do Brasil, foi bastante divulgado na América Latina" (Carvalho e Moljo, 2024, p. 93).

"A rica e intensa experiência, de curtíssimo tempo, ficou inconclusa na trajetória profissional" (Batistoni, 2021, p. 88). Contudo,

> O resgate do projeto da escola reapareceu para segmentos do Serviço Social brasileiro no final da década de 1970 e início da seguinte, sob novas bases sociais e políticas do país, com a reinserção do movimento das classes trabalhadoras na cena histórica. (Batistoni, 2019, p. 539-540).

Batistoni (2021, p. 88-89, grifos da autora) argumenta que as inquietações e proposições da experiência foram confrontadas posteriormente no

> movimento da profissão *na história*, em outras bases sociopolíticas, desenvolvendo suas possibilidades concretas e seus limites, mas, sobretudo, alimentando, a partir de seus influxos contestadores, os avanços e superações levadas a cabo pelo Serviço Social brasileiro na direção social estratégica que assumiu, consubstanciada no denominado *projeto ético-político profissional*.

Para finalizar as reflexões sobre a experiência da ESS/UCMG, gostaríamos de registrar uma importante observação:

> [...] a interrupção em 1975 de toda a proposta renovadora na *intenção de ruptura* da Escola de Belo Horizonte [...] impediu que sua equipe docente e discente avançasse na própria experiência, na continuidade, na superação dos equívocos e limitações, no processo de *crítica e autocrítica da aproximação ao marxismo* e dos desdobramentos formulados no âmbito da profissão (fundamentos, formação e exercício profissional) imediatamente naquele período. Mas é necessário registrar que esses avanços e superação se deram inclusive por parte de suas principais formuladoras (Batistoni, 2019, p. 555).

Batistoni (2021, p. 89, grifos da autora) assinala que já no projeto de BH havia uma forte expressão de todo o Movimento de Reconceituação: a busca insistente por uma unidade profissional para responder aos desafios comuns da América Latina, um sentido de latinidade e continentalidade por *Nuestra América*.

A experiência mineira foi influenciada e influenciadora do MRLA e estava ligada, primordialmente, ao campo da formação profissional, o que demonstra a importância dessa última no processo renovador como um todo. Ao explicitarmos a experiência da Escola de Minas Gerais, assinalamos as artérias que ligam o Movimento de Reconceituação Latino-americano e o Processo de Renovação do Serviço Social brasileiro, particularizando a gênese da vertente de intenção de ruptura com o conservadorismo no âmbito brasileiro.

No fim dos anos 1970 e início dos anos 1980 temos o segundo momento da perspectiva de intenção de ruptura, chamado de consolidação acadêmica, em que surgiram produções intelectuais (trabalhos de conclusão de curso e ensaios) que buscaram recuperar a intenção de

ruptura que emergiu em BH, com foco no elemento crítico e não na formulação belorizontina propriamente dita. Foram revitalizadas as propostas profissionais em disputa no Serviço Social. Nesse momento, estavam à frente do projeto de ruptura, especialmente, docentes de diferentes regiões do país ligados a pós-graduação em Serviço Social[85] e, por isso, as bases de rompimento eram estritamente acadêmicas (Netto, 2008).

À medida que avançou a crise da ditadura, também se gestou uma nova massa crítica ao tradicionalismo profissional, inclusive polarizando debates profissionais com as outras vertentes do processo de renovação da profissão. Esse momento de consolidação da perspectiva de intenção de ruptura se estruturou a partir da produção intelectual com efeito multiplicador. Nessa evolução, passa-se da análise crítica das principais propostas de renovação, a partir de análises textuais, para a análise crítica do próprio Serviço Social, sob o recurso de fontes clássicas da teoria social, portanto, considerando o contexto societário em que a profissão estava inserida. Ocorreu um acúmulo crítico que propiciou a crítica epistemológica, ideológica e histórica da profissão (Netto, 2008).

No período de consolidação acadêmica a massa crítica da categoria profissional procura "pensar criticamente a própria instituição Serviço Social à luz de suportes teóricos e heurísticos que são apropriados no curso de um exame que faz os assistentes sociais defrontarem-se com as fontes 'clássicas' da teoria social" (Netto, 2008, p. 266, grifos do autor). O marco deste período é o livro de Marilda Villela Iamamoto e Raul de Carvalho, *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*[86], publicado em 1982, cujo teor faz uma análise do Serviço Social inserido nas relações sociais de produção e reprodução capitalista à luz da teoria social de Marx, em sua fonte. Portanto, marca a aproximação a fonte clássica do marxismo.

> Um aspecto importante a ser destacado é o projeto da formação crítica, balizada pelo método dialético-marxiano e nas abordagens da tradição marxista, que permitiram o aprofundamento do debate sobre a profissão, compreendendo seu sentido histórico, sua inserção nas relações sociais capitalistas e assumindo o direcionamento ético-político, numa crescente maturidade intelectual e política. (Moljo, Borges, Oliveira e Bravo, 2025, p. 53).

[85] A reforma universitária de 1968 exigia a titulação de mestre aos jovens professores, assim, muitos foram estudar especialmente nas PUCs, na busca, também, de novos referenciais.
[86] Essa obra é parte estruturante da formação profissional crítica em Serviço Social no Brasil até os dias atuais.

A construção teórico-crítica de Iamamoto se baseia em textos marxianos fundamentais e refuta duas abordagens da profissão conforme Netto (2008): a vertente mecanicista (o fatalismo) e a vertente voluntarista (o messianismo). O fatalismo e o messianismo referem-se a unilateralidades na leitura do trabalho do assistente social com vieses que ora superestimam a força e o comando do capital, submergindo a possibilidade dos sujeitos de atribuírem direção às suas atividades e ora tendenciam a silenciar os determinantes histórico-estruturais objetivos que atravessam o exercício de uma profissão, deslocando a ênfase para a vontade política, respectivamente. Ou seja, no fatalismo a profissão é vista como fadada a reforçar o poder vigente, como se nada pudesse ser feito e o messianismo carrega uma visão revolucionária da profissão, dependente unicamente da vontade do sujeito (Iamamoto, 2008a).

Ao refutar essas duas abordagens, a autora elabora outra interpretação teórico-metodológica da profissão. Segundo Netto (2008, p. 291) "ela recupera, a partir da rica categoria de produção social, a especificidade histórica da ordem burguesa, com a processualidade das relações sociais sendo resgatadas pelo desvelamento dos mecanismos da reificação" e o faz compreendendo a produção capitalista (produção e reprodução social) como uma relação social entre classes sociais, sustentando que o capital é uma relação social, o qual supõe o trabalho assalariado, e centralizando a reflexão na questão do processo de trabalho. Essa base teórico-metodológica é fundamental para situar a constituição e funcionalidade da profissão, ligadas a um papel de intermediação entre as classes sociais. Esse debate consolida a perspectiva crítica de análise da profissão.

Nos anos 1982/1983 iniciou o terceiro momento da perspectiva de intenção de ruptura, o seu espraiamento para a categoria profissional, já num avanço que Netto (2008) chamou de 'plena cidadania da perspectiva de intenção de ruptura', em que houve um protagonismo das posições críticas em todas as instâncias profissionais.

> O fato é que a incidência do projeto de ruptura, a partir do segundo terço da década de oitenta, penetra e enforma os debates da categoria profissional, dá o tom da sua produção intelectual, rebate na formação de quadros operada nas agências acadêmicas de ponta e atinge as organizações representativas dos assistentes sociais. Numa palavra: a partir de meados dos anos oitenta, patenteia-se que a perspectiva da intenção de ruptura não é apenas um vetor legítimo do processo de renovação do Serviço Social no Brasil – evidencia-se o seu potencial criativo, instigante e, sobretudo, *produtivo*. (Netto, 2008, p. 267, grifos do autor).

Netto (2008) faz referência aos encontros e congressos da categoria, a partir de 1979, afirmando uma dominância da intenção de ruptura nos debates, assim como nas produções

bibliográficas da categoria, em especial, as editadas e publicadas pela editora Cortez, como a Revista *Serviço Social e Sociedade*. O autor também enfatiza que na implantação do currículo mínimo de 1982[87], diversas escolas brasileiras incorporaram referenciais críticos ligados à intenção de ruptura. E, no âmbito da formação, Netto (2008, p. 267) afirma que "visivelmente após 1982, a ABESS vem jogando pesado neste projeto, posicionando-se firmemente por uma formação embasada na crítica de fundo ao tradicionalismo e suas derivações".

Batistoni (2021) informa que a ABESS, no debate da formação profissional nos anos 1980 e 1990, também se referenciou na inovadora proposta de reestruturação curricular de BH, com as 'equipes de prática' e coordenação dos estágios.

Vimos, então, que a perspectiva de intenção de ruptura, conforme Netto (2008), surgiu no ambiente universitário no início dos anos 1970, tendo sua formulação inicial ocorrida na Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais. Apenas no fim da década, teve maior visibilidade na categoria, para além da universidade e atingindo os foros e organismos da categoria. Em meados da década de 1980, essa perspectiva estava no centro do debate profissional, com papel de destaque, conferindo, segundo o mesmo autor, uma impressão de hegemonia na representação profissional. Esse alargamento da vertente de ruptura foi propiciado pela crise da ditadura, com a reinserção da classe operária na cena política conferindo uma nova dinâmica à resistência democrática.

Um traço determinante dessa vertente foi justamente sua oposição à ordem autocrática e, devido sua fundamentação política, cultural, metodológica, teórica etc., se contrapunha radicalmente às outras vertentes do processo de renovação da profissão.

> Nas suas expressões diferenciadas, ela confronta-se com a autocracia burguesa: colidia com a ordem autocrática no plano teórico-cultural (os referenciais de que se socorria negavam as legitimações da autocracia), no plano profissional (os objetivos que se propunha chocavam-se com o perfil do assistente social requisitado pela "modernização conservadora") e no plano político (suas concepções de participação social e cidadania, bem como suas projeções societárias, batiam contra a institucionalidade da ditadura). (Netto, 2008, p. 248, grifos do autor).

[87] Netto cita o currículo de *1982* e nós citamos ao longo da tese o currículo de *1979/1982*, tendo em vista que ele foi aprovado pela categoria profissional na Convenção da ABESS de 1979 e, a partir disso, passou a redirecionar a formação profissional nacional, apesar de ter sido regulamentado pelo MEC apenas em 1982. Avaliamos como um compromisso político a referência ao processo de 1979.

Trata-se, portanto, de uma vertente cuja concepção de profissão se opunha à ditadura empresarial militar brasileira, bem como negava as bases conservadoras da profissão. Vejamos o que Netto (2008, p. 160) fala de suas características:

> Esta vertente tem muito da sua audiência contabilizada ao descrédito político da perspectiva modernizadora e à generalizada crítica às ciências sociais acadêmicas; no entanto, parecem-nos fundamentais para explicar a sua repercussão, as condições de trabalho da massa da categoria profissional – com sua aproximação geral às camadas trabalhadoras -, o novo público em que se recrutam os quadros técnicos [...], o clima efervescente do circuito universitário quando da crise da ditadura (envolvendo todos os intervenientes da arena acadêmica) e, principalmente, o quadro sociopolítico e ideológico dos primeiros anos da década, que conduziu à participação cívica amplos contingentes das novas camadas médias urbanas, com destaque para seus setores técnicos.

Para Netto (2008, p. 249) "a inscrição da formação (graduação e pós-graduação) do assistente social no âmbito universitário [...] foi [...] um dos vetores significativos que intervieram de forma decisiva no processo de renovação da profissão no Brasil" e a perspectiva de intenção de ruptura foi a que mais se vinculou à universidade. Essa perspectiva se arquitetou sob novas bases, decorrentes do projeto de romper com o tradicionalismo e seus substratos teóricos, éticos, políticos e metodológicos.

A herança dessa perspectiva é resgatada dos vetores de crise do tradicionalismo nos anos 1950, a partir, especialmente, das experiências dos protagonistas que viveram a década de 1960 enquanto estudantes e profissionais e viram o golpe de abril abortar os elementos contestadores carregados daquela década. O período fascista foi especialmente limitador para uma intenção de ruptura: "quer na área estatal, quer na área privada, o terreno para inovações prático-profissionais na perspectiva da ruptura era demasiado estreito e seu custo extremamente alto" (Netto, 2008, p. 250). Com isso, a universidade era um ambiente mais favorável e menos inseguro para o desenvolvimento (não sem embargos) do projeto de ruptura, ainda que fosse uma universidade cerceada. O espaço acadêmico possibilitou o trabalho teórico-metodológico necessário (de construção da crítica ao tradicionalismo e ao conservadorismo e apreensão de novo arcabouço teórico-metodológico), as formas de experimentação das novas propostas interventivas e a interação intelectual dos Assistentes Sociais (ibid.).

Nesse aspecto, destaca-se o papel central das agências de formação acadêmica na edificação do projeto de ruptura, devido "suas requisições de novos suportes teórico-metodológicos, a demanda de uma interação de novo tipo com as teorias e disciplinas sociais, a necessidade de sistematizar e elaborar as práticas implementadas etc." (Netto, 2008, p. 252).

O autor explica que para além dos condicionalismos objetivos, os profissionais ligados à intenção de ruptura optaram pela carreira docente por vários motivos, dentre eles, a expectativa de que a formação de novos quadros fosse o caminho para mudanças mais substantivas. “Mais que uma forma de sobrevivência, porém, o investimento na vida acadêmica significou objetivamente uma escolha de assistentes sociais empenhados numa renovação profissional que rompesse substantivamente com o tradicionalismo e seus corolários” (ibid., id.). No entanto, a atmosfera autocrática imprimiu um caráter de arrefecimento das intenções renovadoras para muitos destes profissionais, mas aqueles que não se arrefeceram e atuaram estrategicamente travaram árduos combates.

Portanto, o espaço acadêmico favoreceu o impulso da intenção de ruptura, mas a refuncionalização da universidade sob a autocracia impôs grandes obstáculos ao projeto, o qual apenas se tornou mais possível em conjunturas determinadas mais favoráveis, que foram poucas. Netto (2008) avalia, a despeito disso, que o caminho foi profícuo, já que novas formulações com o teor de ruptura com o conservadorismo (profissional e societário) foram gestadas, ainda que incipientes, em circunstâncias extremamente hostis.

> Aí tem o avanço, tem que associar, aqui tem a pós-graduação dos anos 1980 em expansão, o desenvolvimento da pesquisa, tem várias coisas aí nos anos 1980. Aí tem, né, aí você já vai ver a unidade, que aí os Congressos, por exemplo, da década de 1980, já são os congressos organizados pelas três entidades. Depois do III CBAS da virada, aí depois que já passa a ser organizado pela organização sindical e depois as três entidades. Tem uma passagem também processual nessa dinâmica aí. (Maria Rosângela Batistoni, 2024).

Como vimos, na primeira metade da década de 1980 houve um avanço dessa perspectiva fora da universidade, em especial, nas agências de formação (públicas e privadas); e já nos congressos da categoria no ano de 1979 e nos seus organismos corporativos foi crescendo a audiência e repercussão da intenção de ruptura, com baixa incidência prática, contudo. É representativo do avanço citado o impulso dado pela reforma curricular implementada pela ABESS, conforme Netto (2008).

> O novo currículo mínimo (aprovado pelo Conselho Federal de Educação através do parecer 412/82, de agosto de 1982) assinala, mesmo no compromisso que expressa entre tendências diversas do meio profissional (recorde-se que ele fora referendado, três anos antes, pela XXI Convenção Nacional de Ensino de Serviço Social promovida pela ABESS em Natal), ganhos significativos para a perspectiva da intenção de ruptura. No processo de implantação do novo currículo, estudos patrocinados pela ABESS [...]

> fundaram-se na linha da ruptura e em algumas agências de formação o quadro de preparação profissional foi redesenhado nesta perspectiva [...]. (Netto, 2008, p. 254).

Como se vê, o processo histórico no qual se construiu a renovação crítica do Serviço Social tem a formação profissional como um grande eixo e, na passagem acima, destaca-se o importante papel da Convenção da ABESS de 1979 realizada em Natal (RN) para a virada crítica na formação, com a aprovação do novo currículo mínimo cuja regulamentação se deu em 1982. Veremos no capítulo 2 que as demais Convenções da década de 1970 também tiveram um papel muito importante no processamento da virada crítica da formação profissional brasileira, inclusive no debate sobre o currículo e a virada da própria ABESS.

> Do ponto de vista da formação, a organização se dava através da ABESS, tendo como foco a condução para um currículo acadêmico compatível com os anseios de uma categoria que buscava tomar posição contra processos de alienação e exploração, ao tempo em que se articulava com organizações latino-americanas para construção de uma formação crítica. (Moljo, Borges, Oliveira e Bravo, 2025, p. 48).

Em relação a pouca incidência prático-profissional da intenção de ruptura, Netto (2008) argumenta que ela se deve a um descompasso entre o universo simbólico (ligado à produção teórico-metodológica) comunicado pela vanguarda representativa da perspectiva e a massa da categoria profissional, bem como à dificuldade de indicativos práticos aos profissionais. Ele avança afirmando que a inadequação entre os indicativos da intenção de ruptura e as condições objetivas de trabalho da categoria, à época, conduziu à pouca incidência de rompimento com o tradicionalismo no âmbito da prática profissional e, por isso, o autor denominou a ruptura como uma intenção no período da autocracia burguesa.

Contudo, a organização sindical teve um papel significativo na construção da perspectiva crítica, inclusive, organizando grupos de estudos, encontros, debates, dentre outras ações, além do seu protagonismo na preparação da virada ocorrida no III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, como veremos mais adiante.

> As contradições daquele contexto político, social e econômico estavam presentes e parte da categoria vinculada aos debates partidários e sindicais pôs em discussão as condições de vida da população empobrecida e dos ganhos elitistas do projeto de desenvolvimento econômico-social gerido pelos militares no poder executivo. A organização sindical, que transformou de modo geral as Apas em Sindicatos de Assistentes Sociais, esteve vinculada ao movimento de trabalhadores nos anos 1970. A proposição presente era a

> democratização das entidades da categoria, a identificação de assistentes sociais como trabalhadores e com isto, a expressão de compromisso de classe. (Moljo, Borges, Oliveira e Bravo, 2025, p. 48).

"A chamada "virada" na profissão resultou, portanto, de um processo articulado com os movimentos de resistência presentes na sociedade brasileira, o que, sem dúvida, repercutiu nas instâncias organizativas" (Moljo, Borges, Oliveira e Bravo, 2025, p. 46, grifos das autoras).

Em caráter de síntese, identificamos, portanto, que as bases sociopolíticas da perspectiva da intenção de ruptura estavam já postas na democratização e no movimento das classes exploradas na década de 1950 e início dos anos 1960, cujo golpe empresarial militar derrotou. Porém, isso não impediu o movimento próprio da realidade que levou novamente a democratização, nem a incidência de projeções societárias ligadas à classe trabalhadora no campo ideocultural. O golpe de abril de 1964 suspendeu o processo erosivo do Serviço Social tradicional, o que (apenas) adiou a reversão de seu direcionamento conservador histórico. A perspectiva de intenção de ruptura é fruto do processo de laicização e diferenciação da profissão, acompanhando as tendências e o movimento da sociedade em sua totalidade, tendo uma forte vinculação com as tendências mais democráticas ligadas à classe trabalhadora do início dos anos 1960 - em especial a mobilização antiditatorial dinamizada pelas camadas médias urbanas. São essas as bases que determinaram a emergência e o desenvolvimento da intenção de ruptura durante o período autocrático (Netto, 2008, p. 257).

Apreendemos que a perspectiva de intenção de ruptura foi a vertente brasileira que mais dialogou com o Movimento de Reconceituação Latino-Americano (MRLA). O traço dominante dessa perspectiva é a oposição ao tradicionalismo do Serviço Social e seu desenvolvimento mais expressivo refere-se à ampliação dos referenciais teóricos e ideoculturais para repensar a profissão (Netto, 2008). Como vimos, isso ocorreu, substancialmente, a partir do início da década de 1970, quando parcelas da categoria passaram a ser influenciadas pelo pensamento reconceituador de autores da América Latina, com destaque para a influência dos pensadores ligados ao CELATS.

O caráter político da perspectiva de intenção de ruptura é justamente sua relação com o bloco democratizante, com a classe trabalhadora. Importante demarcar que sua politização se desenvolveu em confronto com a ditadura, o que gerou desafios, limites e problemas. Netto (2008, p. 259, grifos do autor) nos explica melhor isso:

> Com fracos liames com o movimento operário - quando os tinha, eram concertados frequente e naturalmente pelos canais cinzentos da

> semilegalidade -, praticamente centrada no movimento intelectual e estudantil da segunda metade dos anos sessenta, geralmente ignorando e/ou desprezando o patrimônio de lutas e organizações anteriormente construído pela classe operária e pelas forças democráticas, esta politização, experimentada num quadro de dilaceramento das esquerdas, acabou por adquirir contornos de *partidarização* que, nas circunstâncias da época, facilmente descaíam em posturas de evidente estreiteza.

Já na década de 1980, com o movimento de redemocratização da sociedade brasileira e o influxo político da classe trabalhadora, a perspectiva de intenção de ruptura se aproximou das reais condições de vida e de trabalho do seu público, o que redimensionou a produção intelectual para o enfrentamento da realidade em que se moviam as classes sociais, alterando os próprios referenciais dos profissionais ligados à ruptura (Netto, 2008).

A perspectiva em tela, portanto, recorreu à tradição marxista (com fragilidades). Perante a crise da ditadura e o desenvolvimento do marxismo é que essa perspectiva se adensa e se desenvolve e nos cinco anos iniciais da década de 1980 ela organiza a polêmica profissional e se destaca com uma retórica politizada (Netto, 2008).

Nesse processo de constituição e desenvolvimento da intenção de ruptura, Netto (2008) assegura que a referência à tradição marxista se inscreveu pela primeira vez no universo simbólico dos assistentes sociais e ela se deu num movimento de continuidade e mudança. Em sua emersão, a aproximação ao marxismo se deu pela via da militância política e com recursos do empirismo e epistemologismo estruturalista. No momento de sua consolidação, predominou o marxismo acadêmico, que inicialmente permaneceu epistemológico e sob lentes paradigmáticas, mas evoluiu para a devida análise da política e da história com recursos as fontes clássicas. No terceiro momento, ocorreu a recuperação de diversos substratos da tradição marxista para análise de diferentes âmbitos da profissão. Devido, principalmente, a incipiente aproximação ao marxismo, Netto (2008) sinaliza vieses nesse processo, como o lastro eclético que animou os diferentes momentos dessa perspectiva[88].

Um destaque dado pelo mesmo autor se refere a trajetória dos protagonistas da intenção de ruptura (docentes, discentes e profissionais) no processo de continuidade e mudança aludido acima, ressaltando que foi a resistência deles que permitiu a retomada da crítica ao tradicionalismo no final da década de 1970[89]. "A maturação intelectual, profissional e política desses protagonistas é, de algum modo, a consolidação do processo da perspectiva que estamos

---

[88] Não constitui nosso objetivo aprofundar sobre o percurso da tradição marxista na história da profissão. Há importantes bibliografias que tratam do assunto, como: Netto (2008), Silva (1991), Quiroga (1991).

[89] O autor destaca o importante papel de Leila Lima Santos e de Vicente de Paula Faleiros nesse processo de constituição do projeto de ruptura no Brasil, a partir da determinação de continuidade e mudança.

examinando" (Netto, 2008, p. 271). Identificamos nessa afirmação a importância das trajetórias individuais dos protagonistas da renovação crítica do Serviço Social (que foram muitos), trajetórias tecidas coletivamente e socialmente e com incidência também numa perspectiva coletiva e de totalidade na história da profissão. Importante destacar que o 'forjar' dessas trajetórias individuais e coletivas teve forte protagonismo da vinculação com os sindicatos e a luta social, como demonstra essa tese.

Netto (2008) informa que no período analisado foram produzidas muitas e importantes formulações acerca da perspectiva de intenção de ruptura, mas ele destaca duas que configuram, a seu ver, dois tempos fundamentais na construção da intenção de ruptura: a elaboração da equipe ligada ao Método BH e a reflexão de Iamamoto[90]. A justificativa desse destaque é justamente o entendimento de que a fundação da perspectiva de intenção de ruptura é impensável sem a elaboração belo-horizontina, bem como a reflexão de Iamamoto é fundamental para a consolidação teórico-crítica da ruptura brasileira.

A elaboração de BH constitui um marco justamente por ser a primeira formulação de uma proposta alternativa global ao tradicionalismo, preocupada com critérios teóricos, metodológicos e interventivos e afinada aos interesses históricos da classe trabalhadora. Segundo Netto (2008, p. 276, grifos do autor):

> O "método" que ali se elaborou foi além da crítica ideológica, da denúncia epistemológica e metodológica e da recusa das práticas próprias do tradicionalismo; envolvendo todos estes passos, ele coroou a sua ultrapassagem no desenho de um inteiro *projeto profissional*, abrangente, oferecendo uma pauta paradigmática dedicada a dar conta inclusive do conjunto de suportes acadêmicos para a formação dos quadros técnicos e para a intervenção do Serviço Social.

Para Carvalho e Moljo (2024) o Método BH deve ser considerado como o embrião da virada.

A crítica ao tradicionalismo e ao conservadorismo profissional se estruturou em BH nos campos ideopolítico, teórico-metodológico e operativo-funcional, rechaçando: a suposta neutralidade que na verdade conduz um projeto conservador; a concepção abstrata e fragmentada da realidade; a ausência de relação teoria/prática; a visão dicotômica da realidade (entre sujeito e objeto); a visão do papel do Serviço Social como eliminador dos desajustados e

[90] A produção estudada por Netto (2008) foi a dissertação de mestrado de Iamamoto, publicada no Brasil em 2 importantes livros: Iamamoto (2005 e 2010).

desadaptados; a definição unilateral do objeto de intervenção (ora objetivo ora subjetivo) (Netto, 2008).

Ao fazerem a crítica ao tradicionalismo, elaboram uma nova proposta profissional, definindo o objeto e objetivo profissionais a partir da análise histórica da sociedade brasileira e negando o transclassismo, porém, o fizeram a partir de um grande problema, conforme Netto (2008): o recurso ao marxismo sem Marx, ou seja, a ausência do recurso à fonte original[91], o que gerou uma série de questões, mas não tirou o mérito e o avanço dessa formulação na perspectiva de ruptura com o tradicionalismo, a ser resgatada no período de crise da ditadura militar. Essas considerações atingem toda a proposta de BH, inclusive, suas proposições no âmbito da formação profissional, ou seja, foram proposições com avanço, mas com problemas, o que não impediu de supor, conforme Netto (2008, p. 289): "a formação de um agente profissional em que as capacidades técnicas estariam criticamente consteladas por uma sensibilidade política, respaldada por informação teórica e disposição investigativa".

Ao refletir sobre o trabalho de BH, Netto (2008, p. 289) conclui que:

> explicitando uma proposição global de alternativa ao tradicionalismo, ele inaugurou – enquanto formulação de um projeto profissional que, respondendo à particularidade da conjuntura brasileira, estava sintonizado com as vanguardas renovadoras mais críticas da América Latina – a perspectiva da intenção de ruptura enfrentando as questões mais candentes da configuração teórica, ideológica e operativa que constituem uma profissionalidade como a do Serviço Social. Sua magnitude reside basicamente na congruência e na preocupação de rigor com que perseguiu a arquitetura daquele projeto; suas fragilidades intrínsecas creditam-se aos limites e problemas inerentes ao viés elementar com que se apropriou do substrato teórico-metodológico com que fundou esta arquitetura – a vertente da tradição marxista em que se inspirou – e que a comprometeu tanto mais intensivas foram aquelas preocupações de rigor e congruência. De fato, a ultrapassagem crítica da proposição belo-horizontina implicava, no estrito plano teórico-metodológico (sem prejuízo de outras condições políticas e ideológicas), uma inflexão na modalidade mesma de apropriação do referencial próprio ao legado marxiano. O marco para esta inflexão haveria de emergir uma década mais tarde – e estaria configurado na reflexão de Iamamoto, pedra angular para erradicar da intenção de ruptura as contrafações empiristas, formalistas e (neo) positivistas.

A reflexão de Iamamoto sinaliza a maioridade intelectual da perspectiva da intenção de ruptura e constitui a primeira formulação bem-sucedida que incorporou a fonte clássica da tradição marxista, o próprio Marx, de acordo com Netto (2008). O trabalho da autora dissertou

[91] Netto (2008) constrói uma argumentação em torno dos problemas das formulações mineira, o que pode ser encontrado entre as páginas 276 e 279 de sua obra aqui referenciada.

sobre a compreensão do significado social do exercício profissional a partir da apreensão da inserção da profissão nas relações sociais de produção e reprodução capitalistas, considerando a formação social brasileira e a divisão social do trabalho. Para Netto (2008), a originalidade de Iamamoto está justamente em pensar o Serviço Social imbricado na lógica de reprodução das relações sociais; o autor ainda destaca a postura teórico-metodológica de Iamamoto, reconhecendo sua profícua incorporação do método de Marx, em especial, o ponto de vista da totalidade.

Netto (2008) constrói toda uma análise e crítica acerca da obra de Iamamoto, que aqui não serão retomadas, destacando sua riqueza e profundidade e seu traço central: "a interpretação do Serviço Social a partir da sua inserção na dinâmica capitalista, à luz de uma inspiração teórico-metodológica haurida direta e legitimamente na fonte marxiana" (p. 300). É a primeira obra que estuda a profissão de um ponto de vista crítico-dialético e sua elaboração, de acordo com o mesmo autor, consolida a vertente de intenção de ruptura no plano teórico-crítico.

A reflexão fundamental de Iamamoto, somada a outras elaborações e autores, adensaram o projeto de ruptura na década de 1980. Com a incorporação da teoria social marxista e o ponto de vista da luta dos trabalhadores, a intenção de ruptura movimentou fortemente o debate profissional no país, colocando o Serviço Social no universo cultural mais avançado da área das ciências sociais (Netto, 2008).

> É com a vertente da intenção de ruptura que repercutem produtivamente no Serviço Social no Brasil as questões referentes à dinâmica contraditória e macroscópica da sociedade, apanhadas numa angulação que põe em causa a produção social (com a ênfase na crítica da economia política), que ressalta a importância da estrutura social (com o privilégio da análise das classes e suas estratégias), que problematiza a natureza do poder político (com a preocupação com o Estado) e que se interroga acerca da especificidade das representações sociais (indagando-se sobre o papel e as funções das ideologias). [...] E é precisamente a partir de suas matrizes que se pôde colocar o rol de inquietudes relativas ao processo histórico do Serviço Social, sua relação com as estratégias de classes e o poder condensado no Estado, sua articulação com as várias construções ideológicas e seu processamento como prática profissional no âmbito de instituições sociais determinadas. A requisição que dela derivou - a do assistente social como um tipo particular de intelectual – colaborou decisivamente para girar a face do profissional, propondo-o, ademais de um agente técnico especializado, como um protagonista voltado para o conhecimento dos seus papeis sociopolítico e profissional, envolvendo exigências teóricas mais rigorosas. (Netto, 2008, p. 302-303).

A intenção de ruptura propiciou a ampliação de horizontes ideoculturais, o que permitiu o rompimento com a endogenia das representações profissionais, bem como a presença de um elemento crítico que favoreceu o confronto de ideias e concepções (Netto, 2008).

Iamamoto (2010) nos ajuda a compreender o que foi o projeto de ruptura com a herança conservadora, explicando que se tratou da busca por uma nova legitimidade profissional ancorada na compreensão das contradições presentes no exercício profissional e no posicionamento a favor dos interesses de seus usuários, a classe trabalhadora. A autora enfatiza que esse projeto fez parte de um "movimento social mais geral, determinado pelo confronto e a correlação de forças entre as classes fundamentais da sociedade" (p. 37), considerando o reconhecimento da luta de classes e da compreensão da implicação política da prática profissional.

> A interação entre o aprofundamento teórico rigoroso e a prática renovada, politicamente definida, constitui elemento decisivo para superar as artimanhas ideológicas incorporadas pela profissão em sua evolução histórica: o voluntarismo, a prática rotineira e burocratizada, as tendências empiricistas, o alheamento central do modo de vida do povo e o desconhecimento do saber popular etc. (Iamamoto, 2010, p. 37).

Assim, para a autora, "o posicionamento crítico [...] emerge não apenas de iniciativas individuais, mas como respostas às exigências apresentadas pelo momento histórico" (Iamamoto, 2010, p. 37) e a busca pela ruptura com o tradicionalismo profissional somou forças para pensar um novo projeto de profissão e de sociedade, calcado no aporte de novos fundamentos científicos para reorientação teórico-metodológica e, consequentemente, prática da profissão. Tudo isso se deu e se expressou em ações concretas, tais como: trabalho de organização popular; assessoria a movimentos sociais por meio das Universidades, dos organismos públicos, da Igreja, dentre outros; reestruturação dos cursos de formação profissional e de seus currículos; e ampliação da organização da categoria, com criação e dinamização de suas entidades representativas (ibid.).

Podemos dizer que o processo de renovação do Serviço Social sob a autocracia burguesa resultou, a partir da década de 1980, na construção de outro tipo de profissão, orientada pela concepção crítica oriunda da vertente de intenção de ruptura. Tratou-se, efetivamente, de um giro, uma viragem, uma transformação no meio profissional.

Pois bem, compreendidas as três direções do processo de renovação (duas conservadoras e uma crítica), identificamos que ele apresentou um caráter dinâmico e fluido, devido ao próprio movimento da realidade social e da profissão. Tanto os profissionais quanto

as organizações tiveram um desenvolvimento no interior do processo, com evoluções e até mudanças de posicionamentos, em especial, devido ao amadurecimento intelectual que levou a novas concepções de profissão e de sociedade. Houve interação, embate e sobreposição no desenvolvimento teórico e ideológico e no relacionamento entre profissionais representantes das três vertentes (Netto, 2008).

Compreendemos que o espaço sociopolítico do desenvolvimento das vertentes da renovação foi determinado pela política cultural e educacional da autocracia burguesa.

> A perspectiva modernizadora, beneficiando-se da supressão política dos suportes que sustentavam vetores eversivos da crítica (implícita) ao tradicionalismo, pôde desenvolver-se com o subsequente aporte de uma universidade burocratizada e ideologicamente neutralizada; a reatualização do conservadorismo seria bastante problematizada sem o contributo que lhe forneceu a expansão dos veios irracionalistas, intimistas e psicologistas na cultura tolerada pela autocracia. A intenção de ruptura seria impensável sem a tendencial hegemonia cultural das correntes progressistas e de esquerda até 1968/1969, sem o desenvolvimento do "marxismo acadêmico" e sem as marcas do novo irracionalismo que irrompe quando já ia avançada a crise da ditadura. E o desenho global do processo renovador sequer seria visualizado se, ademais do condicionalismo que já tangenciamos [...], o Serviço Social não experimentasse a sua inserção acadêmica, com os eixos principais da renovação inscritos no movimento universitário como um todo, principalmente quando as tensões imanentes à academia se direcionam, contraditoriamente para a oposição e mesmo contestação à ditadura que a modelou. (Netto, 2008, p. 163-164).

O processo de renovação constituiu um determinante fundamental na história do Serviço Social brasileiro e, em sua totalidade, permitiu a construção de um acúmulo para a profissão por meio do qual é "possível reconhecer [...] as tendências fundamentais que mobilizam as classes e os grupos sociais brasileiros, no enfrentamento dos problemas da economia, da cultura e da história" (Netto, 2008, p. 307-308).

Netto (2008, p. 307) ao refletir sobre os contributos desse processo, afirma:

> O processo de renovação do Serviço Social no Brasil, operado sob a autocracia burguesa, configurou a emergência de um quadro profissional sintonizado com as realidades sociopolíticas e ideoculturais da sociedade brasileira que ultrapassou as constrições do ciclo autocrático burguês. Laicizado e diferenciado, o Serviço Social que atravessa os anos oitenta – com muito mais fidelidade que em qualquer outro momento da sua história no Brasil – expressa a complexidade e a diferenciação pertinentes à contemporaneidade da sociedade brasileira. Nos seus componentes conservadores, modernizantes e contestatórios, as (auto) representações profissionais condensam (é certo que mediata e dissincronicamente) os próprios vetores que comparecem nas lutas e dramas do tecido social brasileiro. Num registro antes impensável, as (auto)

> representações do Serviço Social no Brasil, na década de oitenta e em função de seu desenvolvimento no pós-64, permitem identificar as grandes linhas de força que tensionam e dinamizam nossa sociedade.

O mesmo autor conclui que:

> A renovação profissional, porque foi capaz de sintonizar as (auto) representações do Serviço Social com a pluridimensionalidade dos projetos que permeiam a sociedade brasileira, constituiu, em si mesma, a contribuição (nem sempre consciente e voluntária, é verdade) dos assistentes sociais para abrir o caminho ao futuro – de sua profissão e da sociedade. (Netto, 2008, p.308).

É certo que o processo de renovação do Serviço Social no Brasil constituiu momento ímpar na história da profissão, uma vez que a partir dele o Serviço Social renovou suas bases teóricas, metodológicas, éticas, políticas, culturais etc. A profissão se colocou como objeto de pesquisa, bem como ao se localizar no interior da sociedade capitalista reconheceu a importância de examiná-la. Houve um giro na formação profissional, mudanças substantivas no exercício profissional e na representação organizada da categoria.

O Serviço Social que se revela a partir da década de 1980 é um Serviço Social mais maduro e intelectual, consciente de seus projetos profissionais conflitantes, mais forte e determinado a se constituir como uma profissão posicionada ao lado da classe trabalhadora, portanto, com a crítica à sociedade capitalista bem consolidada e direcionada.

É no bojo do processo de renovação que se gesta o projeto de profissão crítico. Então, a partir da década de 1990 a profissão busca direcionar seus princípios éticos e políticos numa pauta crítica e progressista, o que não elimina suas tendências conservadoras, porém elas se tornam mais tímidas, em especial, devido ao papel fundamental das entidades organizativas da categoria na defesa do Projeto Ético-Político profissional (PEP), expressão do Serviço Social crítico, constituído a partir do processo de renovação da profissão no Brasil. Desse modo, a profissão que conhecemos hoje deita raízes em seu processo histórico renovador.

Abramides e Cabral (2019) afirmam que o PEP é a continuidade, a partir da década de 1990, do legado construído a partir de 1979[92], por meio do projeto de ruptura, do Congresso da Virada e da direção social conquistada a partir daí. O PEP se objetiva por um conjunto de leis e regulamentações, quais sejam: Código de Ética de 1993, Lei de Regulamentação da Profissão

[92] 1979 é considerado o ano da virada no Serviço Social. As bibliografias creditam isso ao Congresso da Virada realizado neste ano e à aprovação do novo currículo mínimo da ABESS, já com um giro crítico, no mesmo ano.

de 1993, Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 e as legislações sociais que subsidiam o exercício profissional na perspectiva de direitos.

A direção social crítica a que a profissão se vincula desde o fim da década de 1970, consolidada na década de 1980 e espraiada a partir da década de 1990, expressa pelo PEP, se alinha a um projeto de sociedade que defende a igualdade e a justiça social, o que requer a construção de mediações estratégicas - individuais e coletivas. Assim, se entendemos que toda e qualquer ação reproduz valores, isso significa que qualquer ação profissional reforça um projeto de sociedade e/ou um projeto de profissão, mesmo que o profissional não tenha consciência disso (Mendes, 2014; Mendes e Moljo, 2020). A reprodução de valores críticos em defesa dos direitos da classe trabalhadora está na base do PEP, fruto da virada crítica da profissão.

> Os valores contidos no referido projeto, tais como a liberdade, democracia, justiça social, igualdade, não discriminação, dentre tantos outros, traduzem exatamente o significado dos valores humano-genéricos universais. É por meio do Projeto Ético-Político que os Assistentes Sociais são capazes de situar-se no e pelo coletivo; de compreender, criticar e transformar a realidade a partir de reflexões e ações refletidas; de atuar na defesa e ampliação dos direitos humanos e sociais; de estar ao lado da classe trabalhadora num projeto societário progressista. Portanto, é por meio deste projeto que agentes singulares da profissão se conectam aos valores universais progressistas, constituindo-se num coletivo profissional que constrói este projeto profissional (Mendes e Moljo, 2020, p. 95).

O PEP configura, portanto, a expressão concreta da concepção crítica de profissão, a qual passou a ser buscada e defendida pela categoria profissional (especialmente por suas entidades representativas) a partir do giro crítico fruto da renovação profissional.

Essa pincelada acerca dos acontecimentos na/da profissão a partir da década de 1980 apenas almeja sinalizar que foram muitos e complexos os desdobramentos do processo de renovação profissional e destacar que a formação profissional, sob comando da ABESS, teve papel central na concretização da vertente crítica da profissão, gestada naquele processo. Também tiveram desdobramentos importantes as tendências conservadoras da profissão, as quais inauguraram um neoconservadorismo na disputa entre os projetos profissionais. Entretanto, tais desdobramentos (alinhados ao desenvolvimento da sociedade brasileira), ou seja, a contemporaneidade profissional, não são objetos dessa tese. Interessa-nos o estudo específico da virada crítica da formação profissional e o papel da ABESS no interior do processo de renovação da profissão sob a autocracia burguesa, a fim de elucidar e aprender com sua processualidade, que culminou na construção das Diretrizes Curriculares de 1996 da atual

ABEPSS, tão importantes para a configuração e hegemonia contemporânea do Serviço Social crítico brasileiro. Logo, trata-se de um estudo datado historicamente, que almeja contribuir para o conhecimento do Serviço Social na história.

1.3) O III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais em foco

Nesse item, nosso objetivo é elucidar melhor a virada crítica do Serviço Social a partir da compreensão de um de seus marcos simbólicos: o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais ou Congresso da Virada, realizado em São Paulo (SP) entre os dias 23 e 28 de setembro de 1979[93]. Esse congresso constituiu um marco da luta contra o conservadorismo da profissão e da busca da direção hegemônica do Serviço Social crítico. Conforme Iamamoto (2019) foi nesse congresso que ocorreu a primeira manifestação pública de Assistentes Sociais contra a ditadura empresarial militar brasileira.

O Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) é um espaço de reflexão, debate e deliberação da categoria profissional que se realiza a cada três anos e reúne profissionais e estudantes. Até 1979 os congressos eram organizados pelos antigos Conselho Federal de Assistentes Sociais (CFAS) e Conselho Regional de Assistentes Sociais (CRAS) da respectiva região em que se realizava o evento (Abramides e Cabral, 2009).

O III CBAS foi organizado a partir de uma pauta e uma programação conservadoras, incluindo a participação de representantes do governo empresarial militar, contudo, uma movimentação política coordenada alterou os rumos do congresso e a forma como os próximos seriam organizados, assim como, redefiniu os rumos da profissão, sintetizando o acúmulo político dos anos anteriores.

Moljo, Borges, Oliveira e Bravo (2025, p. 47) confirmam e complementam a história:

> Até este período, os CBAS eram organizados pelo Conselho Federal de Assistente Social (CFAS) e pelo Conselho Regional de Assistente Social (CRAS) da localidade. O movimento de alteração, ocorrido no Congresso de 1979, resultou da mobilização realizada pelos integrantes da Comissão Executiva Nacional de Entidades Sindicais de Assistentes Sociais (CENEAS), articulados com docentes que faziam o movimento de renovação na Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS), aliados à insatisfação de participantes manifestada nos grupos de trabalho. No período anterior ao Congresso, foi realizado o I Encontro de Capacitação Continuada, no Rio de Janeiro, e o III Encontro Nacional das Entidades Sindicais de

[93] Os dados da nossa pesquisa, apresentados no capítulo 2, contribuirão para a compreensão dessa virada na profissão, mas com foco na virada no âmbito da formação profissional e sua relação com o conjunto da virada, inclusive, com o III CBAS.

> Assistentes Sociais, ocorrido na semana anterior ao congresso, ocasião em que foi criada a CENEAS. Ambos os eventos foram patrocinados pelo CELATS e foram estratégicos para o momento da virada.

Abramides e Cabral (2009, p. 61) informam que à época de realização do III CBAS o conservadorismo profissional estava presente nas instâncias profissionais (de representação do exercício profissional) de forma clara. Vejamos:

> De outro lado, no espectro político da categoria profissional, o setor conservador e modernizador, se agrupava no conjunto CFAS/CRAS. As representações dessas instâncias eram ocupadas por profissionais que estavam nas instituições de práticas profissionais tradicionais que se articulavam à tendência modernizadora (documentos Araxá e Teresópolis) e de reatualização do conservadorismo (Encontros de Sumaré e Boa Vista). Importante relembrar que os dois primeiros CBAS, realizados em 1974 na cidade do Rio de Janeiro e, em 1977, em Recife, ambos no período pós anos de chumbo da ditadura militar, também foram organizados pelo conjunto CFAS/CRAS sob a presença da oficialidade da ditadura. Portanto, o III CBAS apresenta um traço de continuidade aos congressos anteriores, em relação à concepção, estrutura, funcionamento e conteúdos plasmados em uma visão formalista, endógena, modernizadora e conservadora da profissão, hegemônica nas entidades de representação do exercício profissional com forte incidência no trabalho profissional.

Yazbek confirma isso na entrevista realizada:

> O Conselho Federal, na ocasião do “Congresso da Virada”, estava em mãos de um grupo conservador, mas esse grupo que organizou o Congresso aceitou a mudança de direção do Congresso e o processo de destituição da mesa de abertura, para a qual haviam convidado o Ministro do Trabalho da ditadura, Murilo Macedo. Quem substituiu o Ministro foi o Lula, então liderança operária do ABC paulista. Todos concordaram, sob a liderança de Luiza Erundina, a Bia Abramides e outras. Foi um momento muito forte. (Maria Carmelita Yazbek, 2023).

Netto (2009) informa que foi no contexto de ebulição de atores políticos na cena brasileira na segunda metade da década de 1970, em torno da luta contra a ditadura, a favor da redemocratização e contra a organização capitalista (que desfavorece à classe trabalhadora), que ocorreu o III CBAS trazendo à cena política as tendências democráticas reprimidas do Serviço Social.

Torna-se importante ressaltar que muitos Assistentes Sociais apoiaram o regime empresarial militar, sendo que alguns até assumiram cargos e postos na política do Estado

autocrático. Outros profissionais resistiram como puderam ao regime, sendo que muitos também foram alvo do terror estatal - política de repressão (Netto, 2009a).

Netto (2009, p. 30) também denota a "tardia manifestação opositiva à ditadura por parte das instâncias e fóruns representativos da categoria profissional", destacando uma neutralidade, silêncio e omissão das entidades e de seus eventos diante do regime empresarial militar. Situação que se altera apenas a partir do III CBAS, pois "o III Congresso operou uma decisiva transformação na dinâmica profissional no país", uma vez que "o III Congresso quebrou o monopólio conservador nas instâncias e fóruns da categoria profissional – e, em ambos os casos, as consequências foram muito além do marco estritamente político" (ibid., id.).

> Os acontecimentos do III CBAS resultaram de processos políticos que envolviam a categoria profissional e que eclodiram com o questionamento sobre a dinâmica da sua organização e da temática proposta, que estavam na contramão das mobilizações e lutas da classe trabalhadora no período, na eclosão de greves e denúncias das condições de vida, da repressão e do obscurantismo conduzido pelos militares no poder. O movimento articulado aos debates no campo sindical expressava a crítica aos governos da ditadura e a luta e resistência à exploração da classe trabalhadora. Estava germinando o modelo do sindicalismo classista e autônomo, que motivava o movimento organizativo da categoria profissional. (Moljo, Borges, Oliveira e Bravo, 2025, p. 47).

O III CBAS constitui, portanto, "uma referência indescartável no desenvolvimento da profissão" (Netto, 2009a, p. 15) e alguns dos seus efeitos foram a politização e mobilização da categoria profissional e a reativação das entidades sindicais.

> Os Congressos Brasileiros de Assistentes Sociais iniciaram em 1974[94], o primeiro no Rio de Janeiro; eram organizados pelo então CFAS/CRAS. A reviravolta dessas instituições já vai ser nessa luta pós III CBAS. Grandes confrontos, acirrados, nesse período, década de 1980. Temos um grande acúmulo político profissional de conquistas que conformam o hoje projeto ético-político profissional que se confronta na formação e na intervenção com as reformas neoliberais. (Marina Maciel Abreu, 2024).

Do ponto de vista histórico, durante a ditadura empresarial militar, os sindicatos foram fechados e os sindicalistas perseguidos, presos e assassinados, como já sabemos. Porém, com a crise da ditadura e a redemocratização, ocorreu a rearticulação de movimentos sociais e sindicatos, de cunho antiditatorial, anticapitalista e anti-imperialista, dentre eles o da categoria de Assistentes Sociais. Abramides e Cabral (2009) defendem que para entender a virada do

[94] O II CBAS foi realizado em 1977 em Recife (Pernambuco) (Abramides e Cabral, 2009).

Serviço Social Brasileiro nos marcos da ruptura com o conservadorismo é necessário compreender o significado e o papel político das organizações sindicais da categoria a partir de 1977, sob a direção política da CENEAS (Comissão Executiva Nacional de Entidades Sindicais de Assistentes Sociais) de 1979 a 1983, e da ANAS[95] (Associação Nacional dos Assistentes Sociais) de 1983 a 1992.

As autoras explicam que foi no bojo das lutas sociais (populares e sindicais) pela redemocratização brasileira – contra a ditadura empresarial militar e a política capitalista da época – que surgiu o *novo sindicalismo* (Abramides e Cabral, 1995 *apud* Abramides e Cabral, 2009), um sindicalismo classista, de massa, autônomo e independente. É a este tipo de sindicalismo que se vinculou a rearticulação sindical do Serviço Social a partir de 1977, tendo as direções sindicais conexão com os setores de esquerda dos movimentos, o que, para as autoras supracitadas, foi determinante para o projeto de intenção de ruptura com o conservadorismo profissional.

> Contextualizando mais amplamente, esse é um momento de aprofundamento dos interesses do capital monopolista, como se fosse o auge do monopólio, a dependência era total da tecnologia, do capital, né, mas era um momento de expansão, era o momento das grandes empresas, em que o ABC Paulista era uma vanguarda, era um lugar de indústria de ponta; a classe operária do ABC, ela tinha uma liderança na América Latina e esse é o contexto onde surgiu o Lula, o atual presidente. (Maria Carmelita Yazbek, 2023).

A partir de 1977 se iniciou uma articulação profissional do campo progressista de esquerda, envolvendo as entidades sindicais da categoria e setores progressistas vinculados à formação profissional e ao movimento estudantil, com o objetivo de unificar a luta social e política e de constituir chapas progressistas para disputa das direções dos conselhos profissionais (federal e regionais) (Abramides e Cabral, 2009).

Em 1978, ocorreu o I Encontro Nacional de Entidades Sindicais de Assistentes Sociais em Belo Horizonte/MG, com a participação das Associações Profissionais de Assistentes Sociais (APAS) de São Paulo, da Bahia, de Goiás e o Sindicato de Assistentes Sociais de Minas Gerais (Abramides, 2016 *apud* Moljo, Borges, Oliveira e Bravo, 2025).

Josefa Lopes destaca o protagonismo dos estudantes na construção do Serviço Social crítico brasileiro, por meio da "rearticulação do Movimento Nacional dos Estudantes de Serviço

[95] A Anas foi uma federação fundada democraticamente em 1983 em substituição a CENEAS. Teve sua dissolução aprovada em 1991 e ocorrida em 1994, dentro do contexto da luta sindical e suas transformações (Abramides e CabraL, 2019).

Social, através da Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESS), vinculada à União Nacional dos Estudantes (UNE)" (Josefa Batista Lopes, 2024). A UNE estava

> desarticulada desde o Congresso de Ibiúna, SP, em 1968 (Abramides, 2017); a UNE conseguiu rearticular-se na luta geral na sociedade e foi reconstruída em 1979, passando a imprimir novo vigor à ENESS, atual ENESSO, como referência e direção para as executivas de cursos (Ramos e Santos, 1997). (Josefa Batista Lopes, 2024).

As bandeiras de lutas dos Assistentes Sociais estavam inseridas nas demandas gerais da classe trabalhadora, articuladas aos movimentos populares, em torno dos direitos das minorias, a favor de políticas sociais ampliadas, melhores condições de vida e de trabalho e contra qualquer forma de opressão. Havia, também, as lutas específicas da categoria, relacionadas ao apoio às experiências de intenção de ruptura, concurso público, criação de cargos e carreiras funcionais, construção de sindicatos dos trabalhadores do serviço público, democratização das entidades, salários, carga horária e condições de trabalho (Abramides e Cabral, 2019).

Sobre esse contexto, vejamos a fala de Yazbek:

> A Marilda e eu organizamos um livro, *Serviço Social na História*, onde deixamos claro que é a história que determina, não era o Serviço Social que questionava, era a sociedade que questionava, né, eram os movimentos sociais, os movimentos de Igreja, naquele momento. Muitos militantes políticos saíram do movimento de Igreja. Eu, pessoalmente, por exemplo, eu estava na ação católica e da ação católica passei para a ação popular; a Bia foi da ação popular; a Rosalina que entra depois na aliança libertadora revolucionária. Bom, então, tínhamos uma base social e política fora da universidade. Foi o movimento estudantil, isso vem vindo, estou falando dos anos anteriores, 1967, 1968, a década de 1970. Essa década prepara 1979, o que vem acontecendo prepara 1979. Era uma sociedade que se politizava, que discutia, que ia para a rua, que enfrentava os militares. A gente enfrentou a ditadura de um jeito – a gente, um grupão, enfrentava a ditadura e tinha todo o apoio por exemplo... aí não tinha conservadoras e não conservadoras, naquele momento – ao contrário de hoje, que você tem uma direita mais organizada, não tinha assistentes sociais de direita organizada. Por outro lado, os movimentos de Igreja, por exemplo, questionavam o capitalismo, porque, naquele contexto, tinha a Teologia da Libertação que foi base até para a luta armada. A gente não pode esquecer disso; a Teologia da Libertação em alguns lugares da América Latina serviu de base para a luta armada. Havia uma forte contestação à ditadura, críticas ao capitalismo, que começava a ser desvendado à luz do pensamento de Rui Mauro Marini, que a gente ainda não tinha descoberto. Havia, então, uma conjuntura histórica na qual nos inseríamos com força política. Então, quer dizer, a história nos chamava e a gente aderiu ao projeto histórico que pressionava à transformação, naquele momento. Eu me lembro quando, na PUCSP, a gente foi para as periferias, porque era a Igreja que chamava e a Raquel ia nos loteamentos clandestinos, nas lutas por regularização da terra, então, a gente se aproximou dos movimentos sociais. A Bia estava lá em um movimento que se chamava

> *Panela Vazia*, eu nem sei como chamava o movimento, eu sei que depois ela estava em Ibiúna. Então, a gente tinha uma participação política na sociedade que ultrapassava o âmbito da formação e que tinha um peso grande na organização política da categoria. Então, tinha aí um peso político que levaria a uma contestação do conservadorismo profissional, não apenas ao conservadorismo na formação, mas o conservadorismo cotidiano, porque a gente estava com o movimento, né? Eu me lembro que a Raquel trabalhava no Mobral, e o Mobral era revolucionário, o Mobral, que era um programa da ditadura, a gente transformou o Mobral em um projeto incrível, né, e os nossos trabalhos nas periferias, nunca mais o Serviço Social fez o que já fez, naquele momento. Porque naquele contexto, estar em uma instituição era estar na comunidade – a gente falava comunidade –, onde a população reside, era criar resistências lá, criar organização lá, e a gente conseguia fazer isso; hoje, as pessoas têm uma dificuldade [...] Bom, apesar de não ter muito fundamento instrumental, nem teórico, politicamente, as posições nossas eram avançadas. A gente colaborava para sustentar as greves do ABC. Porque, como é que trabalhadores parados, com salários cortados sustentariam sua greve? Lembro-me que a Igreja, naquele momento, também era outra, muitos bispos e cardeais estavam envolvidos na luta, como Dom Pedro Casaldáliga, que estava lá nas lutas campesinas. Então, temos uma história bonita no Brasil naquele momento, de novos personagens, de novos sujeitos políticos, de mães crecheiras e outros grupos. (Maria Carmelita Yazbek, 2023).

Assim,

> A categoria presente no III CBAS em 1979, no Congresso da Virada, deliberou sob a coordenação e direção da CENEAS, por uma direção sócio-política de seu projeto profissional comprometido com a classe trabalhadora. Isso somente foi possível pelo fato da reorganização político-sindical da categoria se inscrever no processo crescente de mobilização e de lutas, que articulava as questões específicas da categoria às lutas políticas mais amplas, o que lhe conferia representatividade e legitimidade. (Abramides e Cabral, 2009, p. 56).

E ainda:

> Consideramos o marco “o Congresso da virada” como um momento fundamental, que pode expressar o movimento mais geral na sociedade brasileira, principalmente, o papel das entidades sindicais na luta pela democratização da sociedade brasileira. Assistentes sociais também estiveram presentes em movimentos sociais e organizações de trabalhadores, tendo um significativo crescimento na apreensão da realidade brasileira e do papel do Serviço Social nas lutas de trabalhadores por melhores condições de vida e de trabalho. (Moljo, Borges, Oliveira e Bravo, 2025, p. 52).

Netto (2009) identifica a simetria entre o Congresso da Virada e a reinserção da classe operária na arena política brasileira, dizendo que o protagonismo da luta operária incitou tendências profissionais asfixiadas até então pela dominância conservadora. A reinserção da classe operária na cena política foi um vetor que impulsionou um movimento de quebra do

monopólio conservador nas entidades do Serviço Social, mas isso só foi possível devido à vetores potenciais já existentes na categoria profissional. O III Congresso colocou o Serviço Social como partícipe da luta e resistência democrática e a melhor expressão disso, segundo o autor, foi a destituição da mesa oficial de encerramento do congresso e a presença na mesa substituta de Lula, líder sindicalista do movimento operário. O autor localiza nisso a ruptura com o tradicionalismo profissional e a consequente virada da profissão. Vejamos:

> Através do III Congresso o Serviço Social que ingressa na cena política, o faz contra a ordem ditatorial e, no interior da vanguarda profissional que implementa este ingresso, não há somente segmentos democráticos – há também núcleos que articulam a luta pela democracia com a luta anticapitalista. (Netto, 2009a, p. 31).

Um importante momento que antecede as vésperas da realização do III CBAS foi o III Encontro Nacional das Entidades Sindicais dos Assistentes Sociais realizado também em setembro de 1979 (21 a 23 de setembro), que reuniu 14 estados da federação e o Distrito Federal. Nesse encontro foi criada a CENEAS e foi definida uma estratégia política unitária para intervir de forma organizada no congresso a fim de combater o conservadorismo e disputar a hegemonia do projeto profissional[96] (Abramides e Cabral, 2009).

Josefa nos falou que a rearticulação do movimento sindical dos Assistentes Sociais

> Promoveu a articulação das (os) assistentes sociais de norte a sul do país, mediante a retomada, em 1978, dos sindicatos de assistentes sociais que haviam sido fechados em 1969 (Abramides; Cabral, 1995) e criando novas entidades sindicais, a partir de Movimentos Pró Associação Profissional de Assistentes Sociais – Pró-APAS. Coube a esse movimento, sob a coordenação da Comissão Executiva Nacional de Entidades Sindicais de Assistentes Sociais (CENEAS) com apoio do Centro Latinoamareicano de Trabajo Social (CELATS), a organização e direção da *virada* no âmbito do III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, realizado no período de 23 a 27 de setembro de 1979, no Centro de Convenções do Anhembi, na cidade de São Paulo. O III CBAS, portanto, reunindo todos os segmentos da categoria profissional, constituiu-se o espaço privilegiado das *tensões da virada*, no confronto de ideias e polêmicas como pode ser verificado nos ANAIS do Congresso (1980). (Josefa Batista Lopes, 2024).

Faleiros (2009) contribui com nossa análise:

> O III CBAS, de 1979, denominado de "Congresso da Virada" significa, ao mesmo tempo, um ponto de chegada e um ponto de partida. Com efeito, a

[96] No capítulo 2 demonstraremos as articulações teórico-políticas que propiciaram a virada a partir das vivências/experiências das nossas entrevistadas.

> sociedade brasileira passava por uma crise de decomposição da ditadura e de rearticulação das forças sociais democráticas. A organização e a mobilização regional dos assistentes sociais de São Paulo e de várias associações e sindicatos de todo o Brasil foram consoantes com a expressão das lutas operárias da zona mais industrializada do país, na região do chamado ABC paulista. (Faleiros, 2009, p. 52).

A vinculação sindical da categoria ao movimento sindical e popular geral dos trabalhadores

> se constituiu no solo histórico que possibilitou as condições objetivas para o Congresso da Virada. Dessa inflexão se imprimiu a direção social da profissão no âmbito da formação e do exercício profissional e da organização estudantil, marcada fortemente pela relação com a luta por direitos sociais e trabalhistas, pelo aprofundamento do legado marxiano e da tradição marxista, e na direção da luta pelo socialismo, no horizonte do projeto histórico da emancipação humana. (Abramides e Cabral, 2009, p. 59).

Vemos então que o Congresso tinha, inicialmente, um caráter conservador e, durante sua realização, ele foi virado pela categoria profissional. "A resolução política das entidades sindicais se configurou em uma referência inicial de debate e deliberação na assembleia que desencadeou a Virada do Congresso" (Abramides e Cabral, 2009, p. 65).

Do ponto de vista prático, Abramides e Cabral (2009) citam a intervenção realizada no congresso: inserção e intervenção dos dirigentes sindicais e Assistentes Sociais nos grupos temáticos de discussões; realização de assembleias diárias que conseguiram alterar a dinâmica do congresso; suspensão das visitas programadas às instituições, com destinação dos recursos que seriam utilizados nelas para o fundo de greve dos operários; mudança da mesa de painéis setoriais para uma mesa única com debate das políticas sociais de forma geral relacionando-as à política econômica e o sistema capitalista em sua totalidade; aprovação de um manifesto como resolução do congresso contendo as novas perspectivas críticas da categoria; destituição da mesa formal de encerramento[97] e de sua comissão de honra, com a consequente instituição de homenagem aos trabalhadores ("todos os trabalhadores que morreram e lutaram pelas liberdades democráticas"); participação de representantes dos movimentos populares e sindicais e de entidades democráticas na mesa de encerramento.

O manifesto divulgado durante o III CBAS, o qual foi debatido e elaborado pelos sindicatos, grupos, núcleos, associações e comissões profissionais no encontro imediatamente

[97] A mesa de encerramento prevista pela organização era composta por uma comissão de honra formada por membros do governo, ligados ao regime ditatorial (Abramides e Cabral, 2009).

anterior ao congresso, denunciava: a preparação do congresso sem consulta a categoria; a forma de organização que excluiu boa parte da categoria devido ao valor do encontro; a limitação da participação dos estudantes de Serviço Social; a definição do tema desconexa da realidade brasileira e sem participação da categoria; o convite de honra a representantes do governo (Anais III CBAS, 1980, *apud* Abramides e Cabral, 2009).

As autoras informam que a composição política do III CBAS foi binária: de um lado a representação formal e institucional conservadora e de outro lado a representação profissional sob liderança sindical da CENEAS com o objetivo de alteração dos rumos do congresso. No lado progressista estavam, também, os representantes docentes vinculados à ABESS, os quais já haviam aprovado a mudança curricular na Convenção de 1979 (realizada entre os dias 02 e 06 de setembro, ou seja, anterior ao III CBAS). Importante dizer que a CENEAS também acompanhou a construção do currículo de 1979/1982 do projeto de formação profissional (Abramides e Cabral, 2009).

Neste sentido, trazemos as considerações de Yazbek durante a entrevista:

> E aí, de repente, a profissão não dava mais para ficar naquela... – isso, no campo da formação –, no caso, no grupo, na comunidade, que elas já estavam envolvidas em práticas de outra ordem, e, no CBAS, não dava para prestigiar um cara da ditadura. Eu me lembro... eu não tenho o programa desse CBAS, das mesas, mas não tinha nada de avançado, nada de avançado, então, descombinava de nós mesmas e de algumas pessoas que estavam na própria organização. Porque eu acho assim, às vezes você faz concessões que nunca deveria fazer; não é porque o governo da ditadura permitiu que você fizesse o congresso, que você convida um deles, ainda mais o ministro do trabalho, com aquelas greves fervendo e toda a gente estava do lado dos grevistas. (Maria Carmelita Yazbek, 2023).

Abramides e Cabral (2009) explicam:

> Nesse espectro sócio-político configura-se, portanto, uma massa crítica presente ao congresso que se constituiu, no setor que de imediato deu sustentação política à direção da CENEAS/Sindicatos e APAS aos rumos do CBAS. A CENEAS, ao captar a insatisfação latente dos congressistas, convocou uma assembleia, no segundo dia do Congresso, que teve a adesão de 500 profissionais e estudantes, já não mais dispersos, agora ativamente debatendo, e virando aquele congresso, que vai modificando seus rumos, com assembleias diárias e que ampliam as adesões dos congressistas. Trata-se de outro congresso, sob a direção política da CENEAS, com sustentação e apoio dos congressistas, majoritariamente, entre os 2.500 participantes. (Abramides e Cabral, 2009, p. 62).

A partir de 1979, após o Congresso da Virada, a grande maioria das direções conservadoras (das entidades representativas) foram substituídas, o que permitiu dar direcionamento social e político ao projeto crítico do Serviço Social (de ruptura com o conservadorismo) (Abramides e Cabral, 2009).

Vemos, portanto, que a conscientização crítico-política e a organização e mobilização da categoria conseguiu alterar de forma substancial o desenvolvimento do congresso e, a partir das ações realizadas, a categoria virou o congresso e o direcionou ao lado crítico e progressista da história. Referendou, deste modo, a virada crítica da profissão, a ruptura com a hegemonia conservadora no direcionamento social da formação, do trabalho profissional, da produção de conhecimento etc. O III CBAS marcou a renovação profissional do ponto de vista crítico, consolidando um acúmulo anterior de parte da categoria, sintonizando a luta profissional com a luta social geral e abrindo caminho para substantivas transformações posteriores. Foi, portanto, um marco na história do Serviço Social e possui um importante significado para a categoria de Assistentes Sociais.

> O III CBAS, apropriadamente, é considerado pela categoria como o Congresso da Virada, e tem no conjunto das entidades sindicais e pré-sindicais a sua direção política, sob a direção da CENEAS, mas, mais que isto, pois, seus desdobramentos vão muito além do momento episódico do evento, se farão sentir no processo de democratização das demais entidades da categoria, na própria identificação dos assistentes sociais como trabalhadores assalariados, e na legitimação e fortalecimento das entidades sindicais e no compromisso histórico com a classe trabalhadora na perspectiva emancipatória. (Abramides e Cabral, 2009, p. 68).

Abramides e Cabral (2009) pontuam, assim, que a referência na organização e luta das entidades sindicais e populares, com a forte contribuição da CENEAS e das associações profissionais, foi decisiva para a virada do Serviço Social brasileiro no que se refere à gênese, desenvolvimento e consolidação de um projeto de profissão com direcionamento social comprometido com a classe trabalhadora, ou seja, crítico ao sistema capitalista. O que só foi possível devido ao acúmulo das décadas de 1960 e 1970.

> O processo de ruptura com o conservadorismo é contínuo e permanente na direção da consolidação do projeto profissional de ruptura, que tem no III CBAS, o Congresso da Virada, sua referência emblemática, na trajetória histórica da profissão e que na contemporaneidade se expressa no Projeto Ético-Político do Serviço Social Brasileiro. (Abramides e Cabral, 2009, p. 78).

A luta da categoria no período analisado enfrentou tanto o regime autocrático burguês quanto a organização conservadora da categoria profissional. As transformações operadas na profissão mediante o contexto societário autocrático e as lutas democráticas geraram tensões e tendências distintas no meio profissional e na relação da profissão com a sociedade, o que tornou a categoria alvo de repressão e cooptação do regime militar, assim como outros tantos trabalhadores brasileiros e os estudantes.

> É de se notar que os dispositivos coercitivos do regime não conseguiram excluir do corpo profissional aqueles que, tendo optado firmemente pela democracia e/ou pelo socialismo, se formaram nos imediatos pré e pós-64 (antes do AI-5, portanto) e que, na crise do regime, puderam atuar segundo os valores que tiveram de ocultar durante quase uma década. De igual modo, os mesmos dispositivos não puderam impedir que muitos assistentes sociais – formados antes e depois do golpe – tomassem consciência, no seu exercício profissional e em contato com os problemas dos usuários dos seus serviços, do caráter do regime de abril e da necessidade de combatê-lo. Igualmente, não foram capazes de bloquear a interação entre esses assistentes sociais e sujeitos de outras categorias profissionais já empenhados na luta anti-ditatorial. (Netto, 2009a, p. 32).

Uma constatação de Netto (2009) imprescindível de ser apontada é a de que a ruptura ou virada realizada no III CBAS apenas foi possível devido ao esforço de parcelas de Assistentes Sociais que se articularam com colegas de outras regiões que partilhavam da resistência ao tradicionalismo e à ditadura e se organizavam em torno de alternativas ao conservadorismo profissional. Tratou-se de uma ação coletiva que reconheceu lideranças e se organizou para mudar os rumos do congresso e da profissão em torno da democracia e da vinculação às demandas dos trabalhadores.

Faleiros (2009) aponta que a articulação de entidades e grupos de Assistentes Sociais com os movimentos sociais, a partir da inserção em trabalhos de bairro em articulação com organizações políticas, esteve sob direta influência do Movimento de Reconceituação vigente na América Latina. Tratou-se, assim, de um processo com raízes Latino-Americanas e de contestação crítica com vínculo histórico e social, o que foi também sinalizado pela autora abaixo:

> O “Congresso da Virada”, produto das determinações político-conjunturais de lutas pela democracia e contra o arbítrio e o autoritarismo – no Brasil e na América Latina -, vincula-se também ao acúmulo crítico que a profissão adensou em sua articulação latino-americana no Movimento de

> Reconceituação, na sua organização político-sindical (determinante para a articulação da virada) e na significativa insurgência histórica na reconstrução do chamado Método BH (Belo Horizonte). Estas experiências coadunaram, naquele momento, lutas e esperanças que imprimiram movimentos críticos à profissão e sua conexão com a realidade brasileira. (Silva, 2019, p. 24).

A ruptura com o monopólio político conservador trouxe implicações políticas importantes para a categoria, tais como: reconhecimento do Assistente Social enquanto trabalhador que vende sua força de trabalho; vinculação dos propósitos profissionais aos interesses da classe trabalhadora; organização da categoria por meio de sindicatos; e partidarização de muitos profissionais, especialmente ao Partido dos Trabalhadores - PT. No âmbito da ABESS, houve no início dos anos 1980, a retirada do conservadorismo político e acadêmico, o que propiciou o desenvolvimento de um novo projeto de formação e de uma política de pesquisa. No âmbito dos conselhos profissionais (federal e regionais) o deslocamento do conservadorismo foi mais tardio, ocorrendo apenas na passagem dos anos 1980 para os anos 1990[98] (Netto, 2009a).

> Desde a "virada" não foi mais possível manter os Conselhos profissionais distanciados da realidade da classe trabalhadora e foi num crescendo o movimento da tomada destes para a construção de uma proposição ético-política. Em linhas gerais, na década de 1980, as pautas estiveram voltadas para a eleição direta para o Conselho Federal que antes era indireta, através dos conselhos Regionais; pela politização das suas gestões; pela reformulação do Código de Ética e da Lei de regulamentação e pela articulação do debate acadêmico com o exercício da profissão. A virada histórica que estava ocorrendo nas entidades sindicais, na ABESS e no movimento estudantil, forçou os Conselhos a mudarem as composições das direções. (Moljo, Borges, Oliveira e Bravo, 2025, p. 50).

Faleiros (2009) relembra a importância da Convenção da ABESS de 1979[99] nesse processo de virada da formação dentro da virada da profissão:

> No ano de 1979 também se organizou em Natal, a Convenção Nacional de Ensino, promovida pela ABESS [...], com uma proposta de significativa mudança no currículo mínimo posteriormente aprovada pelo Conselho Federal de Educação em 1982. Nessa proposta os eixos curriculares foram construídos em torno da história, teoria e método, também com ênfase na pesquisa, consolidando-se a ruptura com a divisão do ensino em serviço social de caso, de grupo e de comunidade. (Faleiros, 2009, p. 52).

[98] A direção hegemônica dessas entidades e os impactos para o conjunto da categoria são um reflexo dos sujeitos envolvidos nas representações, além da conjuntura política dos encontros decisórios dessas organizações. O jogo de disputas políticas. Portanto, o que pode explicar a permeabilidade à perspectiva crítica da ABESS ser anterior a do conjunto dos conselhos profissionais é o papel político dos seus protagonistas.

[99] A referida Convenção, de grande importância para nosso estudo, será tratada no próximo capítulo.

Lembremos que a decisão política tomada no III CBAS definiu rumos críticos ao direcionamento da profissão, porém, os ventos conservadores continuavam a assoprar, ladeando a história profissional. Portanto, estar e permanecer na direção crítica significa uma permanente luta e construção coletiva.

> O III Congresso não trouxe a categoria profissional para a cena política, da qual ela nunca esteve ausente: trouxe para a cena política os componentes democráticos até então reprimidos na categoria profissional. E se o fez tardiamente, a responsabilidade deve ser debitada à força do conservadorismo que, derrotado naquele episódio histórico, nem por isto viu suprimida a pesada e duradoura hipoteca que impôs e impõe ao Serviço Social no Brasil. (Netto, 2009a, p. 33).

O processo deflagrado no III CBAS não se resumiu à dimensão política, ele operou um desenvolvimento global no Serviço Social brasileiro, fomentado pela crise da ditadura já no início dos anos 1980 e pela efervescência da vida universitária com o aporte de uma cultura de esquerda. Netto (2009) resgata que nos anos 1980 se gestou um caldo de cultura anticonservadora expresso na produção acadêmica da categoria profissional, o que configurou uma hegemonia dessa concepção crítica na produção intelectual de Assistentes Sociais, acerca dos fundamentos da profissão, sua história e prática profissional. Essa produção, oriunda basicamente da pós-graduação (naquele momento), vulnerabiliza o tradicionalismo profissional e inaugura o pluralismo profissional. No desenrolar da década de 1980 e 1990, esse avanço ultrapassou o âmbito acadêmico e atingiu uma mobilização contra o conservadorismo no universo profissional.

> O III CBAS se colocou como um elo nessa transição histórica entre a ditadura e a democracia, assim como um elo de ligação dos assistentes sociais com os trabalhadores, de identificação das lutas dos assistentes sociais com as lutas mais gerais da sociedade e como uma ruptura com um modelo de prática de adaptação, para reforçar uma articulação da profissão com as transformações das relações sociais de dominação e exploração no cotidiano de sua atuação. (Faleiros, 2009, p. 53).

Netto (2009) qualifica o III Congresso como um episódio de significação histórica para o Serviço Social no Brasil, afirmando que depois dele o Serviço Social nunca mais foi o mesmo e destaca sua grande lição:

> a sua realização demonstra, como numa conjuntura favorável, uma vanguarda de assistentes sociais sintonizada com as tendências mais substantivas da realidade, capaz de superar suas diferenças adjetivas para lutar por um objetivo essencial e estabelecer alianças, inclusive externas à categoria – pode efetivamente transformar representações e práticas mais que consagradas da sua profissão. (Netto, 2009a, p. 35).

Em caráter de síntese, compreendemos que a chamada "virada" significou dizer um "não à naturalização da exploração, à brutalidade da repressão, ao Estado Ditatorial e seus representantes, aos limites impostos à organização dos trabalhadores, aos direitos civis e políticos" (Iamamoto, 2019, p. 14). A partir dessa virada a categoria profissional retomou sua organização política via entidades representativas e desencadeou a revisão da formação profissional e a aprovação de uma nova proposta de currículo mínimo. Além disso, em 1980 foi criado o primeiro curso de doutorado, o que aliado aos cursos de mestrado já em andamento consolidou a pós-graduação e fomentou a afirmação do Serviço Social como área de conhecimento junto às agências de fomento à ciência e tecnologia (ibid.). A autora explica que essas conquistas desencadearam a construção coletiva de um projeto profissional brasileiro (Projeto Ético-Político), que é codificado, nos anos 1990, na legislação que rege o exercício da profissão, seus princípios éticos e o ensino superior na área.

A partir dos elementos histórico-analíticos resgatados nesse item, fica claro que a virada crítica da profissão foi fruto de uma categoria fortemente organizada, primeiramente por meio dos seus sindicatos e, posteriormente, por meio de suas entidades representativas: ABESS – ABEPSS (formação profissional), CFAS/CRAS - CFESS/CRESS (exercício profissional) e SESSUNE – ENESSO (representação estudantil) (Abramides e Cabral, 2019).

Podemos constatar que a formação profissional compõe o projeto necessário para um novo direcionamento social da profissão. O conteúdo, forma e direcionamento da formação de novos quadros têm um papel fundamental no *status* e no *modus operandi* da profissão, sua sintonia com o tempo histórico e com as demandas profissionais. Por isso, a dimensão da formação influenciou e foi influenciada pelas transformações do processo de renovação crítica do Serviço Social em sua totalidade. Compreendemos que a virada crítica da profissão está diretamente ligada à virada crítica da formação profissional (que a compõe) em Serviço Social e vice-versa. Para nós, a virada da formação foi determinante para a virada da profissão em sua totalidade, por isso se torna importante compreender como ela foi processada, como os protagonistas ligados à formação profissional atuaram na virada da profissão, sem perder de vista que esta virada na formação é fruto da renovação da profissão em sua totalidade. Sabemos que a formação compõe a profissão e que não é possível fragmentá-la, ainda assim avaliamos

ser importante destacar como foi o processo na dimensão da formação, considerando as ligações universais com o processo da profissão.

Abramides e Cabral (2019) acentuam que, somada ao quadro de ebulição social ocorreu a experiência do Método BH no âmbito da formação profissional, como um projeto pioneiro de intenção de ruptura com o conservadorismo e sob influência do Movimento de Reconceituação da América Latina. Já no fim da década de 1970 e início dos anos 1980, a ABESS e suas unidades de ensino, ancoradas no legado marxiano, faziam um debate acerca da necessidade de um novo projeto de formação profissional que rompesse com o conservadorismo profissional[100]. Assim, em 1979/1982 um novo currículo passou a vigorar, o qual

> Compreende a profissão como produto histórico, inserida na divisão sociotécnica do trabalho e o profissional em sua condição de assalariamento, partícipe do trabalho coletivo, cuja ação se efetiva no âmbito das relações entre as classes sociais e suas frações, e destas com o Estado brasileiro. (Abramides e Cabral, 2019, p. 40).

Recordemos que durante os anos de ditadura empresarial militar, sob o desenvolvimentismo, o Serviço Social atuava em suas demandas com um foco na atenção individual ou em "grupos específicos eleitoralmente selecionados, e não para os riscos coletivos e para a questão da desigualdade estrutural", conforme Faleiros (2019, p. 106).

Ainda assim,

> Durante a ditadura, vários profissionais atuavam em apoio a demandas da população de forma não explicitada nos documentos e contatos com as chefias e camuflados dos espiões presentes nas instituições, para sobrelevar a forte repressão a qualquer questionamento. [...] A Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social promovia discussões críticas sobre as referências teóricas e metodológicas do Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupos e Serviço Social de Comunidade, nos seus fundamentos positivistas, funcionalistas e classistas conservadores. (Faleiros, 2019, p. 106).

Faleiros (2019) informa que com o processo de crítica ao conservadorismo profissional, a visão liberal de individualização dos problemas abriu espaço para a construção do que ele chama de uma epistemologia crítica em aliança aos movimentos sociais. Ele afirma que as propostas de mobilização, conscientização e organização popular se tornaram o objetivo do Serviço Social reconceituado.

---

[100] Debate iniciado nos primeiros anos da década de 1970.

> A crítica ao liberalismo, ao individualismo, ao clientelismo, ao conservadorismo, ao funcionalismo presentes no serviço social conservador é um processo que envolve a relação Estado/sociedade/crítica profissional. Na relação Estado e sociedade, mudam as políticas para a desconstrução da forma residual de auxílio para a forma cidadã, em momentos diferentes, em cada sociedade. Esta relação sociedade civil e Estado se processa no contexto da luta pela democracia e pelos direitos humanos. (Faleiros, 2019, p. 108).

A direção social crítica, de ruptura com o conservadorismo (profissional e societário), é construída permanentemente na luta e resistência, fortalecendo o conjunto dos trabalhadores, no sentido de um projeto societário da classe trabalhadora, com liberdade, igualdade e emancipação humana (Abramides e Cabral, 2019). Essa direção social da profissão foi decidida e inaugurada (formalmente) no III CBAS e, por isso, ele foi tão importante na história da profissão, foi mesmo um 'ato revolucionário' conforme definiu Silva (2019).

1.4) Articulação com o Serviço Social latino-americano

No último item deste capítulo apresentaremos reflexões acerca do Movimento de Reconceituação Latino-Americano (MRLA) e sua articulação com o Serviço Social brasileiro e, desde já, demarcamos que o texto aqui construído tem por objetivo conhecer o movimento a partir de análises críticas, portanto, faremos uma reconstrução histórico-crítica e apresentaremos o MRLA a partir de seus significados para a profissão de Serviço Social. Nossa análise possui um ponto de vista mais geral, sem contextualizar as particularidades de cada país, mas apontando os vínculos com o processo brasileiro, sinalizando a clara retroalimentação entre ambos.

O Movimento de Reconceituação Latino-Americano (MRLA) ocorreu na América Latina no período de 1965 a 1975 caracterizando-se pela contestação ao tradicionalismo profissional (típico das protoformas do Serviço Social), o que implicou num questionamento global da profissão (Iamamoto, 2008b). O movimento tinha como ideários globais o anti-imperialismo norte-americano e a busca de uma identidade profissional latino-americana.

Em termos de sua origem, a história mostra que o Movimento de Reconceituação Latino-Americano foi deflagrado em 1965 no "I Seminário de Serviço Social Face às Mudanças Sociais na América Latina" realizado em Porto Alegre[101] (Brasil) e construído por profissionais

[101] Em nossa entrevista, Josefa Lopes confirma o marco inicial de articulação do MRLA no "I Seminário de Serviço Social face às mudanças sociais na América Latina", realizado em Porto Alegre, em 1965, do qual participaram,

do Serviço Social que desencadearam a crítica ao Serviço Social tradicional, o qual foi desenvolvido na América Latina desde a criação da primeira escola do continente em 1925 no Chile (Escola Dr. Alejandro Del Río). Esse movimento de mudança na profissão foi determinado pelo movimento de mudança no continente (e no mundo), impulsionando a construção de uma alternativa crítica no Serviço Social na América Latina (Lopes, 2016).

Sobre o seminário citado acima, esclarecemos que:

> (O) primeiro Seminário latino-americano (1965), (foi) fruto da articulação latino-americana dos docentes gaúchos com os argentinos e os uruguaios, que se constituíram na denominada "Geração 65". O evento de 1965 deu origem ao Movimento de Reconceituação latino-americano por meio da organização de seminários em diferentes países até o ano de 1975, visando criar uma unidade profissional latino-americana permeada pela ideologia antiimperialista. (Aquino, Batistoni e Scheffer, 2022, p. 23, grifos das autoras).

A base do MRLA é a erosão do Serviço Social tradicional e a crise deste é um fenômeno internacional ligado, de acordo com Netto (2008), aos terremotos econômico-sociais, políticos e ideoculturais que marcaram a história mundial, o que se tornou um terreno fértil para a contestação do Serviço Social tradicional em âmbito mundial.

Dessa forma, o MRLA representou um marco para o desencadeamento do processo de revisão crítica do Serviço Social na América Latina, mas não foi um processo isolado e de origem endógena à profissão de Serviço Social, uma vez que representou a resposta da categoria às transformações societárias em curso, conforme explicitamos brevemente no item 1.1 deste capítulo.

> O Movimento de Reconceituação, como determinado complexo social objetivado em alguns países da América Latina em realidades e contextos particulares, parte de uma totalidade histórica determinada. Além disso, não pode ser unicamente explicado a partir de um movimento interno à profissão (reeditando certo tipo de endogenia), como um protagonismo exclusivo de seus profissionais e vanguardas empenhadas em reconceituar teórica, prática e metodologicamente o Serviço Social em suas respectivas realidades. (Moljo, Zampani e Silva, 2017, p. 120).

---

segundo Seno Cornely (2004, p.53) 415 profissionais 'especialmente da academia, da Argentina, do Brasil, da Bolívia, do Paraguai e do Uruguai'. A autora explica o significado desse encontro: "Esse seminário expressa a ruptura com os "Congressos Pan-americanos de Serviço Social", organizados a partir da Organização dos Estados Americanos (OEA), em cujo âmbito foi criada a ALAESS, durante o quinto congresso, realizado em Lima, Peru, em 1965, sem, no entanto, fazer a ruptura com esses congressos que foram realizados até 1971. A partir do Seminário de Porto Alegre, o Serviço Social latino-americano avançou com autonomia em sua articulação e organização, mas só em 1977 a ALAESS assumiu a coordenação dos eventos dele originados, os hoje denominados "Seminário latino-americano de Trabajo Social". Para essas informações ver Seno Cornely (2004, p. 52)".

> Los procesos de cambio progresivo o de retroceso en las disciplinas no son un producto meramente endógeno de cada profesión. Se generan y se articulan con la dinámica social y política específica que se registra en un momento histórico determinado. [...] En virtud de ello -ayer y hoy- resulta imprescindible analizar al Trabajo Social en el contexto de los procesos sociales, económicos y políticos vigentes. (Alayón, 2023a, p. 71.)

É no contexto social e político latino-americano da época que emergem as bases teóricas do movimento de reconceituação: a teologia da libertação, a teoria da dependência e a proposta de educação como prática de liberdade de Paulo Freire. A primeira pela prática com os pobres e oprimidos, a partir da atuação de cristãos de esquerda; a segunda em sua explicação a contraponto acerca do imperialismo; e a terceira na experiência da educação popular (Iamamoto e Santos, 2021). Explicaremos brevemente essas bases teóricas iniciais do MRLA, as quais também foram as bases da vertente crítica da renovação no Brasil.

Na década de 1960 ocorreu a aproximação da Igreja Católica com o marxismo, por meio de uma aliança entre cristãos de esquerda, movimento de trabalhadores e marxistas latino-americanos. Os cristãos tinham uma experiência com o trabalho popular de base, uma sensibilidade moral, a oposição ética à injustiça e uma identificação com a causa dos oprimidos e suas propostas socialistas. A "Teologia da Libertação surge da práxis com pobres e oprimidos, e da necessidade de justificar o compromisso de cristãos militantes e latino-americanos". Suas ações são embasadas nas ciências humanas e no marxismo (Dussel, 2007 *apud* Iamamoto e Santos, 2021, p. 40).

> A Igreja Católica era uma igreja, naquele momento, profundamente vinculada aos interesses da população trabalhadora, sob a perspectiva da Teologia da Libertação, que impulsionou o Serviço Social, brasileiro e latino-americano, que sempre teve uma história muito próxima à história da Igreja, né? Se na gênese, a Igreja era conservadora, como sabemos, pelo estudo de seu pensamento social que temos expresso nas encíclicas, uma Igreja conservadora, mas que enfrentou a questão do capitalismo, apontando a tal da terceira via, mas, quer dizer, esta mesma igreja tem um momento de aprofundamento das críticas ao próprio capitalismo, com o Concílio Vaticano II que na América Latina inspirará a denominada Teologia da Libertação. (Maria Carmelita Yazbek, 2023).

A teoria da dependência surgiu na América Latina nos anos 1960 e buscou explicar o subdesenvolvimento dos países periféricos em suas relações com os países centrais considerando a dinâmica de dependência imposta pelo sistema capitalista mundial. Há diferentes tendências teóricas que conformaram a teoria da dependência. Para Theotonio dos

Santos (2000) a teoria da dependência se baseia na análise crítica das relações econômicas internacionais, ou seja, do imperialismo, considerando, deste modo, que a estrutura do sistema capitalista mundial perpetua o subdesenvolvimento dos países periféricos por meio de relações desiguais e subordinadas. Ele ainda crítica a ideia de que os países periféricos devem se desenvolver como um reflexo dos países centrais sem considerar as realidades e prioridades nacionais. Questiona-se, então, a ideia de que o subdesenvolvimento significa não desenvolvimento. Assim, nessa perspectiva marxista da teoria da dependência, a busca foi por explicar o desenvolvimento dependente implementado na América Latina. Como diz Iamamoto e Santos (2021, p. 41) é um "contraponto latino-americano na explicação do imperialismo". Junto com Theotonio dos Santos, outros expoentes da Teoria Marxista da Dependência são Ruy Mauro Marini e Vânia Bambirra, dentre outros.

Paulo Freire foi um educador brasileiro reconhecido internacionalmente e de grande influência no Serviço Social latino-americano, especialmente, durante o Movimento de Reconceituação. É legatária de sua obra a inscrição da educação popular, que articula educação e vida (notadamente a Educação de Jovens e Adultos), na história das ideias pedagógicas. Freire discorreu sobre a pedagogia do oprimido, apresentando reflexões sobre o processo educativo como prática de liberdade e vivência democrática, processos que formam uma consciência crítica e permitem o protagonismo dos sujeitos (Iamamoto e Santos 2021). Dessa forma, ele construiu um pensamento, uma forma de abordar a realidade e trabalhar nela.

> O "Movimento" propunha construir um Serviço Social "verdadeiramente" latino-americano, questionando as influências norte-americanas e europeias. Do ponto de vista ideo-político ou ideo-cultural, recebeu influências da teologia da libertação, da teoria da dependência, dos diversos marxismos, assim como do educador brasileiro Paulo Freire. Entretanto, não foi homogêneo, considerando as características da formação sócio-histórica de cada país, assim como pelas próprias particularidades da construção do Serviço Social nestes contextos (Borges, Moljo, Bravo, Avelar e Lemos, 2024, p. 7).

Alayón (2023a, p. 72) confirma essas influências teóricas e políticas do MRLA:

> Los principales aportes provinieron de la teoría de la dominación y la dependencia, del marxismo, de las propuestas "concientizadoras" del pedagogo brasileño Paulo Freire y también de la teología de la liberación.

O MRLA se desenvolveu em condições sócio-históricas bem definidas: a sociedade burguesa monopolista tardia (Mandel, 1985), marcada pela modernização conservadora e pelo

reaquecimento da luta de classes no contexto da Guerra Fria após o período expansivo do capital no pós-segunda guerra mundial (Moljo, Zampani e Silva, 2017).

O mundo estava marcado por um contexto de necessidade de mudanças, com a influência de um caldo cultural de esquerda, a exemplo da Revolução Cubana e do maio francês (ibid.).

Como processo sócio-histórico, o MRLA foi

> estimulado e alimentado diretamente pelo recrudescimento da instabilidade social, já claramente perceptível na segunda metade dos anos 1960. Esse período foi um cenário marcado pela estagnação da "onda longa", iniciada com a reconstrução da Europa a partir de 1945, pela intensificação da Guerra Fria, pela reorganização das esquerdas no continente (em que Cuba foi o exemplo mais radical) e pela articulação de projetos societários que, de partida, possuíam críticas ao imperialismo norte-americano em curso nesta região do globo. Tudo isso foi marcado por um processo de industrialização orientado por uma modernização conservadora e dependente. Este contexto implodiu o Serviço Social tradicional, os impulsos renovadores pontuais realizados antes da década de 1960 e suas bases inicialmente edificadas sob as condições monopolistas-fordistas. Assim, impôs a necessidade de uma articulação interna-externa que pudesse responder mais adequadamente às demandas objetivamente postas à profissão a partir da segunda metade dos anos 1960. Tais alternativas se refrataram em orientações profissionais diversas (sempre renovadas), estivessem elas comprometidas com o campo da modernização conservadora, seu relativo questionamento ou sua crítica mais radical. (Moljo, Zampani e Silva, 2017, p. 123-124, grifos dos autores).

O MRLA foi multideterminado e diretamente influenciado pelo contexto societário de lutas, resistências e transformações, além, claro, de ter sido um "processo constituído por profissionais, quadros intelectuais e militantes, apoiado na atuação de entidades latino-americanas da categoria" (Moljo, Zampani e Silva, 2017, p. 120).

Assim, o questionamento da profissão se insere num movimento mais amplo de questionamento das próprias ciências sociais e num contexto de efervescência das lutas sociais perante o ciclo expansionista do capital. Foi o próprio pensamento social latino-americano que se abriu para uma renovação, a qual se expandiu para as Universidades, para a Igreja Católica, ao campo da arte e da cultura e da arena política e partidária, como afirma Iamamoto (2008b).

Dessa forma, a profissão acompanhou o movimento de contestação, lutas, disputas e mudanças que estava ocorrendo na sociedade de forma mais geral. Alayón (2023a) demarca a dimensão política sempre presente na profissão de Serviço Social e a consequente opção pela legitimação ou contestação da ordem social nos diferentes períodos históricos. No período

histórico do MRLA existiam diferentes projetos políticos em disputa, marcados tanto pelo conservadorismo quanto pela crítica mais progressista.

No campo do Serviço Social latino-americano, a própria prática profissional no interior da sociedade capitalista o desafiou a reconceituar-se. O Movimento de Reconceituação é justamente esse processo de revisão da profissão como resposta aos desafios do desenvolvimento profissional na conjuntura dos anos 1960 e 1970 no continente. Trata-se de um movimento de denúncia, autocrítica e questionamentos societários (Iamamoto, 2008b).

> São denunciados, entre outros aspectos, os objetivos profissionais voltados para a integração e adaptação social e o tipo de fundamentação teórica que os informa: o estrutural-funcionalismo e o neotomismo. Questionam-se os vínculos confessionais da profissão, avançando no seu processo de secularização; indaga-se sobre a significação do Serviço Social na sociedade. Recusa-se o caráter paliativo, burocratizado e inespecífico da prática profissional e fundamentalmente o seu alheamento das questões sociais e históricas da América Latina. Os "modelos de intervenção" importados são submetidos ao crivo da crítica, que aponta a inadequação e inoperância do arsenal operativo voltada para uma atuação microscópica ante os "problemas sociais", metamorfoseados em problemas dos indivíduos isolados, tidos como fundamentos de uma ordem social naturalizada. (Iamamoto, 2008b, p. 206, grifos da autora).

Alayón (2023a, p. 76) assinala a contestação da visão conservadora de desajustamento do indivíduo, vinculada ao estrutural-funcionalismo que influenciou o Serviço Social tradicional:

> Los trabajadores sociales comenzamos a identificar y reconocer el origen de la desigualdad social en las relaciones de dominación vigentes en la sociedad, cuestionando las propuestas de integración al medio de los "desadaptados" o "marginados", propias de aquel pensamiento "modernizador" y de las concepciones teóricas funcionalistas, propuestas éstas provenientes de la óptica de entender como justo y adecuado el modelo imperante. Y se impugnaron las tendencias más tradicionales, previas aún al propio desarrollismo, que asumían la desigualdad social como una suerte de hecho natural. El principio de causación individual era atribuido a quienes padecían los problemas sociales, desconectando la relación existente entre el funcionamiento global de la sociedad y la presencia de los llamados "males sociales". De ello derivó el cuestionamiento a la mistificación de la posibilidad de superación global de los problemas sociales, mediante el esfuerzo individual de los propios damnificados.

Compreender o MRLA permite, desse modo, dar visibilidade aos vínculos entre o Serviço Social e a história de lutas contestatórias baseadas em projetos societários da classe

trabalhadora no continente, conforme ensinou Iamamoto (2022). Portanto, o MRLA é um marco nessa aproximação da profissão às lutas, movimentos e interesses dos oprimidos na América Latina.

> Nas suas expressões menos consequentes, estes movimentos põem em questão a racionalidade do Estado burguês e suas instituições; nas suas expressões mais radicais, negam a ordem burguesa e o seu estilo de vida. Em qualquer dos casos, recolocam em pauta as ambivalências da *cidadania* fundada na propriedade e redimensionam a atividade *política*, multiplicando os seus sujeitos e as suas arenas. (Netto, 2008, p. 143, grifos do autor).

Bravo; Raizer; Lemos & Elpidio (2019) avaliam que até os anos 1960 não aconteceram debates tão significativos no meio profissional acerca do Serviço Social tradicional de origem. Elas reiteram que as polêmicas na profissão surgem, inicialmente, em torno da temática do desenvolvimento, inseridas nos debates levantados pelas ciências sociais e humanas e no contexto dos acontecimentos sociais, econômicos, políticos e culturais da América Latina, com repercussão profissional por meio do Movimento de Reconceituação a partir de 1965. Ocorreu primeiro no Brasil, Argentina, Chile e Uruguai e expressou um questionamento geral da profissão, ou seja, de seus fundamentos, formação profissional, objetivos e compromissos éticos e políticos.

No período inicial do movimento foi necessário criar uma (nova) cultura a partir da formação de consciência crítica dos Assistentes Sociais e estudantes de Serviço Social, buscando questionar o tradicionalismo profissional, especialmente, o caráter pragmatista do Serviço Social, dependente da literatura norte-americana e europeia e de manuais de orientação de prática. Lopes (2016) destaca alguns intelectuais da profissão vinculados a instituições de formação profissional que foram fundamentais na emergência e desenvolvimento do movimento reconceituador, no que tange à formação de consciência crítica e de uma nova cultura. A professora destaca os seguintes brasileiros: Leila Lima Santos, Consuelo Quiroga, Seno Cornely e Vicente de Paula Faleiros.

Alayón (2023b), por sua vez, destaca os principais impulsores da Reconceituação latino-americana: Ezequiel Ander-Egg, Seno Cornely, Herman Kruse, Natalio Kisnerman e o Grupo ECRO[102] da Argentina. O autor também aponta outros destacados atores que tiveram

[102] "Grupo Ecro: grupo de jovens estudantes e docentes do Instituto de Serviço Social que produzem um forte debate na profissão e difundem as suas ideias a partir da criação de uma editora de mesmo nome, que – sem dúvida – gerou um importante movimento editorial." (Moljo, Zampani e Silva, 2017, p. 129).

importância: José Paulo Netto, Teresa Quiróz, Luis Araneda, Vicente Faleiros e Leila Lima Santos.

Na entrevista realizada com a Professora Leila Lima Santos em 2023, ela explicou o impulso renovador que foi base de seu protagonismo (e de outros) frente ao repensar da profissão no continente latino-americano:

> Acho que o principal que a gente tinha na época era um forte e audaz espírito de busca que ninguém continha, nós estávamos absolutamente casados com novas buscas, queríamos coisas novas e esse querer fazer coisas diferentes implicava, obviamente, em querer também não somente não usar, não somente não se valer, não somente não recuperar uma visão vigente, mas queríamos cortar, queríamos fazer rupturas sérias com o que, na época, se chamava o Serviço Social tradicional. Quer dizer, qual que era o chão que nos impulsionava? O que nos impulsionava, do ponto de vista, digamos assim, de profissionais, era: "Construamos algo novo", e, obviamente, isso aí vinha muito dimensionado pela experiência nossa, por um lado, a minha, que vinha de outros cantos do mundo e a das colegas com as quais a gente se identificava, uma espécie de alinhamento com o que ocorria no mundo, de certa forma. (Leila Lima Santos, 2023).

Justificando o processo de revisão latino-americana da profissão, Alayón (2023b, p. 134) destaca que a formação profissional vigente até aquele período era insuficiente e que, no interior do debate da reconceituação, havia a discussão se era mesmo uma *re*conceituação, já que "no aparecía como muy consistente y fortalecida la propia conceptualización de la profesión en esa época".

As mudanças operadas no mercado de trabalho profissional frente às transformações societárias e às transformações no âmbito da profissão exigiram uma profunda renovação na formação de seus agentes profissionais, o que possibilitou a revisão crítica da profissão, para que, em consequência, operassem mudanças substantivas na compreensão da realidade e na atuação sobre ela. Essa formação deve ser pensada em caráter amplo, tanto a graduada, como a pós-graduada, bem como as capacitações profissionais e a formação ético-política.

Segundo Iamamoto (2008b), o MRLA expressa uma 'unidade repleta de diversidades', pois apesar da tônica predominante na luta contra o tradicionalismo e o conservadorismo, os diversos países vivenciaram o movimento a partir de suas diferentes condições sociais, políticas e econômicas, assim como houve uma diversidade de matrizes teóricas e políticas que orientaram os protagonistas do movimento.

> A unidade do movimento consistiu na busca de construção de um Serviço Social latino-americano com a recusa da importação de teorias e métodos

> alheios à nossa formação sócio-histórica e na afirmação do compromisso com as lutas dos oprimidos. (Bravo; Raizer; Lemos; Elpidio, 2019, p. 59).

Acrescente-se a isso

> o propósito de atribuir um caráter científico às atividades profissionais. Desse modo, denunciava-se a pretensa neutralidade político-ideológica, a restrição dos efeitos de suas atividades aprisionadas em microespaços sociais e a debilidade teórica no universo profissional. (Iamamoto, 2022, p. 8-9).

Percebe-se o compromisso com a classe trabalhadora e a visão latino-americana como características fundamentais do MRLA em sua totalidade. Contudo, conforme adverte Palma (1977, p.25):

> Lo que caracteriza a la reconceptualización no es la homogeneidad interna del conjunto, no existe una común declaración de principios em que todos los participantes se reconozcan y que norme sus actuaciones sino, más bien, una unidad laxa cuyo denominador común es la adhesión a ciertos parámetros de interpretación de la realidad de América Latina y del Trabajo Social que les permite reconocer desafíos y tareas que los oponen francamente a la práctica corriente que, hasta entonces, ha delineado el perfil del Servicio Social en el continente. Es esta posición la que ha permitido que, a pesar de una base de unidad muy laxa, los múltiples grupos locales se hayan reconocido e influenciado unos a otros.

As preocupações basilares do MRLA de acordo com Iamamoto (2008b, p. 209) são: a compreensão acerca do desenvolvimento latino-americano em sua relação de dependência com os países cêntricos, a fim de melhor contextualizar a profissão, o que levou à interlocução com produções acadêmicas das ciências sociais, políticas e econômicas; a reconstrução do Serviço Social a partir da criação de um projeto profissional abrangente, atento às características da América Latina e em contraposição ao Serviço Social tradicional; a politização da ação profissional, com vinculação aos interesses dos oprimidos; a atribuição de um estatuto científico à profissão, lançando-a aos debates epistemológicos, metodológicos e ideológicos; a reestruturação da formação profissional, exigindo a crítica, o debate e a produção de conhecimentos alinhada aos vínculos com a sociedade. A nosso ver, tais preocupações (ações) são dependentes de uma nova formação profissional, naquele sentido amplo já citado e, por isso, a virada crítica da formação profissional foi tão importante no processo da virada da profissão.

Como vimos, o MRLA nasceu no contexto das políticas governamentais desenvolvimentistas. Ele nasceu no caldo cultural da modernização conservadora, mas logo a superou e a contestou. Contribuiu para isso a influência da tradição marxista no cenário profissional, permitindo o debate entre o tradicionalismo e a teoria crítica.

Portanto, o Movimento de Reconceituação Latino-Americano nasceu no bojo da política desenvolvimentista, mas não foi impulsionado por ela, uma vez que o movimento já nasceu contestando o Serviço Social tradicional e conservador com bases teóricas críticas e progressistas.

O contexto social e político do continente favoreceu a aproximação da profissão com tendências teórico-políticas progressistas, dentre as quais se destaca o marxismo. Nesse processo foram dadas as bases para pensar a profissão a partir das categorias marxistas, o que foi o terreno fértil para florescimento da perspectiva crítica no Serviço Social (após um longo caminho).

Foi no bojo do MRLA, então, que o Serviço Social se aproximou do marxismo, contudo, essa aproximação ocorreu, inicialmente, sem a leitura da fonte clássica, ou seja, sem Marx, e se deu pela via da tradição marxista, das leituras e olhares sobre Marx, muitas vezes enviesados e distorcidos como apontou Netto (2008).

A necessária qualificação teórico-metodológica exigida no processo de revisão da profissão era dependente de uma fundamentação teórico-crítica, “que nesse momento foi identificada no aporte ao marxismo vulgar de influência soviética, mas também no marxismo latino-americano” (Santos, 2024, p. 157).

Essa aproximação rudimentar e enviesada ao marxismo gerou muitos equívocos, entre os principais Iamamoto (2008b) cita: influência da prática político-partidária, que gerou uma identidade entre militância e prática profissional, fragilizando a interlocução crítica com o conhecimento científico acumulado; distanciamento das fontes clássicas e contemporâneas do marxismo, utilizando manuais de divulgação e o estruturalismo de Althusser como referência, estabelecendo um universo eclético de inspiração da tradição marxista e incorporando ocultamente o positivismo no discurso (Quiroga, 1989 *apud* Iamamoto, 2008b). A autora afirma que a aproximação do MRLA ao marxismo teve o personagem principal como ausente: o próprio Karl Marx.

Em relação ao encontro do marxismo com o movimento reconceituador, Iamamoto (2008b, p. 212, grifos da autora), analisa:

> As formas específicas pelas quais se deu o referido encontro fizeram com que se estabelecesse uma *tensão entre os propósitos políticos anunciados e os recursos teórico-metodológicos acionados para iluminá-los; entre pretensões político-profissionais progressistas e os resultados efetivamente obtidos. Com isso o discurso que se pretendia marxista passou a conviver com uma bagagem teórica eclética, que não era capaz de operar a efetivação das intenções declaradas, fazendo com que a ruptura não fosse integralmente realizada*.

As consequências disso foram: o fetichismo dos metodologismos, reduzindo o método a pautas interventivas; o reforço das tendências empiricistas (classificatórias) da vida social; visão moralizadora sobre o capitalismo; e a-historicismo, conforme Iamamoto (2008b, p. 213). De qualquer forma, sabemos que o ganho já havia se estabelecido, uma vez que as portas à teoria social crítica de Marx se abriram e seria questão de tempo (como a história provou) para que a maturidade intelectual da profissão favorecesse a devida apropriação do pensamento do próprio Marx e assim configurasse efetivamente uma nova direção social (crítica) à profissão.

Netto (2008) corrobora que foi no marco da reconceituação que o Serviço Social recorreu, abertamente, à tradição marxista em suas elaborações e, a despeito de ter sido uma aproximação com problemas, iniciou a interlocução entre o Serviço Social e o pensamento marxiano.

Lopes (2016) informa que a teoria marxista começou a ser aprofundada com as publicações do Centro Latino-Americano de Trabajo Social (CELATS) na segunda metade dos anos 1970, especialmente, por meio da revista *Acción Crítica*[103], que circulava entre a categoria profissional latino-americana, assim como teve contribuição as Universidades e, no Brasil, os cursos de pós-graduação. Ainda que a penetração do marxismo no Serviço Social tenha sido de forma enviesada, sem recurso à totalidade do pensamento de Marx, ela foi fundamental para fomentar a formação de consciência crítica e de uma nova cultura profissional no bojo do movimento reconceituador.

O esforço de superação do pragmatismo típico do Serviço Social tradicional, consequentemente, levou a:

> (a) Criação de espaços de divulgação de ideias e fundamentos das análises críticas sobre o Serviço Social no que se destacaram [...] as editoras Ecro e Humanitas, da Argentina, e em seguida o Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS), em Lima, Peru, e a Cortez Editora, no Brasil; (b) formação acadêmica, compreendendo o ensino e a pesquisa na profissão, aprofundando a crítica sobre essa dimensão específica profissional; simultaneamente, produz

[103] O primeiro número da revista foi em 1976 (Netto, 2008), justamente o ano em que a professora Leila Lima Santos (brasileira) foi trabalhar no CELATS.

> mudanças na formação em nível de graduação e avança para a pós-graduação, em um amplo movimento em que o Brasil esteve quase isolado à frente durante um período; (c) constituição de centros e grupos de pesquisa, com destaque para o CELATS: este exerceu um forte protagonismo continental enquanto avançavam e consolidavam-se a pós-graduação e a pesquisa, em diferentes países do continente, mesmo no Brasil, onde teve início a pós-graduação em Serviço Social; (d) organização política da profissão sob a orientação do pensamento crítico marxista, orientando a *virada* na perspectiva e concepção da profissão e da organização profissional que nutriam os (as) assistentes sociais, até então, com larga tradição organizativa; e, na América Latina, desde a criação da profissão no continente. (Lopes, 2016, p. 321, *grifos da autora*).

A contestação ao Serviço Social tradicional e conservador se origina, logo, de uma ebulição externa a profissão e a provocada efervescência interna da profissão, consequentemente, deve-se à convergência de três fatores, de acordo com Netto (2008): a revisão crítica que se processou nas ciências sociais, ou seja, dos insumos científicos de que se valia a profissão; o deslocamento sociopolítico de outras instituições a que o Serviço Social tinha vinculações - como a Igreja Católica; e a agitação e incidência do movimento estudantil nas escolas de Serviço Social. Por meio disso, a contestação social típica dos anos 1960 se internaliza também na profissão e ocorre de maneira diferenciada nos países, mas com um conteúdo similar: a erosão da legitimidade do Serviço Social tradicional (ibid.).

É no MRLA que se expressa esse processo erosivo na América Latina, calcado por disputas. Netto (2008), citando Faleiros (1987), ratifica que o então contexto latino-americano que incide na profissão é marcado pelo rompimento com as amarras imperialistas, de luta pela libertação nacional e de transformação do caráter excludente, concentrador e explorador do sistema do capital. Nisso, a reconceituação é comandada pela busca por uma "funcionalidade profissional na superação do subdesenvolvimento" (ibid., p. 146) e seu objetivo geral era "adequar a profissão às demandas de mudanças sociais registradas ou desejadas no marco continental" (ibid., p. 147).

Netto (2008) destaca que no bojo do MRLA ocorreu um novo padrão de relacionamento entre os profissionais no continente latino-americano a partir do reconhecimento do caráter abrangente e comum de certas condições do exercício profissional, ou seja, uma unidade profissional (unidade na diversidade) pautada na compreensão e resposta às problemáticas comuns (particularidades) da América Latina.

Porém, se inicialmente havia a dita "união" profissional em torno dos objetivos da reconceituação, com o passar dos anos isso se dissolve, em especial devido a dois fatores: as ditaduras burguesas instaladas em vários países destruíram as alternativas democráticas mais

progressistas que viam na ultrapassagem do subdesenvolvimento uma possibilidade de transformação significativa da sociedade latino-americana; o segundo fator se relaciona a composição diversa dos profissionais que primeiramente buscaram uma união em torno da renovação do Serviço Social latino-americano, com posições e projeções distintas, tendo um polo que almejava a ruptura com o passado profissional e outro que buscava sua atualização. Havia concepções de sociedade, de teoria e de profissão muito diferentes. "O conjunto dos renovadores era um leque extremamente heterogêneo, que necessariamente articularia uma renovação caleidoscópica" (Netto, 2008, p. 148).

A despeito dos contextos ditatoriais no continente, o Serviço Social conseguiu se articular entre seus países, incialmente por meio da Asociación Latinoamericana de Escuelas de Servicio Social (ALAESS) e do MRLA e, no ocaso deste, por meio do Centro Latino-Americano de Trabajo Social (CELATS) e, posteriormente, da Associação Latino-Americana de Escolas de Serviço Social (ALAETS).

> Buscava-se, assim, uma "nova identidade profissional" que correspondesse com os anseios e necessidades sociais dos setores majoritários da população. Nesse movimento, o CELATS jogou um papel central. (Iamamoto et alli, 2022, p. 36).

E ainda:

> A articulação do Serviço Social na América Latina, desde meados dos anos 1960, ocorre por meio de entidades profissionais, gremiais e acadêmicas, sendo essas últimas polarizadas pelas preocupações com o *ensino* em Serviço Social. A articulação acadêmica tendo a pesquisa como eixo desencadeia-se, na década de 1970, por meio do Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS) e sua área de investigação, quando a pós-graduação dava apenas seus primeiros passos na América Latina. (Iamamoto, 2022, p. 10, *grifo da autora*).

Lopes (2016) destaca que a organização acadêmico-política foi central para a construção da alternativa crítica no Serviço Social latino-americano e afirma um protagonismo do Serviço Social brasileiro nisso. Nessa seara, a autora enfatiza a atuação da Asociación Latinoamericana de Escuelas de Servicio Social (ALAESS) (transformada depois em ALAETS - Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social), do CELATS e da Asociación Latinoamericana de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social (ALAEITS)[104]. A ALAESS foi criada em

[104] A ALAETS foi refundada em 2006 passando a ser ALAEITS (BRAVO; RAIZER; LEMOS; ELPIDIO, 2019). Como a criação da ALAEITS é posterior ao período de estudo dessa tese (1964-1985), assim como ela não se

1965 no interior do "V Congresso Pan-Americano de Serviço Social" e, em 1971, iniciou o rompimento com o panamericanismo[105] e o fechamento desse ciclo de congressos sob a influência imperialista dos EUA, o que apenas se consolidou em 1974, momento de fundação do CELATS. Concorreu para esse rompimento a crítica ao panamericanismo realizada no "I Seminário de Serviço Social Face às Mudanças Sociais na América Latina" realizado em Porto Alegre (Brasil), contexto em que se deflagrou o MRLA, como já dito. Em 1977 ocorreu a passagem do nome de ALAESS para ALAETS[106], na mesma assembleia que ampliou a participação para todos os estudantes e escolas. A ALAETS tinha o objetivo de promover e coordenar o debate na região e, além dessa função, realizou seminários com a participação de Assistentes Sociais para reflexão de temas relacionados à formação profissional.

O CELATS é o organismo acadêmico da ALAETS e foi criado nesse contexto, em 1974, a partir de uma cooperação técnica e financeira com a Fundação Konrad Adenauer (ligada à democracia cristã alemã) intermediada pelo Instituto de Solidaridad Internacional[107] (ISI). Seus estatutos foram aprovados em 1975 em El Salvador e sua sede foi estabelecida em 1976 em Lima no Peru (Iamamoto et alli, 2022).

O CELATS desempenhou uma enorme influência na ALAETS, impulsionando uma programação acadêmica dirigida a todo o continente. Importante registrar que as brasileiras Consuelo Quiroga e Leila Lima Santos foram as primeiras diretoras do CELATS. Ambas as instituições foram fundamentais para a mudança de patamar do Serviço Social na América Latina, constituindo sólidas relações internacionais no continente, rompendo com o

---

relaciona diretamente ao nosso objeto de estudo, informamos que os fatos relativos a essa organização não serão aqui abordados.

[105] O panamericanismo surgiu no século XIX se propondo ser um movimento político e cultural voltado à cooperação e integração entre os países da América. Contudo, constituiu-se de uma política orientada para o expansionismo e predomínio dos Estados Unidos, país que se consolidou como polo hegemônico do capitalismo e manteve o continente sob sua dependência. O panamericanismo influenciou o Serviço Social fortemente em meados do século XIX, especialmente por meio da OEA (Organização dos Estados Americanos), a qual teve influência direta na "formação e na prática dos assistentes sociais latino-americanos, viabilizando ideológica, política e economicamente a proposta norte-americana do desenvolvimento da comunidade como técnica e como campo de intervenção profissional". O principal objetivo do panamericanismo era criar condições para "integrar e dinamizar o desenvolvimento do capitalismo e o mercado latino-americano sob sua hegemonia financeira", o que exigia "renovar o aparelho tecnocrático dos Estados, tecnificando-o e dotando-o de um corpo de profissionais mais funcionais ao sistema" (Castro, 2011, p. 134-135).

[106] A mudança de nome corresponde a um entendimento de que Trabajo seria mais amplo do que Servicio. No Brasil, ao que tudo indica, há a correspondência de Trabalho com Serviço, apesar do país não ter realizado esse debate, conforme Lopes (2016).

[107] Entidade autônoma sem fins lucrativos que desenvolveu o "Proyecto de Trabajo Social en América Latina- PTS-ISI, durante dez anos (1965-1975), dando início às atividades do CELATS". Esse projeto "possibilitou a agregação de um grupo de pessoas ativas e comprometidas com o desenvolvimento de um pensamento renovador na profissão" (Iamamoto et alli, 2022, p. 37-38).

panamericanismo e construindo uma nova concepção na articulação latino-americana (Lopes, 2016).

Leila Lima Santos evidenciou a influência dos alemães frente à construção de um novo Serviço Social latino-americano, por meio da ação do ISI e da Fundação Konrad Adenauer:

> Importante lembrar: esses três seminários [latino-americanos] eram facilitados, promovidos, financiados, pelo ISI (Instituto de Solidariedade Internacional) da Fundação Konrad Adenauer da Democracia Cristã alemã. Acho que a Konrad Adenauer tinha muito claro – isso eu acho importante – qual era a inserção do Serviço Social na estrutura e dinâmica das classes sociais em nossos países. Os alemães talvez tivessem, antes que nós, isto mais claro, razão pela qual eles nos buscavam e nos apoiavam e propiciavam nossa participação em seminários dessa natureza por todo o continente; porque, na minha compreensão, a Fundação Konrad Adenauer entendeu, desde o princípio, que o Serviço Social era uma profissão cujo exercício tinha como base uma especial articulação, vínculo e direta inserção junto à classe trabalhadora. Então, nessa medida, desde a época do ISI, com maior razão a partir do período do CELATS, os alemães tiveram toda uma estratégia de afiançamento, de valorização, de promoção, de acercamento e apoio junto à classe trabalhadora. E a profissão, que a juízo deles era mais próxima dos trabalhadores, com vínculo claro com a quotidianidade da classe assalariada era justamente o Serviço Social. Então, isto explicaria, no meu entender, todo o grande apoio que nos brindaram e que foi fundamental na vida dos organismos que impulsionaram uma nova visão da profissão (fundamentalmente ALAETS e CELATS). Esta é minha forma de ver. Na nossa experiência percebemos que os alemães entenderam isso e propiciaram esses seminários latino-americanos e o apoio ao Serviço Social em geral, inicialmente financiando os Seminários latino-americanos através do ISI - cuja Diretora foi Consuelo Quiroga. Posteriormente, uma forte estrutura de pesquisa, formação e comunicação em todo o continente através do CELATS como órgão acadêmico da ALAETS. Tínhamos claro que se bem o projeto dos alemães não era o nosso e o nosso não era o deles, houve sim uma convergência, a simbiose de interesses compatíveis em determinado momento da história do Serviço Social e da presença dos assessores alemães com projetos vinculados a área social e de trabalhadores assalariados na América latina (CLAT - Central Latino-Americana de Trabalhadores - com sede em Caracas e posteriormente o ISI e o CELATS em Lima). Perguntávamo-nos uma e outra vez sobre isto e em alguma oportunidade me lembro de ter suscitado esta reflexão. Dizia que apesar de que nós tratássemos de entender os interesses “embutidos” neste projeto profissional, também indicamos sempre que estes vínculos com os alemães se deram sempre em um âmbito de respeito as nossas concepções teórico- metodológicas e fundamentalmente à extensa e intensa programação da ALAETS e do CELATS. Tivemos neste sentido uma perspectiva pragmática e realista, com um balanço altamente positivo frente aos logros e avanços alcançados nesta relação com a Fundação da Democracia Crista Alemã. Definíamos com absoluta autonomia e independência nossa linha de trabalho. Reafirmo que apesar de algumas tensões nesta relação tivemos total apoio e autonomia para definir nosso projeto com propostas inovadoras tanto no âmbito da investigação como da formação profissional e de difusão de seus resultados a nível latino-americano. (Leila Lima Santos, 2023).

Conforme Iamamoto et ali (2022), no fim da década de 1960 a América Latina ainda não dispunha de uma tradição de pesquisa científica voltada à compreensão do Serviço Social inserido na trama das relações sociais capitalistas[108]. Os programas de mestrado e doutorado ainda se iniciavam e a maior parte dos Assistentes Sociais realizavam seus cursos *stricto sensu* no exterior, especialmente nos EUA[109]. A pesquisa social, portanto, ainda não era uma competência típica desses profissionais. O que se tinha era uma espécie de sistematização da prática embasada no pragmatismo.

Citando Lima (1984), Iamamoto et alii (2022) explica que a pesquisa foi definida como estratégica para o Serviço Social e assim foi definida uma diretriz para o CELATS: a de articular o trabalho investigativo à particularidade do Serviço Social, não sendo apenas um centro de investigação no campo das ciências sociais. “O processo de pesquisa estava voltado para propiciar ao exercício ou à prática profissional novos padrões teórico-metodológicos, superando as marcas empiricistas e pragmatistas transversais ao passado da profissão, antes orientado pela matriz positivista” (ibid. p. 39). Assim, o CELATS foi pioneiro na incorporação da pesquisa no âmbito da profissão, contribuindo para a profissionalização da investigação e para a reformulação dos projetos de formação profissional.

No período de 1975 a 1986, a política de investigação do CELATS permitiu colocar o Serviço Social como objeto de pesquisa, sob um trato amplo acerca da profissão e suas particularidades no continente latino-americano. O trato abrangente e o compromisso social com a classe trabalhadora são traços inéditos da reconceituação da profissão na América Latina, o que imprimiu um distinto significado social para o Serviço Social, inscrevendo a análise da profissão no âmbito das relações entre as classes sociais (Iamamoto et alli, 2022).

> Essa política de pesquisa certamente expressa a definitiva ruptura por parte do CELATS com o Serviço Social clássico e tradicional, estruturado a partir da tricotomia forjada pelo Serviço Social europeu e norte-americano expressa no Serviço Social de Caso, de Grupo e no Desenvolvimento de Comunidade. Esses eram apreendidos como métodos ou processos autônomos e independentes entre si, voltados à atuação com indivíduos, grupos e comunidades, vistos como células autônomas que somadas, constituiriam a sociedade. (Iamamoto et alli, 2022, p. 39).

---

[108] Outros pesquisadores das Ciências Sociais (antropólogos, sociólogos, cientistas políticos e economistas) já tinham a competência de pesquisar.

[109] No Brasil, o primeiro mestrado foi criado em 1972 e o primeiro doutorado apenas na década de 1980.

A contribuição do CELATS para a ultrapassagem da endogenia profissional e para a incorporação da análise da profissão inserida nas relações sociais de classe constitui um elemento raiz da ruptura com o passado profissional, do ponto de vista teórico e metodológico. Isso foi possível a partir do momento em que a compreensão a respeito da inépcia da concepção tradicional de profissão passou da denúncia para a explicação concreta baseada em evidências científicas, patrocinada em grande parte pelo CELATS. O contexto profissional compõe o contexto societário de efervescência social e essa realidade permitiu a aproximação com o marxismo (ou marxismos), o vislumbre de ideários libertários e a contestação ao instituído (Iamamoto et alli, 2022).

> É na busca de explicar-se ao decifrar a realidade sócio-histórica que a profissão se supera e se afirma como parte da divisão do trabalho entre as ciências, passando progressivamente a ser reconhecida como área de conhecimento das chamadas "Ciências Sociais Aplicadas". E o faz aproximando-se do universo da Teoria Social Crítica, incorporando a pesquisa como uma de suas atribuições e competências profissionais, mais além dos levantamentos empíricos que permitem uma fotografia da realidade sem imiscuir-se nos seus dilemas e no desafio de desvendamento de seus fetiches. (Iamamoto et alli, 2022, p. 41).

Destarte, Iamamoto (2021, p. 222, grifos da autora) explica que o CELATS "*incorpora o espírito do Movimento de Reconceituação do Serviço Social latino-americano, procede à crítica teórica e política de seus dilemas e a supera, preservando suas conquistas*".

Em novembro de 1982, no Seminário "El Trabajo Social en América Latina: balance y perspectivas" realizado em Lima (Peru), o CELATS discutiu importantes aspectos da profissão, com a política de investigação sendo um eixo transversal. Nesse seminário, foi possível levantar "subsídios para a elaboração de uma política de investigação para o Serviço Social na América Latina, e particularmente, para o CELATS", tendo os seguintes pressupostos: a investigação como preocupação básica na graduação e pós -graduação, assim como no campo da intervenção profissional (além da acadêmica); necessidade de superação do isolamento cultural, fomentando a interlocução da América Latina com países de outros continentes, com organizações profissionais e associações intelectuais; incentivo do diálogo com as ciências sociais; estímulo à conexão entre Assistentes Sociais e pesquisadores de pensamentos convergentes e divergentes; alteração das condições de produção e divulgação do conhecimento, reconhecendo as particularidades de ambas; necessidade de organização dos intelectuais com vistas a sua integração à categoria profissional; direcionamento crítico das investigações na área do Serviço Social (Iamamoto et alli, 2022, p. 43).

O trabalho do CELATS foi desenvolvido a partir do agrupamento de intelectuais e pesquisadores[110] de diferentes áreas do conhecimento e de diferentes países da América Latina, os quais contribuíram para a formação de uma consciência crítica sobre a problemática da América Latina (subdesenvolvida e dependente) e para a assimilação da função investigativa no Serviço Social, exigindo a elevação do nível de qualificação dos profissionais. Dessa forma, o CELATS contribui diretamente para a maioridade científica e intelectual do Serviço Social (Iamamoto e Santos, 2021).

Leila Lima Santos, que foi professora e Diretora da ESS/UCMG, bem como Diretora do CELATS, comentou sobre a importância da formação de equipes de pesquisa formadas por investigadores de excelência, os quais foram fundamentais para melhor entendimento do Serviço Social naquele tempo histórico:

> Acho que outra coisa que eu ressaltaria no nosso projeto, tanto da escola, quanto no CELATS e, na verdade, acho que em outras dimensões do meu trabalho, foi uma espécie de...eu diria de sorte, porque, finalmente, nessas coisas sempre tem uma série de elementos absolutamente objetivos, materiais, tangíveis e outras que também dependem de uma dinâmica que às vezes te escapa. Então, isso aí, por exemplo, acho que foi certa habilidade que tivemos para conformar equipes que vinham já, digamos assim, como produto e fruto de uma consciência de um trabalho coletivo e não somente coletivo enquanto de todos, mas coletivo enquanto também de todos, o melhor. Então, nós tivemos muito privilégio de contar com os melhores investigadores, os melhores capacitadores, os melhores professores. Quando nós fizemos, por exemplo, numa outra dimensão do nosso trabalho na escola, um forte vínculo com as Ciências Sociais. Como vocês sabem a Universidade Católica – devem ter sido todas, mas eu estou falando da nossa – começou naquela época com o ciclo básico em Ciências Sociais, então, o que fazíamos? Nós convocávamos os melhores sociólogos, economistas, antropólogos, filósofos imediatamente para ser nossos professores. Então, quer dizer, essa habilidade também acho que esteve presente no trabalho do CELATS. Certamente, pela pesquisa que estão fazendo, vocês já viram também que o CELATS não trabalhou isolado, mas em articulação e vinculado com os melhores acadêmicos e pesquisadores em Ciências Sociais do Peru e da América Latina naquele período. Nós convocamos também acadêmicos importantes do Brasil. Se vocês leram os nossos trabalhos puderam identificar a presença do Lúcio Kowarick, que era um dos grandes pesquisadores sobre temas vinculados a Política Pública e seus impactos nas populações mais vulneráveis. Kowarick aceitou um convite do CELATS para ditar no Equador durante 10 dias um Seminário sobre Políticas Sociais com colegas de todo o continente. Buscávamos compreender melhor o significado das Políticas Sociais e seu impacto no trabalho do Serviço Social. Ademais, convocamos Carlos Vivas, argentino, também estudioso de temas vinculados às políticas sociais. Queríamos entender melhor as políticas sociais e políticas públicas e seus

[110] No cenário brasileiro, destacamos a obra de Iamamoto e Carvalho (1982) como fruto de uma das pesquisas realizadas sob a coordenação do CELATS, a qual passou a ser referência para os estudos acerca dos fundamentos históricos e teórico-metodológicos do Serviço Social sob a lente marxista.

> vínculos com a ação social dos assistentes sociais. Conseguimos uma aproximação grande com estes destacados especialistas para alimentar o projeto em formação dos futuros estudantes do primeiro mestrado de caráter latino-americano organizado e dirigido pelo CELATS, o MLATS (Maestria Latino-Americana em Trabajo Social), vinculado à UNAH (Universidad Nacional Autonoma de Honduras), com ênfase na temática de Políticas Sociais. O MLATS contou com apoio do então Reitor da UNAH, doutor Jorge Arturo Reyna, e do professor Camacho, conhecidos por seu compromisso com a qualidade e democratização do ensino superior no país. E esta Maestria teve Diretores de peso como Diego Palma e Boris Lima. Este projeto contou também com apoio da CLACSO (Conselho Latinoamericano de Ciencias Sociais) e do CSUCA (Conselho Superior Universitario Centroamericano) que buscava a integração e o fortalecimento da educação superior pública na região. Ambos os organismos contavam com excelentes professores e investigadores que apoiaram o MLATS. Então, por isto estou ressaltando essa habilidade para conformar equipes de alto nível acadêmico e investigativo ao longo do nosso trabalho aqui e acolá. (Leila Lima Santos, 2023).

A ALAETS permaneceu no cenário profissional conduzindo, dentre outras ações, os Seminários Latino-Americanos, introduzindo, dessa forma, o debate teórico e político de importantes categorias para se pensar a sociedade e o Serviço Social (Iamamoto e Santos, 2021).

O CELATS e a ALAETS contribuíram fortemente com o desenvolvimento de um novo projeto profissional latino-americano, impulsionando intercâmbios, produzindo pesquisas e divulgando a polêmica profissional no continente, de certa forma dando continuidade à renovação com o fim do MRLA em 1975 (Iamamoto, 2008b). Pode-se dizer que ao "articular projeto societário e proposta profissional" a abordagem do CELATS expressa "*a superação da Reconceituação: ruptura com continuidade*" (Iamamoto; Raichelis; Bravo, 2021, p. 228).

Por meio do papel do CELATS, houve a articulação da formação acadêmica com a organização política dos Assistentes Sociais. No Brasil, esse destaque vai para o papel da Associação Nacional de Assistentes Sociais (ANAS) e da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS), as quais foram convidadas a participar do IX Seminário Latino-Americano e da assembleia da ALAETS em 1983, onde foi indicada a vice-presidência à representação da ABESS (Josefa Batista Lopes). Essa vice-presidência foi assumida pelo movimento nacional do Serviço Social brasileiro envolvendo a ABESS, a ANAS, a organização nacional dos estudantes e o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), com o objetivo de mobilizar a categoria para as questões da América Latina a partir da perspectiva da alternativa crítica no Serviço Social em construção no continente (Lopes, 2016).

Disso resultou o apoio à realização de pesquisas, como já vimos, e a ampliação do acervo bibliográfico, que influenciou a formulação do pensamento crítico na profissão (Revista *Acción Crítica*). O CELATS também contribuiu com a organização política da categoria e, no

caso brasileiro, se destaca o seu incentivo à organização da ANAS, bem como seu apoio no Congresso da Virada (III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais) realizado em 1979 (Lopes, 2016).

> O CELATS que teve também um papel fundamental, porque o CELATS possibilitou através do processo de formação e de seminários, a questão da organização profissional e essa questão da pesquisa, das pesquisas, além da grande pesquisa coordenada pela Marilda e Raul. Outras pesquisas sobre política social, tem outra, acho que sobre a questão da sindicalização e os seminários e dos Seminários Latinos. (Eugênia Célia Raizer, 2024).

Moljo, Borges, Oliveira e Bravo (2025, p. 42) consideram que, no âmbito brasileiro, "a construção da direção social, atualmente hegemônica, foi viabilizada, em grande parte, pela força da organização política da categoria ao longo dos últimos 40 anos, caracterizada pela unidade entre a formação acadêmica e o exercício profissional". As autoras afirmam que esse processo, iniciado nas décadas de 1960 e 1970, "desenvolveu-se simultaneamente entre as vanguardas ligadas às universidades e ao movimento sindical". Dessa forma, "a "virada criticada" da profissão e a construção do que chamamos Projeto ético-político-profissional foram possíveis pelo processo organizativo da categoria profissional, na disputa pela direção ético-política das organizações do Serviço Social brasileiro" (Borges, Moljo, Bravo, Avelar e Lemos, 2024, p. 2-3).

O debate internacional acerca do rompimento com o tradicionalismo e o conservadorismo, a construção do Serviço Social crítico e a perspectiva social latino-americana não foram processos simples, ao contrário, foram eivados de complexidade. Lopes (2016) informa que muitas escolas não o faziam. Assim, o papel das instituições citadas acima (ABESS, CELATS e ANAS) foi primordial, a partir da realização dos debates a nível nacional e regional (Lopes, 2016), por isso, a importância da organização política e da formação profissional na virada crítica da profissão.

Dessa forma, apreende-se que,

> Ainda que levando em consideração os reveses impostos em vários países pelas ditaduras militares, o legado da Reconceituação permitiu a articulação entre setores críticos da categoria profissional na América Latina e Caribe (Borges, Moljo, Bravo, Avelar e Lemos, 2024, p. 7).

Elpidio (2021) sintetiza que a atuação do CELATS tinha como preocupação central o processo de formação, organização e redirecionamento teórico-metodológico da profissão. Ela

evidencia que o CELATS teve um papel mediador e estratégico no questionamento e suplantação do tecnicismo prevalecente na profissão até sua renovação crítica, assim, a entidade contribuiu decisivamente para a construção da alternativa crítica em substituição ao modelo tradicional imperante no Serviço Social desde sua gênese.

Identificamos que o CELATS, por meio de seus protagonistas, agiu concretamente num cenário favorável e desafiador, espraiando-se pela categoria os seus objetivos, coadunados com a renovação crítica profissional[111]. "Um verdadeiro acervo intelectual e político foi colocado à disposição da categoria como centro das estratégias da entidade e por meio de suas pesquisas, capacitações e publicações" (Elpidio, 2021, p. 277).

Elpidio (2021) citando um estudo organizado pelo CELATS, demarca que as formas de organização de uma profissão influenciam (no sentido de manter ou alterar) diretamente suas condições objetivas, tais como: disputas de direção, perfil profissional, concepção de profissão e de formação, dentre outras. Vimos exatamente isso na história da Reconceituação Latino-Americana.

Concluímos que uma das principais contribuições do CELATS ao Movimento de Reconceituação do Serviço Social Latino-Americano (e nele o processo renovador brasileiro) refere-se ao conteúdo (crítico) de embasamento de suas ações, imprimindo uma direção crítica à profissão, além da política de pesquisa e de formação que foram muito importantes.

> O trabalho da entidade contribuiu, naquele momento de inflexão, para reforçar a importância de uma ação profissional engajada e comprometida com os interesses da classe trabalhadora, entendendo o movimento da classe como um ponto fundamental para movimentar as estruturas do modelo de sociedade capitalista. Nesse sentido, abriram-se espaços para o fortalecimento de lideranças e de novas bases organizativas no interior da profissão, por meio da articulação com setores sociais fundamentais ao processo de abertura e de tensionamentos para conquistas no campo das liberdades democráticas. Esse processo contribuiu para aglutinar forças progressistas que permitiram o avanço das organizações profissionais[112] na direção de perspectivas do Serviço Social crítico no Brasil e na constituição das bases do projeto ético-político. (Elpidio, 2021, p. 287-289).

[111] Elpidio (2021) destaca, a nível de Brasil, o I Encontro Nacional de Capacitação realizado no Rio de janeiro em agosto de 1979, o qual foi considerado preparatório para o Congresso da Virada (III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais), realizado em setembro do mesmo ano. Tal encontro também objetivou pensar em novas estratégias de organização do Serviço Social e do exercício profissional em diferentes campos e na formação acadêmica.

[112] Aqui destacamos o papel da ABESS na virada crítica da formação profissional no Brasil e, por consequência, da profissão.

A professora Josefa Lopes ao refletir sobre a influência e determinação latino-americana na renovação crítica brasileira, nos disse o seguinte:

> Entendo que o Movimento Latino-Americano de Reconceituação do Serviço Social foi impulsionador do movimento da *virada* do Serviço Social brasileiro na perspectiva da construção da Alternativa Crítica do Serviço Social e do Projeto Ético-Político Profissional. Articulado sob o impulso da mobilização e intensificação das lutas populares na América Latina, a partir das múltiplas determinações e contradições do capitalismo no continente, o Movimento de Reconceituação foi fortalecido com o surgimento da teologia da libertação na Igreja Católica, naquele período, com intensa penetração nas classes populares, subalternas e no Serviço Social e a vitória da Revolução Cubana, em 1959. Esse processo revolucionário, além de contribuir para o fortalecimento dessas lutas, concorreu para a mobilização de importantes intelectuais na crítica às ciências sociais no continente, a cujo movimento se articularam profissionais críticos do Serviço Social, enquanto eles próprios também se organizavam e criavam mecanismos institucionais capazes de implementar mudanças concretas na profissão. São expressões desse processo, os seguintes mecanismos que exerceram significativa influência no debate crítico e construção da Alternativa Crítica no Serviço Social brasileiro: a criação das editoras ECRO e Humanitas na Argentina, a criação da Asociación Latinoamericana de Escuelas de Servicio Social (ALAESS), em 1965, renominada Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social (ALAETS), em 1977, e criação do Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS), em 1974 (LIMA, 1984, p.15). (Josefa Batista Lopes, 2024).

O Serviço Social brasileiro teve um protagonismo no MRLA, em especial, devido à sua forte organização acadêmico-política, cujo significado muito contribuiu para o desenvolvimento histórico da profissão na construção de sua orientação crítica (Lopes, 2016).

A repercussão ou integração do Brasil no MRLA possui uma especificidade. Na época do movimento latino-americano (1965 a 1975) existia uma incorporação isolada dos princípios do movimento no debate brasileiro; não houve uma difusão significativa no contexto repressivo da ditadura. Tratou-se, na correspondência da época, de uma expressão minoritária entre os Assistentes Sociais brasileiros e, uma experiência que se alinhou ao debate latino-americano e que também o influenciou foi a da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (ESS/UCMG) em Belo Horizonte, no campo da prática e da formação profissional, como já tratamos anteriormente. Contudo, o eixo do debate brasileiro até 1975 se difere das temáticas do Movimento de Reconceituação, sendo que a herança deste no processo brasileiro acontece apenas no final da década de 1970 quando irrompe a crise da ditadura empresarial militar (Iamamoto, 2008b).

Essa especificidade leva o embate ao Serviço Social tradicional no Brasil ocorrer com a característica de uma modernização da profissão que atualiza sua herança conservadora. A

renovação brasileira, de início, apenas adequou a profissão à ideologia desenvolvimentista, centrando as mudanças nos aspectos relativos ao metodologismo, ao aperfeiçoamento técnico-instrumental, sem qualquer análise sócio-histórica (Iamamoto, 2008b).

Neste aspecto, possui grande influência o Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais (CBCISS), o qual se constituiu numa reação ao MRLA (Batistoni, 2021). Sua incidência no Serviço Social está relacionada ao patrocínio dos Seminários de Teorização[113] realizados no decorrer do processo de renovação brasileiro e seus respectivos documentos, voltados para a continuidade do conservadorismo profissional alinhado às políticas desenvolvimentistas e articulado à ditadura empresarial militar, conforme tratado no item 1.2 da tese.

Raizer resgatou um pouco dessa história na entrevista e apontou o significado do Seminário de Porto Alegre e as relações entre a ABESS, o CELATS, a ALAEITS e o CBCISS, particularizando o contexto brasileiro:

> Esse movimento da América Latina, da América Central, principalmente, depois da América Latina, tem esse rebatimento assim, vai ter a criação da ALAEITS e esse encontro de Porto Alegre, que é um marco. Então assim, o Encontro de Porto Alegre foi importante, o encontro de 65, mas que ainda não teve força, por ele sozinho, para impactar o resto do Brasil, entendeu. Porque nesse período ainda a hegemonia da condução teórica, ainda na década de 60, eu diria até nesse começo dos anos 70, era do grupo do CBCISS. O Brasil optou, nos encontros de Araxá, Teresópolis, aquela discussão sobre o objeto do Serviço Social, uma visão mais modernizadora do Serviço Social. E a ABESS era muito alinhada a esse tipo de pensamento, nesse período aí, na década de 60 começo dos anos 70. E depois, é só depois que começa a ter a relação com o CELATS numa visão mais crítica; vai começar com esse grupo, inicialmente com esse grupo que saiu de Belo Horizonte, que foi a Consuelo Quiroga, que antecedeu a Leila Lima Santos e depois a própria Leila. E em uma relação mais institucional, muito tênue ainda, mas começa, eu diria, que começa nessa gestão da Cândida. E aí que eu vejo como o Seno Cornélio teve, na minha avaliação, um papel de um grande articulador, ele era um grande articulador político e ele também abriu possibilidades para essa questão, por exemplo, os encontros do Seminário Latino- Americano, e para os próprios eventos do próprio CELATS, eu mesma participei, acho que foi em 70. A primeira vez que eu fui a um Seminário Latino-Americano foi, não sei se foi em 79 ou 78, em Caracas na Venezuela, onde começa a discussão e coloca o tema da política social como uma discussão e tinha um grupo de brasileiros que estavam lá, a Professora Potyara da Universidade de Brasília, Professora Leila, Professora Inês Bravo, eu e o Seno e nessa discussão, são relações que ficaram, perduram esses anos todos ainda. E depois, com essa relação um pouco mais institucionalizada com o CELATS, da ABESS com o CELATS, que começa por ai 79, 80, 79 não, 80 a 81. Aí 80 com a gestão da Professora Josefa consolida essa relação. Por exemplo, na Convenção de Vitória, em 81,

[113] Araxá (1967), Teresópolis (1970), Sumaré (1978) e Alto da Boa Vista (1984).

> foi a primeira vez que a presidente da ALAEITS, que não fosse brasileiro, que o Seno que tinha sido o primeiro, veio a Convenção da ABESS como convidada e a secretária executiva do CELATS, primeira vez que veio e aí foi aquele embate, aquela discussão e os estrangeiros sem entender absolutamente nada que estava acontecendo. (Eugênia Célia Raizer, 2024).

Pois bem, foi na crise da ditadura empresarial militar, a partir das condições sociais e profissionais postas para a maturação profissional, que o Serviço Social brasileiro se reencontra com as inquietudes do movimento latino-americano, uma vez que, no Brasil, se carecia de massa crítica acumulada para realização da autorrenovação profissional. Todavia, há um traço positivo nesse "atraso", porquanto considerando que o enfrentamento com o debate latino-americano foi tardio, ele foi feito não apenas no caráter de reprodução, mas incorporando a necessária crítica (Iamamoto, 20008b). Portanto, foi necessário

> o mergulho na pesquisa histórica, aliada a uma crítica teórica rigorosa do ideário profissional: um esforço de articulação entre a *crítica do conhecimento, a história e a profissão, que passa a nortear* o debate brasileiro no âmbito da tradição marxista. Sua relação com o legado do movimento de reconceituação foi de *continuidade e ruptura*, que se desdobrou na *superação da reconceituação*. (Iamamoto, 2008b, p. 218, grifos da autora).

A mesma autora explica que a continuidade se refere ao espírito crítico no trato com o conservadorismo profissional e na inspiração marxista para interpretar a sociedade e a profissão, o que vincula essa com os interesses dos trabalhadores no sentido de ultrapassagem da ordem capitalista. Já a ruptura é originária do aprofundamento das questões do MRLA, em dois grandes aspectos: a crítica marxista ao próprio marxismo e aos fundamentos do conservadorismo. Assim, a reconceituação viabilizou uma primeira aproximação do Serviço Social ao marxismo de forma tortuosa, sendo que o primeiro encontro do Serviço Social com Marx (as obras do próprio autor) se deu no Brasil na década de 1980.

> O debate brasileiro, do ponto de vista teórico-metodológico nos anos 1980, em relação ao legado do movimento de reconceituação latino-americano, avança da negação e *denúncia* do tradicionalismo ao enfrentamento efetivo de seus dilemas e impasses teórico-práticos; do *metodologismo* à inserção da polemica teórico-metodológica no Serviço Social nos principais marcos do pensamento social contemporâneo; da *apologética* no trato do marxismo no Serviço Social ao debate clássico contemporâneo dessa tradição intelectual; do *ativismo político-profissional* à criação de condições acadêmicas e socioprofissionais que propiciaram maior solidez a práticas renovadoras inscritas no mercado de trabalho dos assistentes sociais; do *ecletismo* ao *pluralismo*; de uma abordagem generalista sobre a América latina a ensaios históricos sobre o Serviço Social em diferentes momentos conjunturais da

> formação social no país, ampliando as possibilidades de análise da profissão na história brasileira. (Iamamoto, 2008b, p. 236-237, grifos da autora).

O processo de renovação brasileiro possui profundas raízes e intercâmbios com o processo ocorrido com a profissão na América Latina como um todo, ao mesmo tempo em que possui diferenças fundamentais, as quais propiciaram o avanço na ruptura hegemônica do conservadorismo e a construção da direção crítica do Serviço Social no Brasil.

Iamamoto (2021, p. 43-44, grifos da autora), sintetiza o significado do movimento reconceituador do Serviço Social latino-americano, conforme abaixo:

> A Reconceituação expressa a insurgência acadêmica e política de estudantes, jovens docentes e "assistentes sociais de campo" contra a inoperância do *Serviço Social tradicional* (Netto, 1976, 2005), típico transplante do Serviço Social norte-americano, com fortes traços empiristas e pragmáticos. Reage-se ao trabalho cotidiano do/a assistente social enredado nas malhas da ação burocrática, rotineira, assistemática, de raiz funcionalista voltada à adaptação e/ou integração dos indivíduos, grupos e comunidades à sociedade instituída. Recusam-se, ao mesmo tempo, concepções clássicas de Serviço Social, de raízes franco-belgas e norte-americanas, condensadas no Serviço Social de Casos (SSC), no Serviço Social de Grupos (SSG) e na Organização e Desenvolvimento de Comunidade (OC e DC), balizadas pela ONU. E questiona-se o "arranjo teórico-doutrinário" (Iamamoto, 1992) que as presidem na América Latina: suas raízes teóricas positivistas e funcionalistas aliadas à filosofia aristotélico/tomista e neotomista, além de fundamentos doutrinários/religiosos que permeiam as dimensões ético-moral (Netto, 1993).

Advertimos que,

> En rigor, el movimiento de Reconceptualización se había iniciado con un sesgo de adhesión al modelo desarrollista, para luego ir transitando hacia posiciones más radicalizadas, en la perspectiva de posicionar el quehacer del Trabajo Social en el marco de la opresión y explotación que sufría América Latina y de las emergentes y/o inminentes experiencias "revolucionarias". (Alayón, 2023a, p. 76.)

Nesse movimento é repensado o objetivo do Serviço Social no contexto das contradições daquele tempo histórico, a partir do ponto de vista dos oprimidos na América Latina. Busca-se a construção de um Serviço Social latino-americano, que coloca em questão o assistencialismo, o patrimonialismo, o desenvolvimentismo e o panamericanismo. Foi um movimento abrangente e não unitário, que abarcou várias dimensões da profissão: seus fundamentos teórico-metodológicos e técnico-operativos, suas bases organizativas, sua formação acadêmica e sua direção social (Iamamoto e Santos, 2021).

> O centro das preocupações do Serviço Social, ao repensar-se e rever sua prática, foi assegurar sua *contemporaneidade*, levando-o a enfrentar, juntamente com a sociedade, as questões da *democracia*, da *cidadania* e dos *direitos sociais*. (Iamamoto, 2008b, p. 239, grifos da autora).

Todo esse movimento significava romper com a orientação do pensamento conservador e sua tradição teórica dominante no Serviço Social latino-americano até então, o que propiciou a aproximação da profissão com o pensamento marxista e a vinculação com os interesses da classe trabalhadora, o que na opinião de Lopes (2016) constitui o principal legado do MRLA e do marxismo ao Serviço Social no continente.

Posto isso, fica clara a importância do Movimento de Reconceituação ao Serviço Social latino-americano e, nele, ao brasileiro, considerando que foi esse o marco inicial que girou ou virou a profissão em novo sentido. A partir da revisão crítica operada pode-se dizer que foi forjado um novo Serviço Social em suas bases teóricas, metodológicas, políticas, técnicas, culturais e ideológicas. Compreender esse processo na história constitui uma riqueza analítica e um aprendizado político.

O MRLA propiciou inegáveis possibilidades e avanços para a profissão, oferecendo as bases para a construção de uma concepção mais científica e crítica. A despeito disso, esse movimento não ocorreu sem tensões e embates, uma vez que, desde sua origem, estiveram presentes diferentes concepções teóricas e políticas a respeito da sociedade e da profissão. Essa disputa possibilitou uma reflexão original do/sobre o Serviço Social.

O Movimento de Reconceituação Latino-Americano foi aqui contextualizado sucintamente, a fim de melhor compreender o Processo de Renovação brasileiro, o qual foi analisado mais detalhadamente, uma vez que nossa pesquisa se refere ao contexto da formação profissional no Brasil.

CAPÍTULO 2: AS PARTICULARIDADES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL E SUA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA: UM ESTUDO SOBRE O PROCESSO DA VIRADA.

> *Acho que o principal que a gente tinha na época era um forte e audaz espírito de busca que ninguém continha. Nós estávamos absolutamente casados com novas buscas, queríamos coisas novas e esse querer fazer coisas diferentes implicava, obviamente, em querer também não somente não usar, não somente não se valer, não somente não recuperar uma visão vigente, mas queríamos cortar, queríamos fazer rupturas sérias com o que, na época, se chamava o Serviço Social tradicional.*
> *Leila Lima Santos*

2.1) As bases conservadoras da formação profissional: para entender com o que rompemos e porque viramos

A formação em Serviço Social no Brasil iniciou na década de 1930 diante do surgimento da profissão no país. Ao longo de sua história, diferentes direções sociais nortearam o projeto de formação profissional, diferentes concepções ético-políticas e pedagógicas estiveram na base dos diversos currículos profissionais.

Entendemos que o projeto de formação profissional não se reduz a oferta de disciplinas para titulação do Assistente Social de forma que ele possa se inserir no mercado de trabalho. Este é um elemento do processo de formação profissional, mas ele engloba a preparação científica de quadros profissionais capazes de responder as exigências de um projeto profissional coletivamente construído e historicamente situado. O projeto de formação profissional deve responder as demandas contemporâneas postas à profissão a partir do mercado de trabalho e reconhecer e conquistar novas e potenciais alternativas de atuação, a partir do próprio desenvolvimento da sociedade e da profissão (Iamamoto, 2008c).

Partilhamos da ideia de que a formação

> deve dar conta de orientar o pensar e o agir, proporcionando bases reflexivas ao futuro profissional, preparando-o para sua ação como um profissional crítico, reflexivo e interventivo. Um profissional que saiba ler e interpretar a realidade para, a partir de tal leitura, encontrar estratégias e táticas de intervenção nesta, podendo transformá-la ou reforçá-la de acordo com sua

> visão de homem e mundo, seu projeto profissional e o movimento da própria realidade. (Cardoso, 2016, p. 432).

Entendemos que o conteúdo presente na formação graduada (que forma os estudantes de Serviço Social e os transforma em profissionais Assistentes Sociais) confere "um direcionamento à intervenção do futuro profissional, sendo, portanto, espaço de disputa de projetos profissionais, na definição dos currículos mínimos [...]". (Cardoso, 2016, p. 433).

Há, deste modo, um vínculo entre projeto de formação e projeto de sociedade, tendo em vista que a concepção de profissão orientadora de um projeto de formação é diretamente determinada pela concepção de homem, de mundo e de vida. Assim, se projeta uma "disputa de diferentes compreensões quanto à maneira de pensar e atuar sobre a realidade, que se desdobra na supremacia de uma dessas maneiras sobre as outras". Essa disputa se expressa na formação profissional por meio dos projetos político-pedagógicos revelados nos currículos profissionais ao longo da história do Serviço Social brasileiro (Cardoso, 2016, p. 434).

O projeto político-pedagógico tradicional e conservador direcionou a profissão de forma hegemônica durante um longo período e ainda se faz presente na atualidade. Também sabemos da construção do projeto político-pedagógico crítico sucedida no Processo de Renovação da profissão no país e vigente até hoje. Assim, Cardoso (2016, p. 434) nos diz que "ao olharmos os diferentes momentos de definição dos currículos mínimos[...], podemos observar o impacto e a influência dos projetos profissionais no processo de formação dos assistentes sociais, deflagrando a direção social impressa à formação".

Conforme Iamamoto (2008c), o Serviço Social não foi institucionalizado com a finalidade de pensar sobre a realidade e de produzir explicações sobre a sociedade, ao contrário, ele foi pensado e se afirmou no Brasil na década de 1930 como uma forma de "*ação social*, no quadro das relações Estado e sociedade civil, mediatizado pelas políticas sociais patronais, públicas e privadas" (ibid. p. 194, grifos da autora). Uma ação social essencialmente política, a serviço da dominação político-ideológica capitalista, ou seja, uma ação social voltada à manutenção do projeto do capital, a partir de uma concepção conservadora de profissão e de sociedade.

O primeiro curso de graduação em Serviço Social foi criado em fevereiro de 1936 na Escola de Serviço Social de São Paulo[114], o qual em 1972 foi incorporado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A formação profissional se inicia aí no Brasil

[114] Conforme Cardoso (2016) essa escola é originária do desenvolvimento do Centro de Estudos e Ação Social (Ceas) vinculado à Igreja Católica, o qual foi fundado em 1932.

e, desde então, passou por diferentes projetos políticos-pedagógicos. Cada currículo ao longo da história da formação profissional expressa uma direção social, ou seja, expressa a disputa pela hegemonia do direcionamento intelectual e ético-político do Serviço Social, conforme dito por (Cardoso, 2016).

Bravo e Freire (2008) informam que as primeiras unidades de ensino criadas pelos governos no Brasil, ou seja, públicas, foram criadas no Rio de Janeiro, diferentemente das demais que têm sua origem ligada às organizações católicas. Trata-se da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), ambas criadas nos anos iniciais da década de 1940[115].

O primeiro curso de Serviço Social de Minas Gerais foi fundado em 1946 na PUC Minas, instalando-se então a Escola de Serviço Social de Minas Gerais (ESSMG), com foco de atuação no trabalho comunitário. Em 1954 a ESSMG se incorpora ao projeto da Universidade Católica (Carvalho e Moljo, 2024).

Em 1958 foi criado o Curso de Serviço Social da Faculdade de Serviço Social de Juiz de Fora, o qual funcionou, durante uma década, em caráter estritamente particular sob a direção de Irmãs Missionárias ligadas à Igreja Católica, como instituição de ensino superior sem fins lucrativos. A Faculdade foi agregada à Universidade Federal de Juiz de Fora em 1969 e a ela incorporada em 1974 e "tem um importante papel na formação de Assistentes Sociais em todo o estado de Minas Gerais, sendo, até o ano de 2007, a única Faculdade de natureza pública do estado e, ainda hoje, a única com cursos de Mestrado e Doutorado" em Serviço Social[116] (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, [s/d]).

A emergência da profissão na sociedade industrializada está associada à progressiva intervenção do Estado nos processos reguladores da vida social, quando as ações puramente religiosas e filantrópicas se mostraram insuficientes para dar conta das necessidades sociais da população. O Serviço Social se institucionaliza e se legitima no Brasil como um dos recursos mobilizados pelo Estado e pelo empresariado, com o suporte da Igreja Católica, na perspectiva de enfrentamento e regulação da Questão Social, a partir da década de 1930, quando a intensidade e extensão de suas manifestações no cotidiano da vida social adquirem expressão política (Yazbek, 2018).

---

[115] Para detalhes sobre a história de ambas as unidades, bem como de unidades de outros estados consultar a Revista Serviço Social & Sociedade, ano 29, nº 95.

[116] Disponível em: Histórico - Faculdade de Serviço Social e Apresentação - Faculdade de Serviço Social Acesso em: 23 de julho de 2025.

A profissão quando surgiu, vinculada a frações da classe dominante que se expressavam por meio da Igreja Católica, se constituiu enquanto uma alternativa profissionalizante às atividades de apostolado social e visava enquadrar os trabalhadores nas relações sociais vigentes, reforçando a mútua colaboração entre capital e trabalho. O Serviço Social, inserido em instituições filantrópicas privadas e estatais, atuava numa ação educativa na família trabalhadora, numa linha curativa e preventiva de problemas sociais, oferecendo tratamento doutrinário e moralizador, além de uma ação organizativa via militância católica. É preciso dizer que a profissão desconhecia o caráter de classe dos antagonismos sociais e que sua emersão e desenvolvimento foram embebidos em ideias conservadoras. "O Serviço Social emerge como uma atividade com bases mais doutrinárias que científicas, no bojo de um movimento de cunho reformista-conservador" (Iamamoto, 2008c, p. 21).

A Igreja católica era responsável pelo ideário, pelos conteúdos e pelo processo de formação dos primeiros Assistentes Sociais brasileiros, o que imprimiu à profissão um caráter conservador e de apostolado apoiado em uma abordagem da Questão Social como problema moral de responsabilidade individual. O pensamento social da Igreja (doutrina social da Igreja), de cunho humanista e conservador, foi um referencial para a emergente profissão. Destaca-se a influência da encíclica Rerum Novarum, a qual defendia a supremacia do pensamento social da Igreja frente à Questão Social e o direito natural à propriedade privada, aceitando a desigualdade entre os seres humanos. As relações sociais eram vistas como um corpo social que naturalmente tendem ao equilíbrio. Assim, essa doutrina se baseava no ideário franco-belga de ação social e no resgate do pensamento de São Tomás de Aquino (século XII) - tomismo[117] e neotomismo - para a formação profissional dos Assistentes Sociais (Yazbek, 2018).

Segundo Bravo e Freire (2008) a preocupação com a formação profissional estava conexa à industrialização crescente e à renovação da Igreja Católica, diante das mudanças ocorridas no início do século XX, relacionadas ao aprofundamento do capitalismo e a emergência da Questão Social resultante da relação capital e trabalho.

De tal modo, a formação profissional em seus primórdios nasceu no bojo do conservadorismo e humanismo cristão, com influência do pensamento conservador europeu franco-belga. O primeiro curso de Serviço Social brasileiro era proveniente da burguesia paulistana, voltado essencialmente para mulheres ligadas à burguesia e ao trabalho social da

[117] Yazbek (2018) enumera os princípios tomistas: a natural dignidade do ser humano, sua perfectibilidade, sua sociabilidade que deve ser direcionada para a construção do bem comum, sua inteligência racional, entre outros.

Igreja Católica, especialmente a Ação Católica e Ação Social. Conforme Cardoso (2016, p. 435, grifos da autora):

> A formação dessas profissionais teve como grande referência o pensamento conservador da Igreja Católica, tendo o neotomismo como fundamento a partir do estudo de encíclicas papais e de reflexões sobre o papel profissional com base em orientações moralizadoras, no sentido de ensinar à população comportamentos e formas de vida mais "adequadas socialmente".

Essa formação, caudatária do pensamento conservador, objetivava formar profissionais para intervir em situações individuais compreendidas enquanto disfunções sociais, ou seja, fora da 'normalidade'. Eram as questões de desajuste, patológicas, inadequadas aos padrões (conservadores) instituídos vinculados aos princípios cristão-capitalistas de moralização da sociedade. Era preciso doutrinar os agentes sociais a partir de concepções de homem, de vida e de mundo baseadas em princípios de justiça e caridade. Essa influência é legatária do neotomismo[118], base da doutrina da Igreja Católica entre o século XIX e meados do século XX, sendo uma corrente de pensamento que aliava a fé e a razão com predomínio da primeira, além de se basear na crença das leis naturais para o entendimento da sociedade.

"A origem do curso está vinculada a uma estratégia da Igreja Católica para estabelecer uma aproximação junto à classe trabalhadora, num processo de recristianização e de atendimento aos interesses da burguesia" (Cardoso, 2016, p. 438).

> A profissão era entendida como sendo uma vocação, uma filosofia de vida embasada numa concepção religiosa. A finalidade da formação estava voltada para construir uma carreira baseada na dedicação e desinteresse, buscando restaurar a vida social dos seus irmãos, estando sensível aos seus problemas. O papel do Serviço Social era ajudar na restauração da ordem social cristã, através de um trabalho com técnica, mas também de coração, pois sua atividade deveria ser a de um apostolado de caridade. (Portes e Portes, 2017, p. 214).

A formação profissional nos anos iniciais da Escola de São Paulo é marcada pelo ideário católico, apoio do patronato e financiamento do Estado e pode ser considerada como a primeira fase da formação acadêmico-profissional no Brasil, caracterizada pela "influência europeia idealista e confessional" (Yazbek, 1980 *apud* Cardoso, 2016, p. 436). Os 10 currículos dessa escola (1936 a 1945) expressam a concepção tradicional/conservadora que norteou a profissão

[118] Resgate do tomismo, filosofia de São Tomás de Aquino.

nesse período, tendo em vista que foram estes os currículos usados pelas demais escolas, já que não havia ainda um currículo nacional. Vemos a presença de disciplinas com conteúdos como: moral, higiene, curso familiar, anatomia, puericultura, enfermagem e religião, por exemplo.

Vejamos a organização de tais currículos:

Quadro 2 - Currículos anuais da Escola de São Paulo:

1936	**1937**	**1938**	**1939**
Sociologia	Sociologia	Economia	Economia
Psicologia	**Higiene**	Sociologia	Sociologia
Higiene	Psicologia	**Higiene do Trabalho**	**Higiene**
Anatomia	**Anatomia**	Psicologia	Psicologia
Estatística	Direito	**Anatomia**	**Anatomia**
Serviço Social	Serviço Social	Direito	Direito
Enfermagem	Técnica	Serviço Social	Serviço Social
Higiene industrial	**Enfermagem**	**Enfermagem**	Técnica
	Moral	**Moral**	Enfermagem
	Estatística	Estatística	Português
	Direito do Trabalho	Direito do Trabalho	Lógica
	Psicotécnica	Direito do Menor	**Moral**
		Higiene	Estatística
			Psicologia dos Anormais
			Higiene do Trabalho
			Puericultura
			Direito do Menor
			Psicotécnica
1940	**1941**	**1942**	**1943**
Economia	Economia	Economia	Economia
Sociologia	Sociologia	Sociologia	Sociologia
Higiene	**Higiene**	**Higiene**	**Higiene**
Psicologia	Psicologia	Psicologia	Psicologia
Direito	Direito	Direito	Direito
Serviço Social	Serviço Social	Serviço Social	Serviço Social
Moral	**Moral**	**Moral**	Moral
Religião	**Religião**	Estatística	Estatística
Estatística	Estatística	**Higiene do Trabalho**	**Puericultura**
Higiene do Trabalho	**Puericultura**	**Puericultura**	Direito do Menor
Puericultura	Direito do Menor	Direito do Menor	**Psiquiatria**

Direito do Menor **Psicotécnica** Direito do Trabalho **Psiquiatria** Orientação Ética Profissional Pedagogia	**Psicotécnica** **Psiquiatria** Ética Profissional Pedagogia **Curso Familiar** **Anatomia** **Enfermagem** Orientação profissional	**Psicotécnica** **Psiquiatria** Orientação Profissional Ética Profissional Pedagogia História do Serviço Social Direito Administrativo **Obstetrícia** **Anatomia** **Psicologia do Adolescente**	Orientação Profissional Ética Profissional Pedagogia **Psicologia do Adolescente** **Religião** **Higiene Pré-natal** Serviço Social de Menores Correspondência Direito do Trabalho Contabilidade
1944	**1945**		
Sociologia **Higiene** Psicologia Direito Serviço Social **Moral** Estatística **Puericultura** Direito do Menor **Psiquiatria** Ética Profissional Pedagogia **Religião** **Higiene Pré-natal** Serviço Social de Menores Direito do Trabalho Economia Política **Psicotécnica**	Sociologia **Higiene** Psicologia Direito Serviço Social **Moral** Estatística **Puericultura** Direito do Menor **Psiquiatria** Ética Profissional Pedagogia **Religião** **Higiene Pré-natal** Serviço Social de Menores Direito do Trabalho **Psicotécnica** Pesquisa Social **Administração e Problemas Econômicos** **Psicologia do Adolescente** **Serviço Social de Grupo** Pedagogia **Organização Social da Comunidade**		

	Serviço Social da Indústria **Higiene do Trabalho** Contabilidade Administração		

Fonte*:* organizado por Cardoso (2016) a partir de Yazbek (1980). Destaques feitos pela autora da tese.

A organização das disciplinas ao longo dos currículos dos anos iniciais da formação profissional em Serviço Social no Brasil, como exposto acima, revela a presença de aspectos da natureza, morais e biológicos, a partir do ensino de: psiquiatria, psicologia, anatomia, higiene, higiene pré-natal, puericultura, obstetrícia, moral, religião e psicologia (Cardoso, 2016). A autora também destaca disciplinas relativas ao trabalho, ao "menor"[119] e à contabilidade e, em 1945, a inclusão da disciplina de Serviço Social da Indústria, as quais se relacionam à vocação moral do Assistente Social em se aproximar dos trabalhadores.

> Assim, tínhamos uma formação que buscava dar bases teóricas e doutrinárias para o profissional a fim de capacitá-lo a compreender a realidade social com um olhar voltado para a dita normalidade, as disfunções, perturbações e patologias às quais os indivíduos estavam sujeitos para que o profissional pudesse intervir na cura, ajustamento e adequação destes às normas sociais e aos padrões de normalidade instituídos, corrigindo todos e quaisquer desníveis e disfunções, tendo por base os princípios cristãos na moralização da sociedade. (Cardoso, 2016, p. 438).

Em meados da década de 1940 a profissão passou por uma revisão, especialmente no campo profissional/científico, demarcando uma busca por tecnicidade, em resposta às novas condições societárias postas. É neste momento que inicia a influência da metodologia norte-americana e a incorporação do Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade[120]. "Podemos notar tal influência no currículo de 1945, com as disciplinas de Serviço Social de Grupo e Organização Social da Comunidade" (Cardoso, 2016, p. 439).

O Serviço Social surgiu no seio do movimento católico, mas seu processo de profissionalização e legitimação esteve ligado à expansão das instituições socioassistenciais, estatais e não-estatais, especialmente na década de 1940, quando houve a expansão da industrialização e do proletariado urbano, exigindo do Estado o reconhecimento de parte das

[119] Criança e adolescente, segundo a compreensão atual.
[120] Nos currículos analisados não aparece a denominação de "Serviço Social de caso" ou "caso", apenas "Serviço Social". Supomos que "Serviço Social de caso" era a metodologia mais utilizada e era tão incorporada no cotidiano profissional e nos currículos que nem explicitaram nos nomes das disciplinas e, quando surgem as novas formas (grupo e comunidade), ocorre a diferenciação. Entendemos que essa hipótese poderia ser comprovada pelo acesso às ementas, as quais não tivemos acesso nesse momento da pesquisa.

reinvindicações sociais populares. Com isso ocorreu a mudança do público da ação profissional: de pequenos segmentos da população pobre em geral para amplos setores do proletariado (Iamamoto, 2008c).

> Este processo consolida a profissionalização do Assistente Social, que se torna categoria assalariada, e recruta seus membros entre os setores médios. Em suma, o Serviço Social deixa de ser um instrumento de distribuição de caridade privada das classes dominantes, para se transformar, prioritariamente, em uma das engrenagens de execução da política social do Estado e de setores empresariais. (Iamamoto, 2008c, p. 22).

A institucionalização da profissão nos países industrializados ocorreu com a consolidação do capitalismo monopolista[121] (Yazbek, 2009; Netto, 2011). Seu desenvolvimento busca raízes nos processos de desenvolvimento industrial e expansão urbana, dos quais emerge a constituição e expansão do proletariado e da burguesia industrial (Iamamoto, 2005).

A expansão do capital determinou o desenvolvimento extensivo do proletariado, a intensificação do processo de trabalho e da exploração e essa forma de efetivar o progresso econômico desenvolveu, ao mesmo tempo, a ampliação das relações de dominação e exploração e ainda as condições objetivas que viabilizaram a maturação política dos trabalhadores, terreno onde se insere a atuação profissional do Assistente Social (Iamamoto, 2005).

O Serviço Social surgiu então em resposta ao pauperismo, exclusão e pobreza social frutos da sociedade industrial. Tais problemáticas constituíram-se alvo do Estado a partir do ingresso da classe operária no cenário político, ao compreenderem o regime de exploração ao qual estavam submetidos. Assim, a constituição da profissão surgiu de uma progressiva ação do Estado na regulação da vida social, quando ele passou a gerir o conflito de classes (ibid.).

O Serviço Social está organicamente vinculado à Questão Social, uma vez que esta é a base de sua justificação enquanto profissional especializado. Portanto, trata-se de uma profissão socialmente necessária que produz serviços que atendem às necessidades sociais da classe trabalhadora ao mesmo tempo em que responde às demandas do capital (Iamamoto, 2005; Mendes, 2014). A profissão surgiu, deste modo, para responder às expressões da Questão Social no marco do capitalismo monopolista.

> A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da

[121] Para uma análise crítica do processo de gênese, institucionalização e legitimação da profissão no Brasil ver (Iamamoto, 2005), (Yazbek, 2009) e Netto (2011).

> sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e repressão. (Iamamoto, 2005, p.77).

É a partir da configuração deste cenário que o Estado passou a intervir na relação entre as classes sociais, estabelecendo uma regulamentação jurídica do mercado de trabalho, através da legislação social e trabalhista e gerindo a organização e prestação dos serviços sociais, configurando um novo tipo de enfrentamento às expressões da Questão Social, diferente das formas anteriores em que predominava a caridade da sociedade ou a repressão do Estado. Dessa forma, a sustentação do poder de classe sobre a sociedade passa a exigir a consideração das condições de vida e de trabalho dos trabalhadores para a formulação das políticas sociais. Isso levou o Estado a enfrentar a pauperização do crescente contingente da classe trabalhadora urbana, que foi engrossado com a expansão industrial; isso para garantir os níveis de produtividade do trabalho exigidos pelo capital (Iamamoto, 2005).

Assim, o Estado impulsionou a profissionalização do Serviço Social e ampliou seu campo de trabalho em função das novas formas de enfrentamento às expressões da Questão Social. Como dissemos, a partir de 1940 o Estado criou instituições assistenciais (estatais) para intervir no processo de reprodução das relações sociais, atuando tanto na viabilização do processo de acumulação capitalista, quanto no atendimento às necessidades sociais da classe trabalhadora (Yazbek, 2009). Logo, ampliou as possibilidades de intervenção profissional para além dos trabalhos de ação social sob patrocínio da Igreja. Percebemos que este novo tipo de modalidade de atendimento às necessidades sociais delimita um claro corte de classe do Estado, assumindo pequenas demandas sociais para garantir grandes demandas capitalistas (Mendes, 2014).

As grandes instituições assistenciais e previdenciárias surgidas nesse período representam os esforços do Estado em responder e/ou canalizar o potencial de mobilização dos trabalhadores, além de manter baixos os níveis salariais. Neste processo surgem: o Conselho Nacional de Serviço Social (1938); a Legião Brasileira de Assistência Social (1940); o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (1942); o Serviço Social da Indústria (1946); dentre outras. Esse movimento ampliou o mercado de trabalho para a profissão, exigindo maior qualificação e sistematização de sua formação técnica e especializada (Yazbek, 1984).

Portanto, no padrão expansionista dos anos gloriosos do capitalismo (1945/1970) o Estado se viu obrigado a intervir nas relações entre empresariado e trabalhadores e o fez através da prestação de serviços sociais via generalização das políticas sociais.

> O desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais engendradas nesse processo determinam novas necessidades sociais e novos impasses que passam a exigir profissionais especialmente qualificados para o seu atendimento, segundo os parâmetros de racionalidade e eficiência inerentes à sociedade capitalista. (Iamamoto, 2005, p.77).

O Estado passou a ser então o maior empregador de assistentes sociais, profissionais que atuam diretamente com os usuários dos serviços sociais, no intuito de gerir o conflito de classe, pois ele (o Estado) percebeu que não podia mais tratar as problemáticas sociais apenas via repressão e caridade. Tornou-se necessário, a fim de obter legitimidade e propiciar a guinada lucrativa dos capitalistas, recorrer ao consenso e a busca de uma suposta coesão social (Mendes, 2014).

Ratificando e sintetizando o que foi dito, Carvalho (2005) aponta em seu estudo que o surgimento da Questão Social nos anos 1920/1930 no Brasil está ligado à generalização do trabalho livre após um longo período de escravidão, em que se formou um mercado de trabalho capitalista com as características próprias do nosso país, as quais aqui não serão examinadas. A força de trabalho tornou-se mercadoria e a sobrevivência e reprodução dos trabalhadores passou a ser responsabilidade deles próprios por meio do salário recebido. Iniciou-se, assim, a relação de dominação e exploração entre capitalistas e trabalhadores, o que exigiu que a compra e venda da força de trabalho fosse regulamentada. Isso exigiu um posicionamento de frações da classe dominante, do Estado e da igreja, o que está na base de criação das Leis Sociais e das políticas sociais. Todo esse processo foi tensionado pela politização dos trabalhadores[122].

É nesse contexto (meados de 1930) que frações da igreja católica, ligadas a burguesia dominante, impulsionaram a implantação do Serviço Social, como vimos anteriormente, solidificando as protoformas do Serviço Social. Lembremos que “o Serviço Social surge num momento em que o modo de produção capitalista define a sociedade em que a Igreja se insere” (Carvalho, 2005, p. 230). O Estado “entrou” nessa relação, de forma mais direta, um pouco depois (década de 1940), quando a exploração do trabalho se agudiza e pressiona por regularização. Todo esse processo foi diretamente determinado pelas transformações em curso

[122] Esse processo sócio-histórico é complexo e multideterminado. Há uma vasta bibliografia para esse estudo, a qual não será abordada nessa tese. Interessa-nos justificar as bases conservadoras da formação profissional ligadas as bases conservadoras de surgimento e institucionalização da profissão.

no capitalismo. A demanda social da profissão e sua legitimação estão intimamente ligadas aos interesses capitalistas, ainda que seu público-alvo (os trabalhadores) tenham algumas necessidades atendidas. Há um sentido histórico para compreender a origem da profissão e sua institucionalização e, a despeito das protoformas terem a centralidade da Igreja Católica, essa iniciativa já respondia às necessidades postas pelo Estado capitalista e pelo empresariado (Carvalho, 2005).

Carvalho (2005) confirma que as características da profissão em meados de 1940 estão relacionadas à mudança de estratégia do empresariado, que passou a intervir na Questão Social numa lógica mais de consenso sobreposta à coerção. Políticas embasadas no populismo e no desenvolvimentismo marcaram esse contexto, o que trouxe o giro antes referido ao Serviço Social, marcando sua legitimação na divisão social do trabalho e um maior papel do Estado. É nisso que residem as mudanças impostas à formação profissional, buscadas na sociologia norte-americana atrelada ao humanismo cristão.

Em resposta a isso, a ampliação de seu arcabouço técnico-científico ocorreu com recurso ao pensamento conservador oriundo das Ciências Sociais, em especial, a vertente empirista norte-americana de matriz positivista. Portanto, houve um reforço das tendências pragmáticas originais e de cunho conservador da profissão, com base no discurso humanista aliado à teoria da modernização das Ciências Sociais (Iamamoto, 2008c).

Destarte, o Serviço Social foi influenciado, em sua origem, pelo pensamento conservador europeu franco-belga, e, posteriormente, a partir dos anos 1940, sua influência passou a ser a sociologia conservadora norte-americana, quando incorporou o conceito de comunidade como matriz analítica da sociedade capitalista e como um projeto norteador da ação profissional (Iamamoto, 2008c). O Serviço Social então se desenvolve num arranjo teórico-doutrinário, conforme explicado abaixo:

> Analisando a sociedade a partir do suporte teórico da noção de comunidade, do princípio da solidariedade como base ordenadora das relações sociais, o Serviço Social alia a este universo teórico um outro elemento: a filosofia social humanista cristã. Ao mesmo tempo, aprimora os procedimentos de intervenção incorporando os progressos do Serviço Social norte-americano no que se refere aos métodos de trabalho com indivíduos, grupos e comunidades. Ou seja: enquanto os procedimentos de intervenção são progressivamente racionalizados, o conteúdo do projeto de ação profissional permanece fundado no reformismo conservador e na base filosófica aristotélico-tomista. (Iamamoto, 2008c, p. 28).

A prática profissional esteve ancorada, sob essa perspectiva, em teorias comportamentais e de personalidade, vincadas a uma cientificidade que buscava identificar as causas dos desajustamentos dos indivíduos e famílias, bem como as perturbações no ambiente social. Portanto, era necessário ajustar o indivíduo ao meio social. Essas concepções se expressaram no processo formativo por meio de projetos pedagógicos e da organização da estrutura curricular (Portes e Portes, 2017, p. 215-216).

> Se, até meados dos anos 1940, a formação profissional era essencialmente doutrinária, e as escolas, em sua maioria, estavam vinculadas ao bloco católico, nos anos 1950 a formação era direcionada para a técnica especializada. A linguagem doutrinária e o conhecimento aristotélico-tomista continuaram rebatendo e influenciando o currículo das escolas, mas uma outra racionalidade foi se apresentando: a linguagem positivista-funcionalista. A partir da interferência política e econômica dos Estados Unidos da América (EUA) no Brasil, através de diferentes acordos estabelecidos entre os governos, ocorreu o intercâmbio do Serviço Social norte-americano com o latino-americano. Por meio deste, as Escolas de Serviço Social da América Latina receberam convites do governo dos EUA para participarem da Conferência Nacional de Serviço Social, que foi realizada em Atlantic City, sendo promovida pela American Association of Schools, em 1941. Desta primeira aproximação resultou um programa de bolsas de estudos para assistentes sociais sul-americanas, visando ao aperfeiçoamento e à especialização em escolas de Serviço Social norte-americanas. Alimentado pela busca de uma metodologia para o Serviço Social, o seu ensino passou a ser influenciado pelo modelo norte-americano, trazido para o Brasil pelas profissionais que participaram do aperfeiçoamento nos EUA e através de tradução de livros. Ocorreu, desta forma, uma importação dos métodos e das técnicas do Serviço Social de casos, inicialmente e, depois, do Serviço Social de grupo e do desenvolvimento de comunidade. Importante frisar que, nos EUA, o Serviço Social de casos foi o mais desenvolvido no período das bolsas, destacando-se as obras de Mary Richmond e Gordon Hamilton. (Portes e Portes, 2017, p. 215).

Pois bem, no desenvolvimento da profissão a partir da década de 1940 houve o arranjo entre a racionalização dos procedimentos com base nas influências norte-americanas e o conteúdo da prática profissional ainda vincado no pensamento europeu conservador de origem neotomista (processos estes diretamente relacionados ao desenvolvimento mais amplo da sociabilidade capitalista). A profissão foi provocada a repensar sua ação e sua formação e buscou o suporte teórico-metodológico na matriz positivista e em sua apreensão manipuladora, instrumental e imediata do ser social, a fim de atender à necessária qualificação técnica e modernização exigidas à profissão (Yazbek, 2018).

A incorporação do positivismo e, posteriormente, da ideologia desenvolvimentista, seguindo o curso das determinações do capitalismo mundial, capturou o Serviço Social num projeto modernizador conservador, ainda com influências do pensamento social da Igreja.

O Serviço Social entendia os efeitos da exploração capitalista como problemas sociais, mas não questionava as razões disso e buscava construir um clima cooperativo entre capital e trabalho, na perspectiva humana e solidária. Há uma utopia comunitária, porém, não há um contraponto à ordem capitalista (Iamamoto, 2008c). Como podemos ver, o conservadorismo marcou profundamente as origens e o desenvolvimento do Serviço Social em suas décadas iniciais, o que nos exige sua melhor explicitação.

"A fonte de inspiração do pensamento conservador provém de um modo de vida do passado, que é resgatado e proposto como uma maneira de interpretar o presente e como conteúdo de um programa viável para a sociedade capitalista" (Iamamoto, 2008c, p. 22).

Os fundamentos da profissão em sua origem e institucionalização se ancoram no pensamento conservador de ordem positivista e suas derivações (funcionalismo), na fenomenologia, além do pensamento social da Igreja. Destarte, o conservadorismo é uma marca fundante da emergência do Serviço Social brasileiro, como bem nos disse Yazbek (2018). O positivismo é um pensamento social que busca compreender a sociedade burguesa, herdeiro da razão moderna, e totalmente contrário ao pensamento marxista.

Moljo e Carvalho (2022) nos ajudam a entender que o positivismo é uma corrente filosófica que busca estabelecer uma ciência da sociedade com base nos mesmos princípios das ciências naturais. Para os positivistas, o conhecimento válido é fruto da empiria e da ciência. As principais referências dessa teoria social são Auguste Comte (1798-1857) e Émile Durkheim (1858-1917). Para eles, a sociedade é um "todo orgânico regido pelas leis da natureza, que é invariável e independente da ação humana" (ibid. p. 194). Trata-se de uma sociedade harmônica e funcional.

O positivismo "compreende as relações sociais descoladas das relações econômicas" e nega o condicionamento histórico-social do conhecimento. Dessa forma, as relações econômicas e a luta de classes são ignoradas ou dissimuladas (Moljo e Carvalho, 2022, p. 194).

Então, como vimos anteriormente,

> A influência positivista impregnada na profissão, molda as dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa da mesma, que alinha a sua prática às perspectivas dessa corrente que resultará em uma visão psicologizante, culpabilizadora e individualista da "questão social". (Moljo e Carvalho, 2022, p. 195, grifos das autoras).

Desse modo, o método positivista trabalha com a relação aparente dos fatos e entende a sociedade regida por leis naturais, assim, o método de estudo da sociedade deve ser o mesmo utilizado nas ciências naturais. Yazbek (2018) informa que a orientação funcionalista do positivismo foi particularmente

> absorvida pelo Serviço Social, configurando para a profissão propostas de trabalho ajustadoras e um perfil manipulatório, voltado para aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas para a intervenção, com as metodologias de ação, com a 'busca de padrões de eficiência e sofisticação de modelos de análise, diagnóstico e planejamento'; enfim, uma tecnificação da ação profissional que é acompanhada de uma crescente burocratização das atividades institucionais. (Yazbek, 1984 *apud* Yazbek, 2018, p. 56).

O método funcionalista, de acordo com Yazbek (2018, p. 58) baseia-se no conceito de função ligada ao "organicismo positivista de Spencer (1820-1903), que criou uma sociologia organicista, buscando uma analogia com o organismo humano concebido como um sistema de componentes funcionalmente interrelacionados". Essa abordagem compreende o todo a partir da parte, entendendo que cada parte desempenha funções que se ajustam ao funcionamento do todo. A abordagem funcionalista não explica o funcionamento, apenas se propõe a ajustar tal funcionamento. Portanto, a sociedade é compreendida como um todo que funciona equilibradamente e harmoniosamente, sob cooperação e coesão entre todos os elementos. Há um suposto de neutralidade do sujeito para o objeto e a noção de função se relaciona à de necessidade (ibid.).

Yazbek (2018, p. 59, *grifos da autora*) exemplifica o Documento de Teresópolis de 1970 como expressão da abordagem funcionalista na profissão, "que parte do princípio de que as necessidades dos "clientes" do Serviço Social geram as funções da intervenção profissional.

Vimos que a fenomenologia também influenciou o Serviço Social, especialmente na vertente renovadora de reatualização do conservadorismo no fim da década de 1970. Para a fenomenologia o real deve ser descrito e não explicado ou analisado, assim, ela busca compreender o homem e o mundo como eles são, ou seja, é o estudo dos fenômenos tal qual eles nos aparecem. "A fenomenologia é o estudo das essências: manifestação das coisas como são. A manifestação das coisas como são em si mesmas é sua essência" (Yazbek, 2018, p. 73). Edmund Hurssel (1859-1938) é o principal expoente dessa corrente filosófica.

A formação profissional ancorada nesse pensamento social de cunho positivista, dessa forma, trata a Questão Social nos marcos da ordem capitalista, sem qualquer tipo de

questionamento sobre as origens das mazelas sociais. Moljo e Carvalho (2022) lembram que esta vertente teve em Mary Richmond (1861-1928) (Assistente Social norte-americana) uma das mais importantes representantes que aplicou o método positivista para o Serviço Social e influenciou enormemente o Serviço Social brasileiro.

Cardoso (2016) aponta que a nova perspectiva profissional (baseada no citado arranjo teórico-doutrinário) já se mostrou presente no currículo de 1945 da escola de SP, mas, em caráter nacional, sua expressividade foi materializada no currículo mínimo de 1953[123], demarcando a hegemonia do conservadorismo[124] no direcionamento da formação profissional.

É nesse contexto que em 1946 foi criada a ABESS (Associação Brasileira de *Escolas* de Serviço Social), após 10 anos da instalação do primeiro curso de Serviço Social no Brasil na PUC-SP (ABEPSS, 2025, *grifos nossos*). Segundo Koike (1997), à época de criação da ABESS, em 1946, havia inquietações sobre o perfil profissional que a sociedade demandava, então, uma preocupação com o avanço na formação profissional levou as escolas pioneiras a instituírem a ABESS, revelando uma manifestação coletiva organizada de resistência e compreensão do momento histórico. O surgimento de escolas e cursos exigia a criação de um órgão coordenador e orientador capaz de defender um padrão mínimo de ensino.

> Assim, os primeiros passos da Entidade orientam-se para a regulamentação desse ensino em nível universitário, desencadeando intensa mobilização pelo estabelecimento de um padrão mínimo comum a todas as unidades formadoras. (Koike, 1997, p. 8).

No Informativo da ABESS de 1976[125] (Anexo 2), encontrado em nossa pesquisa documental, há referência de que as Escolas de Serviço Social de São Paulo, do Instituto Social do Rio de Janeiro e do Instituto Social de São Paulo foram as responsáveis pela criação da ABESS em fevereiro de 1946 com regulamentação em cartório em outubro do mesmo ano.

No mesmo documento (página 1) está elencada a finalidade da entidade então criada: “promover intercâmbio e colaboração entre seus membros; promover a adoção e um padrão mínimo de ensino nas Escolas de Serviço Social (ESS) e o progressivo aperfeiçoamento destas; representar os interesses coletivos das Escolas de Serviço Social”.

---

[123] Do qual falaremos adiante.
[124] Considera-que a hegemonia da perspectiva conservadora na formação profissional manteve-se até a construção do currículo de 1979/1982, o qual é considerado o primeiro currículo crítico.
[125] O documento não está assinado, tem apenas a referência de ter sido escrito em agosto de 1976 em Curitiba e divulgado em outubro do mesmo ano no II Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais.

Quando a ABESS foi criada havia limitações nos meios de comunicação e transporte. Koike (1997) chama a atenção para o contexto brasileiro à época remetendo aos desafios das primeiras presidentes nas articulações necessárias, reuniões de trabalho, documentação etc. "A verdade é que, mesmo sem fax, sem celular, sem internet, sem e-mail e sem sedex, essa articulação se fazia com uma regularidade invejável" ibid., 1997, p. 10).

Na origem da entidade já estão presentes a necessária leitura da realidade, ainda que as forças hegemônicas fossem de cunho conservador. Conforme Koike (1997), já no primeiro estatuto da entidade havia a definição dos critérios de funcionamento das escolas e ingresso nos cursos, assim como a indicação de conteúdos específicos de Serviço Social no currículo e a exigência dos estágios.

As primeiras presidentas da ABESS foram: Odila Cintra Ferreira/PUC-SP; Margarida Maria Souto Filgueira/UFRN; Marina Colombo de Bartolo/PUC-SP; Maria Amália Soares Arozo/UFRJ; Maria das Dores Costa/UFRN; Rachel Mäder Gonçalves/Universidade Católica do Paraná. Estas foram as presidentas até o ano de 1979. Não localizamos a informação acerca das datas e períodos específicos de gestão de todas. Constatamos, por meio do Informativo da ABESS de 1976, que a professora Odila Cintra Ferreira foi a primeira presidente da ABESS, sendo que sua gestão correspondeu ao período de 1946 a 1961. Por meio da pesquisa documental inferimos que Rachel Mäder esteve na gestão 1977/1979, mas também estava presidenta em 1976, conforme consta no Informativo citado[126].

Na entrevista realizada com Maria Carmelita Yazbek, ela confirmou a presidência inicial da ABESS ligada ao grupo de São Paulo na pessoa da Professora Odila Cintra[127]. Yazbek agrega informações sobre a criação da ABESS:

> É muito interessante a história da ABESS. Que eu acompanhei também pelo estudo de sua origem tendo a oportunidade de entrevistar as pioneiras, que eram mulheres muito interessantes; elas eram do grupo conservador, mas isso não lhes tira o mérito de serem mulheres ousadas, competentes, que na década de 1930 saíram para o mundo do trabalho. Eu sempre tive muito respeito por elas. Elas fundaram em 1936 a Escola de Serviço Social; em 1946 elas estavam criando a ABESS, né, e dois anos depois, em seguida, criam a ABAS, que é Associação Brasileira de Assistentes Sociais, que vai ser a base depois

[126] A relação de ex-presidentes foi elaborada baseada em informações do site da ABEPSS e da nossa pesquisa – documental e entrevistas. Não há uma relação completa e atualizada disponível, com a indicação dos nomes e períodos de gestão. Tentamos consultar os períodos de gestão no Currículo Lattes dos profissionais, mas não há registro de todas as informações. Grande parte da documentação da ABESS foi perdida durante as enchentes ocorridas em São Paulo e, posteriormente, em Brasília.

[127] Yazbek entrevistou as pioneiras em sua dissertação de mestrado. Parte dessas entrevistas consta na revista Serviço Social & Sociedade nº 12, a qual não está disponível online. Não localizamos a revista e a dissertação nas bibliotecas que pesquisamos.

> do CFAS e do CFESS. E elas tinham uma noção do coletivo impressionante, de que elas não faziam nada sozinhas no país, e saíram pelo Brasil trabalhando, criando escolas, etc. Então, a história da ABEPSS, ela é uma história marcada por visão do coletivo; e envolviam os alunos também. O 2º Congresso Brasileiro de Serviço Social já tinha a ABAS, a ABESS e os alunos participando e a ABESS tinha uma liderança muito grande nesse processo. Aliás, nesse comecinho, eram as mesmas mulheres e que tinham essa noção de que precisava se organizar tanto a formação quanto o exercício profissional. Isso já é dimensão presente no nascedouro da ABESS; é uma coisa muito interessante, a história da nossa luta. (Maria Carmelita Yazbek, 2023).

Bravo e Freire (2008) ratificam que a partir dos anos 1940 o Serviço Social foi criando suas entidades e destacam que durante um longo período a ABESS também teve em sua direção alguns professores da antiga Escola de Serviço Social da Universidade do Brasil (atual UFRJ), ligadas ao campo conservador.

Identificamos que a história da origem da profissão de Serviço Social se confunde com a história de criação da Escola de São Paulo. As fundadoras da referida escola são as fundadoras da profissão no país.

> Cabe aqui um rápido comentário sobre o grupo fundador da Escola [SP], meu objeto de Mestrado. Eu diria que elas tinham um projeto ético-político para a profissão, que era um projeto de ação social (o pensamento social da Igreja), política e de formação de uma elite operária, para confrontar a elite bolchevique, a elite marxista. Elas pretendiam que a classe operária inspirada no pensamento social da Igreja barrasse o avanço dos comunistas, vamos dizer assim, que é a posição da Igreja naquele momento, né, então, elas tinham um projeto e elas tinham uma posição de que era preciso interferir na vida política. Helena Junqueira foi vereadora, foi secretária da Educação, trabalhou na ONU, elas tinham assim, uma presença política, que elas achavam que, dessa forma, levariam o projeto; então, elas defendiam aquele projeto, bancado ali ou sustentado no ideário da Igreja Católica. Esse projeto interessava ao Estado, naquele momento, e interessava à burguesia, né? A mediação da Igreja foi fundamental naquele momento histórico, do Governo Vargas, para poder enfrentar a questão social, a gente sabe disso (Maria Carmelita Yazbek, 2023).

Podemos dizer que o movimento de criação da ABESS revela uma gênese como produto da leitura da realidade acerca do perfil profissional e da necessidade de avanço ou adequação na formação profissional, apesar da gestão inicial ser de cunho conservador, em alinhamento à concepção profissional predominante no período. Havia a preocupação com o perfil profissional exigido à época e identificou-se a necessidade de regulamentar minimamente o ensino superior em Serviço Social. Já nessa época, é possível perceber que a entidade compreendeu a importância de um direcionamento para a formação profissional.

Bravo e Freire (2008) informam que em 1949 havia quinze escolas de Serviço Social no Brasil, sendo que doze foram criadas por organizações católicas e três por iniciativa do governo[128].

Segundo pesquisa de Dahmer Pereira (2007), foram criadas 14 escolas entre 1930 e 1945, espalhadas pelas capitais dos estados brasileiros, de forma majoritariamente isolada. A autora cita que apenas "uma escola surgiu já inserida em ambiente universitário: o curso de Serviço Social da Escola de Enfermagem Anna Nery (EEAN), na Universidade do Brasil (atual ESS/UFRJ)" (ibid., p.113). "As demais escolas foram agregadas e/ou incorporadas às universidades nas décadas posteriores, a maioria nos anos 1960 e 1970". A maioria das escolas foram criadas primeiro pela Igreja Católica, depois pelo Estado, tendo baixa participação do empresariado. Aqui é importante ressaltar que, mesmo as escolas criadas pelo Estado tiveram seus conteúdos curriculares direcionados pelas escolas católicas de São Paulo e do Rio de Janeiro (ibid.id)[129].

Todas as escolas do período foram criadas em capitais das unidades federativas do país, sendo: 8 no Sudeste, 3 no Nordeste, 2 no Sul e 1 no Norte. Na região centro-oeste nenhum curso de Serviço Social foi criado no período (Dahmer Pereira, 2007, p.111-112).

Koike (1997) explica que como consequência da criação da ABESS foi criada a ABAS (Associação Brasileira de Assistentes Sociais), a qual foi precursora da APAS (Associação Profissional de Assistentes Sociais), que posteriormente se transformou em ANAS (Associação Nacional de Assistentes Sociais) com funções sindicais na organização da categoria profissional.

> No que se refere à regulamentação da profissão no Brasil, identifica-se três marcos: o primeiro, refere-se à publicação da Portaria nº 35 de 19/04/1949, que enquadrou o Serviço Social no 14° grupo das profissões liberais; no segundo marco, tem-se a promulgação da Lei nº 1889/53, que dispôs sobre o reconhecimento legal do ensino, sua estruturação e prerrogativas dos portadores de diploma de assistente social; o terceiro, trata-se da promulgação da Lei nº 3.252/57, regulamentada pelo Decreto nº 994/1962, que dispôs sobre o reconhecimento do exercício da profissão, instituindo a criação do CFAS e dos Conselhos Regionais de Assistentes Sociais – CRAS (ABREU, 2012), cujas atividades foram iniciadas em 1963, com os estados agrupados em 10 CRAS, que foram sendo desmembrados à medida que a categoria profissional foi se expandindo (Borges, Moljo, Bravo, Avelar e Lemos, 2024, p. 8).

[128] Dentre as três, Bravo e Freire (2008) citam os cursos das atuais UFRJ e UERJ, mas não indicam qual era a terceira. Novamente destacamos a falta de documentação sobre esse período.

[129] Dahmer Pereira (2007) afirma que a partir de 1970 a Igreja Católica foi perdendo o controle das escolas que ela criou, ratificando o processo de laicização do ensino em Serviço Social. Ponderamos que não se trata de uma mera perda de controle e sim de uma mudança processual de direção da profissão.

Estava posta, desse modo, a necessidade de regulamentação profissional e, assim, o Serviço Social teve aprovada sua lei de regulamentação profissional em 1957 (Lei nº 3252 de 27 de agosto de 1957), a qual foi posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 994 de 15 de maio de 1962. Esse decreto determinou que a disciplina e fiscalização do exercício profissional caberiam ao então Conselho Federal de Assistentes Sociais (CFAS) e aos Conselhos Regionais de Assistentes Sociais (CRAS) (CFESS, 2025)[130].

No Informativo da ABESS de 1976 (Anexo 2) encontramos a informação acerca da origem de suas Convenções Nacionais. No documento consta que em 1946 a entidade iniciou reuniões de estudo, as quais a partir de 1951 tomaram o caráter de Convenções Nacionais *Anuais*. A partir de 1963 tais Convenções passaram a acontecer em anos alternados, assim como deram início os Encontros Regionais, o que foi incluído nos estatutos no ano de 1965. Netto (2008) confirma que os encontros regulares da entidade se iniciaram em 1951.

Abaixo listamos as Convenções Nacionais realizadas pela ABESS até 1969, destacando o local e o tema:

Quadro 3 - Convenções Nacionais realizadas pela ABESS no período de 1951 a 1969:

Convenções Nacionais da ABESS (1951 a 1969)		
Ano	**Local**	**Tema principal**
1951	Rio de Janeiro	Serviço Social em face à Ação Social.
1952	Recife	Programas das disciplinas do curso de Serviço Social.
1953	Belo Horizonte	Programas do ciclo profissional do curso de Serviço Social.
1954	São Paulo	Formação integral da personalidade.
1955	Niterói	Métodos de Serviço Social de Caso, de Serviço Social de grupo e de Serviço Social de comunidade.
1956	Natal	Aplicação dos métodos no campo da família.
1957	Salvador	Serviço Social do Menor - supervisão.
1958	Campinas	Serviço Social Rural - monitoria.
1959	Porto Alegre	Programas de disciplinas de formação básica.
1960	Fortaleza	Formação da personalidade - aspectos psicológico, moral e espiritual.
1961	São Paulo	Pedagogia Universitária.
1962	Belo Horizonte	Sociedade Urbana e Sociedade Rural.

[130] O CFESS (Conselho Federal de Serviço Social), antigo CFAS, é uma autarquia pública federal que tem a atribuição de orientar, disciplinar, normatizar, fiscalizar e defender o exercício profissional do assistente social no Brasil, em conjunto com os atuais Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) (CFESS, 2025).

1963	Rio de Janeiro	Serviço Social e Implicações no momento.
1965	Rio de Janeiro	Serviço Social e cooperação com Entidades Educacionais.
1967	Brasília	Reforma Universitária - Métodos de Serviço Social.
1969	Salvador	Integração dos processos de Serviço Social

Fonte: organizado pela autora a partir do Informativo da ABESS de 1976.

Dando continuidade à análise das características da formação profissional, gostaríamos de registrar que existiram quatro currículos mínimos nacionais desde a gênese da profissão até o fim do período de renovação (1953, 1962, 1970 e 1979/1982), dentre os quais apenas o currículo de 1979/1982 marcou efetivamente a ruptura crítica (ou o início dela) com o conservadorismo profissional.

O primeiro currículo mínimo dos cursos de Serviço Social, a nível nacional, data de 1953 (Anexo 3), antes disso as escolas se baseavam, principalmente, nos currículos da Escola de Serviço Social de São Paulo, como vimos. Portanto, a partir de 1953 os conteúdos e disciplinas da formação graduada eram organizados na forma de um currículo mínimo, a ser seguido por todos os cursos do país. Esse currículo era definido coletivamente pelas entidades da categoria e aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) (Cardoso, 2016).

Conforme Santos (2024) e Cardoso (2016), a inserção do curso de Serviço Social no espaço universitário ocorreu oficialmente em 1953, justamente quando as entidades da categoria definiram o primeiro currículo mínimo e regularizaram a graduação e a pós-graduação em Serviço Social no Brasil por meio da Lei nº 1.889 de junho de 1953. Assim, estavam postas as condições para a disputa em torno da direção social do projeto de formação profissional, a qual se adensará durante a ditadura empresarial militar brasileira.

O currículo de 1953 é o primeiro que marcará a hegemonia do projeto modernizador, não rompendo com a perspectiva conservadora que o antecede, se considerarmos um projeto de formação profissional a nível nacional. A título de exemplo: a Lei nº 1.899 (13/06/1953) exigia para a matrícula no curso um “atestado de idoneidade moral”, conforme informou Cardoso (2016).

Conforme dispõe a Lei nº 1.889/1953, “o ensino de Serviço Social é feito em nível superior em três séries, no mínimo, de duração de um ano cada”. A estruturação do currículo de 1953 expressa o perfil conservador da profissão no período, conforme podemos ver no quadro abaixo. Ele reflete a organização do conteúdo tradicional e conservador que era ministrado na formação técnica.

Quadro 4 - Disciplinas do Currículo Mínimo de 1953 (Lei nº 1.899 de 13 de junho de 1953):

Disciplinas do Currículo Mínimo de 1953
I Sociologia e Economia Social; Direito e Legislação Social; Higiene e Medicina Social; Psicologia e Higiene Mental; Ética Geral e Profissional.
II Introdução e Fundamentos do Serviço Social; Métodos do Serviço Social; Serviço Social de Casos - de Grupo - Organização Social da Comunidade; Serviço Social em Suas Especializações; Família - Menores - Trabalho - Médico.
III Pesquisa Social

Fonte: Lei nº 1.899 de 13 de junho de 1953.

No início da década de 1960 houve uma revisão do currículo mínimo de 1953 e a aprovação de um novo (Cardoso, 2016). O parecer do novo currículo data de 1962 - nº 286/1962 (Anexos 4 e 5[131]) e a resolução de 1964 - nº 512/1964 (Anexo 6).

A profissão teve uma expansão e modificação de sua orientação na década de 1960, havendo a modernização do seu corpo teórico e sofisticação dos métodos e técnicas utilizados, buscados na teoria social positivista, conforme já explicitamos (Bravo e Freire, 2008).

O novo currículo mínimo estabeleceu doze disciplinas básicas, conforme quadro abaixo:

[131] O Anexo 5 refere-se ao Parecer nº 33 de 31 de janeiro de 1964 que altera o Parecer nº 286/1962, modificando a duração do curso de Serviço Social de 3 para 4 anos.

Quadro 5 - Disciplinas do Currículo Mínimo de 1962 parecer (nº 286/1962) e resolução de 1964 (nº 512/1964):

Disciplinas do Currículo Mínimo de 1962
• Introdução ao Serviço Social; • Serviço Social de Casos; • Serviço Social de Grupos; • Desenvolvimento e Organização da Comunidade; • Administração em Serviço Social; • Psicologia; • Sociologia; • Pesquisa Social; • Economia Social; • Direito; • Ética; • Higiene e Medicina Legal.

Fonte: Parecer nº 286/1962.

No quadro de disciplinas é possível identificar a influência norte-americana por meio das disciplinas de Serviço Social de casos, grupos e comunidade e Administração, além da permanência de disciplinas tradicionais, como higiene e medicina.

Identificamos que quando o currículo de 1962 foi instituído, a duração do curso de Serviço Social era de três anos letivos. Além disso, no texto de implementação do currículo há menção de 11 escolas de Serviço Social ligadas à ABESS (Parecer CFE nº 0286/1962). O Parecer CFE nº 0033/1964 (Anexo 5) analisou (e aprovou) o pedido da ABESS (apoiado pelas escolas) de ampliação da duração do curso de três para quatro anos letivos. Este parecer menciona a existência de 26 escolas representadas pela ABESS no período.

Gostaríamos de destacar o seguinte trecho deste parecer, o qual expressa a concepção de profissão à época - tradicional/conservadora, ou seja, na perspectiva de modernização conservadora:

> Para bem exercer as delicadas tarefas de assistente social, o profissional deve estar não apenas bem preparado tecnicamente, mas bem treinado e, sobretudo, bem formado moralmente. É que, comparecendo diante de indivíduos, família

> e grupos desajustados, deverá ser, quase sempre, o conselheiro, o orientador. Para isso cumpre estar capacitado quanto à hierarquia dos valores morais e espirituais que presidem a sociedade humana. Uma tal educação exige tempo, reclama longa preparação mediante o contato direto com os casos concretos, debaixo da supervisão dos orientadores da escola. Trata-se, pois, da cuidadosa preparação do profissional de um tipo muito especial, para atuar no seio da sociedade, os quais, para serem úteis, devem estar forrados de compreensão humana e valor moral, além da indispensável arte de tratar com a criatura humana, nos momentos mais difíceis, dos desajustamentos e aflições (Parecer CFE nº 0033/1964, p. 66-67).

Entre os anos de 1946 e 1963 foram criados 20 novos cursos de Serviço Social (CSSs), seja através da ação direta da Igreja Católica - com o apoio estatal, dadas as relações de reaproximação e aliança entre Igreja e Estado, seja através de iniciativas do empresariado (laicas), mas que também se articulavam com o poder público e a Igreja. 70% dos cursos foram criados pela igreja católica, 15% pelo empresariado e apenas 10% pelo Estado, sendo os outros 5% criados pela Igreja em conjunto com o empresariado. Estes cursos nasceram, em sua maioria, de forma isolada e nas décadas seguintes se incorporaram às universidades. Dentre os 20 cursos criados no período, somente dois encontram-se inseridos em IES não universitárias e um não existe mais – dados de 2007 (Dahmer Pereira, 2007).

> A maior participação direta da Igreja e do empresariado, na criação de CSSs expressa a preocupação destes segmentos com o acirramento da "questão social" e a necessidade de mantê-la sob o devido controle. Uma das formas de controlá-la era através da formação de intelectuais difusores de uma ideologia consensual – sendo os assistentes sociais um destes intelectuais -, à época baseada na ideologia nacional-desenvolvimentista. Note-se que o Estado não participou ativamente da criação direta de ESSs durante o período em análise, reduzindo, inclusive, sua participação em relação ao período de surgimento da profissão (1930-1945), embora o seu suporte financeiro tenha sido fundamental e, inclusive, legalmente respaldado (Dahmer Pereira, 2007, p. 140).

No período de 1946 a 1963, a criação de cursos continuou predominante na região sudeste (45%), incluindo os dois cursos criados em Minas Gerias pela Igreja Católica (ESS/UCMG e Faculdade de Serviço Social de Juiz de Fora). A região nordeste ampliou para 30%. A região sul decresceu para 10%. O norte passou a representar 5% dos cursos criados. A região centro-oeste, que até então não contava com um único curso de Serviço Social, passou a ter 02 cursos (10%)[132] (Dahmer Pereira, 2007).

[132] Dados comparados pela autora com o período de 1930-1945.

Portanto, entre 1930 e 1963, ou seja, da gênese ao período anterior imediato à deflagração do Processo de Renovação da Profissão, foram criados, ao todo, 34 cursos de Serviço Social, sendo somente 7 (20,6%) diretamente através da ação estatal[133].

> Ao "radiografarmos" os dois períodos analisados podemos constatar que o crescimento de ESSs seguiu um ritmo muito aproximado: 14 ESSs (1936 a 1945) e 20 ESSs em 17 anos (1946 a 1963), com a Igreja Católica como o seu principal sujeito criador. Mesmo nas situações em que escolas foram criadas pelo empresariado e/ou Estado, a direção didático-pedagógica baseava-se, majoritariamente, na Doutrina Social Católica, conforme foi possível constatar através do estudo do surgimento de cada ESS no período. (Dahmer Pereira, 2007, p. 142).

Em meados da década de 1960 iniciou uma nova revisão na profissão, o chamado processo de Renovação do Serviço Social brasileiro, tendo em vista a entrada do Serviço Social para as universidades, o contexto da ditadura empresarial militar brasileira e o Movimento de Reconceituação na América Latina[134].

> A partir da década de 1960, o ritmo de crescimento de ESSs e os seus sujeitos criadores se alterarão bastante, o que acarretará fortes transformações no interior da profissão, atravessadas pelas transformações macroscópicas operadas no pós-1960. (Dahmer Pereira, 2007, p. 142).

Conforme explicitamos no Capítulo 1, a conjuntura detonada pelo golpe empresarial militar em abril de 1964 foi marcada pelo investimento do governo na industrialização do país, o que impulsionou a imigração interna, a concentração de renda e o crescimento da pobreza. Nesse contexto aumentou a demanda para o Serviço Social, ampliação que demandou da profissão uma atuação de disciplinamento junto aos trabalhadores nas empresas e assistência às famílias e aos *menores* (crianças e adolescentes) nas instituições socioassistenciais. O Estado estava aliado à igreja e ao empresariado no sentido de atender as demandas da relação capital x trabalho, que eram demandas de conciliação de classe. Nesse período já houve uma ampliação do número de escolas de Serviço Social (Netto, 2008)[135].

---

[133] Para um exame detalhado acerca dos dados apresentados ver Dahmer Pereira (2007).
[134] Tais processos já foram explicitados no Capítulo 1.
[135] Há uma divergência em relação ao número de escolas de Serviço Social existentes no período analisado entre as fontes que usamos. Deixamos registrado o que se explicitou nas fontes, mas tendenciamos a concordar com o estudo minucioso de Dahmer Pereira (2007).

Faremos uma pausa na explicitação e análise específica das transformações curriculares e de projeto de formação profissional, a fim de contextualizar, brevemente, a política educacional da ditadura e suas determinações na formação profissional em Serviço Social.

De antemão, sabemos que os anos 1970 foram marcados por uma efervescência política e uma crise econômica por toda a América Latina, incluindo o Brasil e, nesse contexto, ocorreram diversos golpes de Estado (a partir dos anos 1960) "em nome da defesa da sociedade, diante das ameaças do socialismo e em função da manutenção da dependência econômica ao capitalismo monopolista de base imperialista, sob a hegemonia dos Estados Unidos" (Castro e Toledo, 2011, p. 4). Essas ditaduras foram instaladas no sentido de neutralizar as forças sociopolíticas (gestadas nas décadas anteriores) contrárias ao modelo de internacionalização do capital e impulsionar as correntes políticas contrárias ao socialismo, visando suprimir o espaço de intervenção dos atores revolucionários (Netto, 2008). Esse contexto influenciou diretamente a profissão, seja por estar envolvida em tais lutas ou pelas determinações societárias de seus rumos. Vejamos como se configurou o contexto educacional no Brasil a partir do golpe empresarial militar e sua relação com a formação profissional em Serviço Social.

A modernização capitalista inaugurada no Brasil com o golpe de 1964 significou, na verdade, a abertura desenfreada ao capital imperialista, internacionalizando a economia e favorecendo a inserção subordinada do país ao sistema capitalista internacional, em seu estágio monopolista. O resultado foi o aprofundamento da subalternidade do Brasil aos países capitalistas centrais, sob a hegemonia norte-americana (Dahmer Pereira, 2007).

Nesse sentido, o Estado reordenou a política educacional no período da implantação da ditadura empresarial militar a fim de adequá-la ao objetivo de modernização do país. Em 1968 ocorreu uma Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68). Essa lei implementou diversas medidas legais que afirmavam a racionalização administrativa e a modernização do ensino superior e, ao mesmo tempo em que permitiu a reestruturação da organização interna da universidade com base numa racionalidade empresarial, abriu a possibilidade de multiplicação de estabelecimentos isolados de ensino superior, o que expressa a propulsão do ensino superior privado (Dahmer Pereira, 2007).

Essa expansão do ensino superior privado respondia às necessidades econômicas e políticas do processo de modernização conservadora em curso, pois

> [...] por um lado, reproduzia um contingente de força de trabalho qualificado para aquela nova fase e abria um mercado lucrativo para a expansão do capital, e, por outro, respondia politicamente às expectativas de ascensão social das

> camadas médias através do diploma de nível superior, garantindo a produção de consenso frente ao regime ditatorial (Dahmer Pereira, 2007, p. 160).

Com essa lei também houve uma progressiva criação de universidades, seja diretamente, seja através da incorporação de estabelecimentos isolados (Dahmer Pereira, 2007).

> O modelo universitário exposto na lei 5.540/68, sob forte influência norte-americana, foi implantado sem serem criadas as condições concretas para a sua efetivação: assim, se a Reforma Universitária constituía-se como uma aspiração antiga da sociedade civil de vertente progressista, com a defesa da extinção da cátedra, esta foi tomada pelo regime militar e esvaziada em seu conteúdo político. O governo, que a princípio aliou-se aos estratos conservadores e defensores da cátedra, percebeu que seria possível reformar a universidade, modernizá-la, sem a ameaça ao status quo. Assim, modernizou, conservando, a universidade, moldando-a de forma funcional ao padrão de desenvolvimento então implementado e, com diversas medidas legais e repressivas, despolitizando-a, através de sua tecnocratização. (Dahmer Pereira, 2007, p. 158).

É característico deste período, especialmente após o Ato Institucional nº 5 do governo empresarial militar (1968), a despolitização do ambiente acadêmico, o que foi realizado por meio da ampliação de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas isoladas, destituídas da relação ensino/pesquisa/extensão e por meio da censura, perseguição, tortura, cassação, prisão e morte de professores e alunos de Instituições de Ensino Superior públicas e de fechamento de entidades estudantis e sindicais[136]. Nas IES públicas havia forte participação estudantil e reflexão crítica docente, conforme nos disse Dahmer Pereira (2007).

Nesse sentido, de acordo com Dahmer Pereira (2007, p. 161),

> O MEC, portanto, ao (re)contratar os serviços do assessor norte-americano Rudolph Atcon, a partir de 1965, sinalizava para o esforço de privatização do ensino superior - à luz do modelo norte-americano - bem como a sua reconfiguração de forma que o tornasse mais eficiente e racionalizado, sob o formato de uma "universidade-empresa": este seria o significado de "modernização" do ensino superior, isto é, uma universidade conformada às necessidades constantes do modo de produção capitalista de revolucionamento das forças produtivas, nas quais se incluem a ciência e a tecnologia, na quadra histórica do capitalismo monopolista. Assim os relatórios da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior do Acordo MEC/USAID, publicado em janeiro de 1968, e o da Comissão Meira Mattos – documentos-base para a Lei n. 5.540 - reafirmavam a ideia de expansão do ensino superior com contenção da participação estatal, isto é, com maior participação do setor privado e racionalização do setor público.

[136] O que não ocorreu sem reações e resistências, inclusive, no âmbito da produção bibliográfica.

A política educacional da ditadura implementou uma divisão de tarefas no que tange ao ensino superior a partir de 1970, sendo que o Estado ficou responsável por criar as pós-graduações nas instituições públicas, aliado à política desenvolvimentista, ao mesmo tempo em que se desobrigava do ensino graduado com destinação parca de recursos; e o empresariado se responsabilizou pelo ensino de graduação, mas destituído da dimensão da pesquisa e localizado em IES majoritariamente isoladas, geralmente com os cursos na área de Humanas, os quais demandavam menos investimentos (Dahmer Pereira, 2007).

Portanto, segundo Dahmer Pereira (2007), com o processo de mundialização do capital, as mudanças na esfera produtiva e o avanço da ideologia neoliberal, no pós-1970, houve uma inflexão nos sistemas educacionais até então constituídos, através do processo progressivo de supercapitalização de todas as esferas da vida social. A política social encontrava-se subordinada à política econômica, ou seja, era utilizada em prol do processo de acumulação capitalista monopolista. A reforma educacional foi direcionada pelo Banco Mundial e seu entendimento de que o objetivo do ensino era o mercado de trabalho, visando à flexibilidade do trabalhador e à formação de valores e atitudes favoráveis ao mercado, num "discurso apologético da educação como principal meio dos países pobres alcançarem o patamar superior da globalização" (ibid. p. 83). Nessa lógica, prevaleceu o ideário de mercantilização e privatização do ensino superior.

Contudo, em meados da década de 1970 temos o esgotamento dos anos gloriosos do capitalismo, a irrupção de uma crise estrutural do capital e, no âmbito Brasileiro, a crise do regime empresarial militar, com o fim do chamado "milagre econômico". Esse cenário exigiu novas ações do Estado no plano político e econômico, o que reverberou na política social e, portanto, na política educacional.

"Na área educacional, o regime militar, a partir de 1975, passou a conter o crescimento do ensino superior e investiu maciçamente na pós-graduação, com a clara diretriz de associar a educação superior à esfera produtiva", instituindo, inclusive, um Plano Nacional de Pós-Graduação em 1975 (Dahmer Pereira, 2007, p. 165).

Durante a implementação das diretrizes educacionais do regime empresarial militar o Estado continuou com seus sócios tradicionais: a Igreja Católica e o empresariado, com diferentes momentos e nuances. Entretanto, nos anos 1970 ocorreu uma mudança significativa nas relações entre Igreja e Estado, em que setores progressistas da primeira se distanciaram do segundo, especialmente após o fortalecimento da ditadura com o AI-5 em 1968. A Igreja (não toda ela, obviamente, já que os setores mais conservadores continuaram alinhados ao regime)

se tornou “um importante canal de expressão política e de insatisfação com o regime militar, através da expansão das ações pastorais e da organização em torno das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)”. Um dos resultados disso foi o crescimento da rede privada laica de ensino, a qual se tornou uma importante protagonista do setor educacional durante o regime empresarial militar, tendo fortes aportes de recursos públicos (Dahmer Pereira, 2007, p. 165-166).

Pois bem, a modernização conservadora imposta pela ditadura empresarial militar levou a um quadro de tecnocratização e despolitização das políticas sociais, que exigia a constituição de um amplo leque de agentes formuladores, gestores e executores, os chamados tecnoburocratas, segundo Dahmer Pereira (2007). O Assistente Social era um desses agentes executores, portanto, surgiu a necessidade de reformulação de seu perfil profissional, em especial, devido à ampliação e diversificação do mercado de trabalho, isso já nos primeiros anos do regime (segunda metade da década de 1960). Destacamos as mudanças no âmbito da formação profissional, conforme abaixo:

> a expansão expressiva de unidades formadoras de assistentes sociais e a sua integração ao longo das décadas de 1960 e 1970 em instituições universitárias operou mudanças no perfil de formação daqueles profissionais, com uma maior proximidade da sociologia, da psicologia social e da antropologia e, também, a laicização da formação, dado que a maior parte dos cursos criados no período encontravam-se inseridos em IES não-confessionais. (Dahmer Pereira, 2007, p. 169).

Importante salientar que assim que o golpe empresarial militar foi dado, em 1964, o regime tratou de destruir e controlar os espaços de formação. Entre 1968 e 1969, foram tolhidos os processos que vinham sendo construídos desde meados de 1950 relacionados à democratização dos processos educacionais e à luta mais geral da sociedade naquele período. Mesmo que sob perseguição, a universidade se apresentava como um espaço estratégico de confronto à dita modernização imposta pelo regime, ainda que condicionada pelas determinações do AI-5. Apesar disso, a radicalização à esquerda no campo das ciências sociais teve papel fundamental ao abrir campo para interlocução com autores marxistas e os debates acerca da particularidade latino-americana. Contudo, a degradação operada na política educacional do país impactou fortemente o ensino superior (Netto, 2008). Como tudo é dialético, o ambiente hostil não foi capaz de eliminar as articulações, os aprendizados e formações e as ações daqueles sujeitos que já se opunham ao regime e já faziam a crítica ao conservadorismo profissional.

Entre 1964 e 1968, o sistema educacional e universitário constituía um dos flancos vulneráveis e abertos ao apelo político contra a ditadura empresarial militar. Em 1968 que as universidades passam a ser golpeadas de forma mais contundente, com a instauração da política educacional da ditadura (Batistoni, 2019).

Dahmer Pereira (2007) resgata que no período 1964 e 1985 houve uma mudança em relação à participação dos sujeitos criadores das unidades de formação de Assistentes Sociais em todo o país. Segundo a autora, até a década de 1960 "a Igreja ainda tinha um papel predominante na formação destes intelectuais difusores da ideologia do consenso, sob a ótica burguesa", o que mudou a partir do processo de modernização conservadora e tecnocrática da ditadura empresarial militar no pós-1964, já que os empresários da educação superior ganharam significativo espaço neste processo. "Os empresários do ensino criaram 61,3% dos CSSs[137] no período 1964-1985, seguidos do Estado (22,6%) e das instituições confessionais (16,1%)" (ibid. p 169-170).

Outro dado interessante é que 73,3% dos cursos de Serviço Social[138] criados no período da ditadura empresarial militar (e do Processo de Renovação do Serviço Social brasileiro) foram em instituições não-universitárias, as quais eram dispensadas do tripé ensino/pesquisa/extensão, conforme o padrão privatista de expansão do ensino superior brasileiro [139].

Houve leve aumento de cursos universitários. Foram criados, no período em análise, 6 cursos públicos, sendo dois através de iniciativa da esfera federal (UFPI, UFMT), três de âmbito estadual (UNESP, UEPG, UEL) e um sob a responsabilidade municipal (UNITAU). Os cursos criados pelas esferas federal e estadual já nasceram inseridos em ambiente universitário. Já no âmbito privado, somente 3 deles já nasceram inseridos em ambientes universitários: os cursos da UNICAP, UNISINOS e UCS, os dois primeiros vinculados à Igreja Católica (Dahmer Pereira, 2007).

Conforme concluiu Dahmer Pereira (2007, p. 172)

> os cursos privados de Serviço Social surgiram esmagadoramente no período 1964 -1985 em instituições não-universitárias, condizente com a política educacional para o ensino superior do período, de incentivo à multiplicação de faculdades privadas e isoladas.

[137] Cursos de Serviço Social.
[138] Dahmer Pereira (2007) trabalhou com o dado de 30 cursos criados no período: 6 públicos e 24 privados.
[139] Posteriormente, parte desses cursos transformaram-se em faculdades integradas, centros universitários e/ou universidades. Outros permaneceram em instituições não universitárias (Dahmer Pereira, 2007).

O processo de empresariamento da educação superior fica evidente, uma vez que tais cursos não exigiam a realização de grandes investimentos (demandavam somente o ensino), assim, significavam um rápido e lucrativo retorno ao empresariado do ensino. Além dessa característica, Dahmer Pereira (2007) explicita que, o Serviço Social ao acompanhar os rumos da política educacional do Estado autocrático burguês, se aproximou do empresariado do ensino e se afastou da Igreja Católica (e se afastou da Doutrina Social da Igreja). A autora também apresenta a repercussão disso na transformação dos cursos criados antes de 1964, dizendo que dentre os "27 cursos privados, criados até 1963 pela Igreja e pelo empresariado, 11 transformaram-se em cursos públicos, de âmbito federal e estadual, ao longo da ditadura militar[140]" (p. 173).

Dahmer Pereira (2007) evidencia a forte participação do setor privado na criação de novos cursos de Serviço Social especialmente nas regiões Sudeste e Sul, em detrimento de outras regiões do país, o que alinha a política educacional de nível superior à política econômica em curso.

> O interesse privado foi o maior responsável pela multiplicação de CSSs no período em análise e este – majoritariamente empresarial, como já demonstrado - buscou as regiões com maior concentração de riqueza e, portanto, de possíveis pagantes de mensalidades escolares. Onde não havia grande oferta de público pagante, o Estado criou cursos: vale lembrar novamente que o Estado transformou 11 cursos até então de natureza privada e criados entre 1930 e 1963 em cursos públicos, sendo 6 localizados na região mais empobrecida do país, a região nordeste. (Dahmer Pereira, 2007, p 175).

Dahmer Pereira (2007) apoiada em Netto (2008) sinaliza que a política educacional da ditadura empresarial militar possibilitou o ingresso do Serviço Social, no plano da formação, em instituições universitárias e laicas (públicas e privadas). Isso permitiu a constituição de uma vanguarda profissional, que inserida na vida acadêmica se dedicou à produção de pesquisa sem as necessidades imediatas da intervenção técnico-operativa. Essa vanguarda profissional favoreceu a quebra da homogeneidade e da ausência de debate até então vigente na profissão, instaurando-se um pluralismo profissional e germinando as condições para a perspectiva de intenção de ruptura com o conservadorismo profissional já no final dos anos 1970. Estava posto

[140] "Cursos originalmente criados pela Igreja e federalizados/estadualizados: UFES, UFAL, UFS, UFPE, UFPB, UFMA, UFJF, UNB, UECE. Curso criado pelo empresariado em conjunto com a Igreja e, posteriormente, foi federalizado: UFSC. Curso criado pelo empresariado, sendo posteriormente federalizado: UFPA. Cursos criados originalmente pela Igreja Católica e assumidos posteriormente pelo empresariado: FAPSS, UNILINS e FIMI." (Dahmer Pereira, 2007, p. 173-174).

um cenário de diferenciação de concepções profissionais, no interior do Processo de Renovação da profissão no Brasil.

O final dos anos 1970 e a década de 1980 foram marcados, no âmbito político, por inúmeras lutas dos movimentos sociais, populares, sindicais, pelo processo de redemocratização, por melhores condições de vida e de trabalho, com o esgotamento de bases antigas de apoio do regime militar (Igreja, camadas médias e empresariado) e uma significativa socialização da política conquistada pelas diversas lutas sociais. Porém, no âmbito econômico, o período foi caracterizado por forte crise e estagnação econômica e a consequente diminuição dos gastos sociais, o aumento do desemprego, da pobreza e a queda real dos salários, o que gerou no final do regime uma bárbara concentração de renda (Dahmer Pereira, 2007)[141].

Maria Carmelita Yazbek exemplifica esse período ao se referir a experiência da PUC-SP:

> Inclusive, nesse contexto que você está tentando aprofundar, a PUC estava em efervescência. Na Universidade nós construímos uma forte comunidade acadêmica, construímos um estatuto, nós fizemos uma estatuinte na universidade para construir um estatuto, então, havia uma grande mobilização política. A nossa reitora neste período era uma assistente social, Nadir Kfouri, que enfrentou a polícia, foi para a rua enfrentar o Coronel Erasmo Dias em uma invasão violenta, terrível. Outra coisa que ela fez – só para vocês terem ideia do contexto da universidade, – ela recebeu todos os professores que haviam sido expulsos das suas universidades, por razões políticas, como Otávio Ianni, o Florestan Fernandes, o Paulo Freire e muitos outros. A minha sala era em frente à sala do Paulo Freire, eu ficava olhando, encantada com ele. Então, era um ambiente acadêmico forte, extremamente rico e a Faculdade de Serviço Social, naquele momento, foi uma das pioneiras em reestruturar o seu currículo; esse é o período que você está tentando aprofundar, que é um período de muita efervescência. Eu estou falando de uma faculdade, mas é grande parte do país que se posiciona politicamente; é o Congresso da Virada; é a Igreja Católica; a fundação do Partido dos Trabalhadores e foram as grandes greves do ABC Paulista. Cabe lembrar que a Universidade e o Movimento Estudantil estavam apoiando essas greves, a gente enviava mantimentos para os trabalhadores conseguirem se sustentar na greve, porque as empresas cortaram o salário; a gente trabalhava com os bispos daquela região, com os cardeais daquela região; então, era um momento de muita efervescência; claro que o Serviço Social não estava fora. (Maria Carmelita Yazbek, 2023).

Maria Inês Souza Bravo, por sua vez, ao contar sobre sua história, nos trouxe dados importantes sobre o contexto dos cursos de Serviço Social do Rio de Janeiro:

---

[141] Para detalhes sobre todo esse processo ver Dahmer Pereira (2007).

> Depois, nas outras entidades, principalmente no CFESS, aí você vai ter uma diferença; por exemplo, o diretor do Serviço Social da Gama Filho que me demitiu foi presidente do CFAS, Luis Henrique Arienti, que demitiu vários professores da Gama Filho, porque quando eu fui demitida, eu não fui sozinha, eu fui com quatro professores de Serviço Social. Eles acabaram com o curso de Ciências Sociais e demitiram vários professores progressistas que lutavam para a criação da Associação Docente da Gama Filho. Foram demitidos uns 70 ou mais professores. Na transição à Democracia que as escolas privadas vão perseguir os progressistas enquanto as universidades federais se abrem – é muito contraditório –, as universidades públicas se abrem. Então, é um processo muito contraditório que a gente viveu. Eu fui professora da Gama Filho, levei vários docentes para darem aula na Gama Filho, mas quando a gente começou a fazer greve, quando a gente começou a criar Associação Docente, aí realmente veio a repressão; então, não foi só na Gama Filho, foi na Gama Filho, na Santa Úrsula, na PUC do Rio de Janeiro. Por exemplo, a Miriam Limoeiro foi demitida da UFRJ em 1968 e em 1970 ela vai para a PUC do Rio de Janeiro e ela é demitida na PUC do Rio de Janeiro mais ou menos nesse período, 1978/1979 e ela foi muito importante, inclusive, para os jovens docentes de Serviço Social que foram para a PUC do Rio, tanto que a Miriam orientou várias dissertações de mestrado, a dissertação da Josefa Batista Lopes, a dissertação da Alba Pinho de Carvalho, enfim, essas foram as mais conhecidas, que estão publicadas, mas ela orientou e deu aula para a gente também. (Maria Inês Souza Bravo, 2023).

Em caráter de conclusão desse breve excurso sobre a política educacional da ditadura e sua influência na formação profissional em Serviço Social, vemos que, conforme Santos (2024, p. 169):

> Ao realizar tais alterações, não teologicamente, a dinâmica do ciclo autocrático burguês irrompeu no interior da profissão mudanças nas relações tanto entre os profissionais quanto desses com o Estado e a sociedade, incidindo com igual intensidade na autorrepresentação profissional e em suas dimensões teórico-metodológicas e ideopolíticas.

Para Santos (2024, p. 169) as contradições sociais e políticas que o regime imprimiu ao país, reverberaram

> de modo peculiar nas elaborações teórico-metodológicas e ideopolíticas da profissão sobre si e acerca das transformações sociais que vinham particularizando o desenvolvimento do capitalismo na sociedade brasileira, bem como acerca do pensamento social a ela referente, que passam a ter efetivo contato a partir da inserção da profissão no âmbito universitário.

Desse modo, a formação profissional foi inflexionada pela sua aproximação e interlocução teórica com matrizes do pensamento social presentes no campo universitário brasileiro, inaugurando o diálogo (diverso) com as ciências sociais. A inserção do Serviço Social na universidade favoreceu o debate crítico com disciplinas das ciências sociais assim

como a abertura para teorias modernizadoras de caráter conservador. Nisso, o elemento novo reside na conformação de uma massa crítica na profissão (Netto, 2008).

A deflagração do contexto sócio-histórico da ditadura empresarial militar com suas contradições e nuances permitiu uma redefinição e diferenciação da profissão, de forma inédita, o que levou ao aumento e diversidade de profissionais, do público atendido, de escolas e do mercado de trabalho, culminando na emergência de polêmicas em torno da direção social da profissão. Tais polêmicas nascem no bojo do questionamento da ordem burguesa em âmbito mais geral da sociedade. Assim, segmentos da categoria profissional começaram a questionar a hegemonia tradicional e conservadora da profissão, configurando o surgimento das 3 distintas vertentes (modernizadora, reatualização do conservadorismo e intenção de ruptura) do Processo de Renovação da profissão no país (Netto, 2008).

A disputa entre essas vertentes ainda manteve a direção tradicional e conservadora hegemônica até a década de 1970, o que explica a predominância conservadora do currículo mínimo de 1970.

Retomando a análise sobre a formação profissional, especialmente sobre os currículos, no ano de 1970 ocorreu nova revisão e aprovação de novo currículo mínimo, com reorganização das disciplinas e definição da duração do curso: 2500 horas correspondendo a no mínimo três anos e no máximo cinco anos - Parecer nº 242/1970 e Resolução s/n. do Conselho Federal de Educação (Anexos 7 e 8).

Quadro 6 - Disciplinas do Currículo Mínimo de 1970 (Parecer nº 242/1970 e Resolução s/n. do Conselho Federal de Educação):

Disciplinas do Currículo Mínimo de 1970
a) Ciclo Básico: • Sociologia • Psicologia • Economia • Direito e Legislação Social • Teoria do Serviço Social
b) Ciclo Profissional • Serviço Social de Casos • Política Social • Ética Profissional

- Serviço Social de Grupo
- Serviço Social de Comunidade.

Fonte: Parecer nº 242/1970 e Resolução s/n. do Conselho Federal de Educação.

O currículo de 1970 foi fixado nos anos iniciais do Processo de Renovação da Profissão no Brasil e permaneceu sob a mesma perspectiva político-pedagógica anterior: o projeto conservador modernizador, sem mudanças consistentes.

> Destaco, em síntese, o caráter conservador e até reacionário da formação profissional em Serviço Social no Brasil naquele período [início do Processo de Renovação], fundado na concepção de mundo capitalista do pós Segunda-Guerra Mundial, e de Guerra-fria, com forte influência das correntes conservadoras da Igreja Católica, tendo seu eixo medular em Serviço Social de Caso, Serviço Social de Grupo e Serviço Social de Comunidade, embora já sob o impulso da renovação, com a influência de Araxá (1967), que orientou o Currículo Mínimo aprovado em 1970 (Parecer n. 242/1970 do CFE), em resposta à necessidade imposta pelo contexto histórico, ainda que em consonância com o regime ditatorial militar, hegemonizada pela "perspectiva modernizadora", como definiu José Paulo Netto (1991, p.164), ao analisar "O processo de renovação do Serviço Social"; a principal novidade renovadora foi a disciplina Política Social, fundamental para o avanço do debate em Serviço Social sobre a questão do assistencialismo que caracterizava a profissão diante da assistência. (Josefa Batista Lopes, 2024).

Vale destacar a concepção de teoria aplicada à prática presente no currículo mínimo de 1970. No Artigo 2º consta: "No ciclo básico, procurar-se-á desenvolver sobretudo, métodos de análise aplicada à realidade em cada um dos campos por ele abrangidos" (Parecer nº 242/1970). Ao explicar a disciplina de Teoria Social também há o reforço dessa perspectiva positivista de entendimento da realidade e atuação profissional:

> À Teoria do Serviço Social cabe dupla função: a de proporcionar, com os elementos recolhidos das diversas ciências sociais do ciclo básico, uma visão integrada com vistas à ação social, e a de ligar a ordem teórica à ordem prática. (Art.7º do Parecer nº 242/1970).

Portanto, compreendemos que:

> Fica-nos evidente a vinculação dessa proposta curricular ao projeto modernizador, na busca da cientificidade da profissão e do fazer técnico, a preparação profissional para saber trabalhar com indivíduos, grupos e comunidades, como se o que diferenciasse a intervenção profissional do assistente social de outras profissões fossem as técnicas e os instrumentos, e que para cada tipo de abordagem o profissional precisasse saber desenvolver uma metodologia

> própria de trabalho. A teoria como algo a ser "aplicado" na prática pelo assistente social. A preparação do assistente social focada no fazer, numa prática pragmática que dê resposta às demandas sociais a partir de uma competência operacional, com a supervalorização das técnicas e instrumentos. (Cardoso, 2016, p. 443).

Santos (2024) afirma que nos currículos de 1962 e 1970 há a predominância das perspectivas modernizadoras e de reatualização do conservadorismo, marcadas estruturalmente pelo positivismo, funcionalismo e fenomenologia.

> Por mais que na grade curricular não tenha explicitamente a disciplina "moral", como nos currículos anteriores, observa-se que os valores e princípios ético-morais prevalecem na abordagem das expressões da questão social, que ainda é apreendida como um problema do indivíduo a ser ajustada às condições sociais. A dimensão ideopolítica do projeto profissional pauta-se na naturalização das relações sociais capitalistas e na doutrina social, mas agora mais bem sistematizada e ancorada em áreas das ciências sociais que contribuem no entendimento desse indivíduo a ser ajustado. (Santos, 2024, p. 199).

Podemos inferir que o currículo de 1970 foi fixado no âmbito da formação profissional sob determinação da perspectiva modernizadora do processo de Renovação da profissão, cujos Seminários de Teorização de Araxá (1967) e Teresópolis (1970) - conduzidos pelo CBCISS - são expressão, ainda que já tivessem iniciadas as tensões e polêmicas profissionais.

Resgatando o capítulo 1, sob a perspectiva modernizadora não havia críticas ao regime ditatorial nem diagnóstico da realidade brasileira e a profissão era concebida como instrumento de suporte a políticas de desenvolvimento. Mantinha-se um traço de continuidade com a acumulação profissional anterior e buscava-se adequar o Serviço Social às demandas do contexto político imediato a deflagração do golpe empresarial e militar, adaptando a intervenção ao arsenal de técnicas sociais voltadas ao desenvolvimento capitalista. Seu caráter modernizante estava ligado a uma nova fundamentação para legitimar o papel e a prática profissional, baseada no estrutural-funcionalismo norte-americano, vincada no aceite da ordem capitalista autocrática e com um perfil profissional tecnocrático. Os valores e concepções tradicionais são recuperados e repaginados em outra moldura teórica e metodológica e possui como traço consequente o ecletismo[142] (Netto, 2008).

[142] No ecletismo há uma busca (e escolha) por elementos de diversas teorias para explicar determinada coisa. Há a conciliação de estilos diferentes e antagônicos para compreensão e explicação dos fatos. O ecletismo é diferente do pluralismo. Este significa uma abertura para o diferente e respeito pela posição, opinião e pensamento alheio; supõe o debate de ideias e a convivência entre correntes de pensamento (Yazbek, 2018).

Conclui-se que “os três currículos mínimos (1953, 1962 e 1970) mantêm a mesma direção ético-política e não rompem com a perspectiva presente nos primeiros currículos da Escola de São Paulo” (Cardoso, 2016, p. 443). Trata-se de

> uma trajetória de quase cinquenta anos vinculada a uma perspectiva conservadora e tradicional sobre a realidade e a profissão, direcionando a formação dos assistentes sociais brasileiros e a constituição de uma identidade profissional. (Cardoso, 2016, p. 453).

Há nessa parte da história da profissão uma centralidade na busca e criação de metodologias de atuação, recorrendo a aportes teórico-metodológicos e ideopolíticos capazes de contribuir com o desenvolvimento e modernização da profissão, tendo como matriz central desse processo o “*arranjo teórico doutrinário-operativo*” enraizado na tradição positivista e no humanismo cristão de cunho conservador (Cardoso, 2016; Santos, 2024).

Assim, a formação profissional desde sua gênese em 1936 até a vigência do currículo de 1970 manteve a predominância de uma formação profissional pragmática, com a preocupação de formar Assistentes Sociais para um mercado de trabalho em modernização. Dessa forma,

> esteve vinculada ao pensamento social da Igreja Católica em sua perspectiva conservadora e a busca de consolidação do Serviço Social como profissão, entendendo a necessidade da criação de metodologias próprias de atuação na procura de bases científicas e técnicas para o seu desenvolvimento com suporte da teoria positivista, consolidando um “arranjo teórico-doutrinário”. Tal projeto político-pedagógico marcou fortemente a profissão e o trabalho profissional, construindo uma identidade do Serviço Social atrelada à caridade, ao assistencialismo e ao paternalismo. Marcou também a constituição de um *ethos* (modo de ser) profissional conservador que compreendia o papel do assistente social na busca da harmonia, do ajuste e da correção dos “desequilíbrios” e “desajustes” dos indivíduos e famílias. (Cardoso, 2016, p. 443-444, grifos da autora).

Ao analisar a trajetória da formação profissional no Brasil, da sua origem até a promulgação do currículo de 1970, fica evidente a hegemonia tradicional e conservadora na concepção de profissão e sociedade, expressa nos currículos mínimos e no projeto de formação em sua totalidade, a partir dos objetivos profissionais erigidos. Obviamente havia hegemonia, mas não havia homogeneidade, portanto, concepções profissionais diferenciadas já se mostravam presentes nos debates e foram tensionando essa visão de mundo tradicional e conservadora.

Acompanhando os processos sociais em curso e o próprio desenvolvimento da profissão na sociedade capitalista, o Serviço Social foi ora se adequando e ora se transformando, o que possibilitou as disputas e embates com diferentes concepções e teorias sociais, dentre as quais destacamos a perspectiva crítica. As bases conservadoras da profissão foram sendo tensionadas e foram ruindo, num movimento multideterminado, o que tem expressão no âmbito da formação profissional já na década de 1970 como apesentaremos adiante.

Neste item procuramos analisar o percurso da formação profissional da gênese até 1970 com o objetivo de delimitar os elementos tradicionais e conservadores que estruturaram o currículo de 1970 com o qual o currículo de 1979/1982 rompeu e assim possibilitar a compreensão das bases da virada crítica da formação profissional.

2.2) As bases críticas da formação profissional: dados que revelam o processamento da virada

Neste item nosso foco é desvelar o processamento da virada crítica da formação profissional no interior do Processo de Renovação do Serviço Social brasileiro e, para tanto, daremos continuidade à exposição histórico-crítica da evolução da formação profissional, iniciada no item anterior e finalizada com o currículo de 1970. Portanto, o período histórico que abrangeremos agora corresponde aos anos 1970 a 1985, quando finda o processo supracitado. Aqui tentaremos explicitar o movimento de virada e o processamento da constituição crítica da formação profissional.

Gostaríamos de reforçar que nosso campo de estudo é a formação profissional, por isso oferecemos destaque às Convenções e documentos da ABESS, currículos e outros textos e documentos que nos ajudem a compreender o processo de virada crítica da formação profissional, além das entrevistas realizadas[143]. As Convenções[144] da ABESS (atual ENPESS) são o espaço privilegiado de debates, definições e encaminhamentos na área da formação profissional em Serviço Social no Brasil. A virada da profissão, em sua totalidade, foi fruto de diversos diálogos, debates, espaços, organizações, entidades, protagonistas, processos etc. Algumas dessas informações mais gerais constam em nossos dados, por terem sido os espaços

[143] Como explicamos na introdução, as nossas entrevistadas são protagonistas da virada crítica da formação profissional, sendo que, de forma geral, eram alunas de graduação ou pós-graduação e/ou docentes e compuseram comissões técnicas das convenções, diretorias da ABESS ou das regionais, representação/participação nas convenções e docência nas unidades de ensino.

[144] No início de cada Convenção procedia-se à discussão, reformulação e aprovação do regimento interno da Convenção. Em toda Convenção, ao final, realizava-se assembleia geral de eleição e posse da nova diretoria para o próximo biênio. Isso ocorre também atualmente.

de formação de consciência teórica e política dos protagonistas da virada da formação e pelo fato do processo ser único e cheio de particularidades.

Abaixo listamos as Convenções Nacionais da ABESS ocorridas entre 1971 e 1985:

Quadro 7 - Convenções Nacionais realizadas pela ABESS no período de 1971 a 1985:

Convenções Nacionais da ABESS (1971 a 1985)		
Ano	**Local**	**Tema**
1971	Florianópolis	Metodologia do Planejamento Social - Relato de experiências pedagógicas no ensino do Serviço Social e integração de processos.
1973	São Luiz	Reconceituação do Serviço Social.
1975	Piracicaba	Reconceituação do Serviço Social.
1977	Belo Horizonte	Conteúdo Pragmático dos Cursos de Serviço Social do Brasil.
1979	Natal	Proposta de Reformulação do Currículo Mínimo.
1981	Vitória	A prática na formação profissional.
1983	João Pessoa	Informação não localizada.
1985	Niterói	Novo Projeto de Formação Profissional do Assistente Social: exigência conjuntural.

Fonte: organizado pela autora a partir da pesquisa documental, incluindo o Informativo da ABESS de 1976, relatórios das Convenções, folders e pareceres de aprovação do currículo mínimo de 1979/1982.

As gestões deste período de que temos informações precisas são: Rachel Mäder Gonçalves/Universidade Católica do Paraná: Gestão 1976/1977-1979; Cândida Maria Fontes de Santana/UFS: Gestão 1979-1981; Josefa Batista Lopes/UFMA: Gestão 1981-1983; Maria Carmelita Yazbek/PUC-SP: Gestão 1983-1985 e Eugênia Célia Raizer/UFES: Gestão 1985-1987.

Teixeira (2019, p.129) informa que as Convenções da ABESS realizadas nas décadas de 1970 e 1980 "indicam o giro teórico-crítico que vai convergir, na década de 1990, nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS[145]".

> As convenções da ABESS da década de 1970 são marcadas por disputas pela direção social da formação profissional. Por um lado, um grupo vinculado à

[145] Iamamoto (2014, p. 616) explica que "a proposta de currículo mínimo foi atropelada pelo processo de contrarreforma do ensino superior, preconizado pelos organismos multilaterais. Os currículos mínimos são substituídos por diretrizes curriculares mais flexíveis, exigindo a definição do perfil do bacharel em Serviço Social, a substituição de ementas das disciplinas por tópicos de estudos com caráter não obrigatório, a definição de competências e habilidades técnico-operativas." As Diretrizes Curriculares da ABESS foram aprovadas em 1996 e permanecem vigentes.

> modernização conservadora – que compunha a direção da ABESS na época[146] – e, por outro, jovens docentes, que acabavam de realizar mestrados ou realizavam suas pós-graduações, que se organizavam na direção de outra concepção de profissão e de projeto de formação [ligados à vertente reconceituadora]. (Teixeira, 2019, p. 130-131, destaque nosso).

Maria Inês Souza Bravo nos contou um pouco sobre essa formação e articulação docente crítica:

> Eu vou fazer o curso da pós-graduação na PUC do Rio de Janeiro em 1972/1973. Nesse período a PUC Rio de Janeiro recebeu muita gente também, principalmente do Nordeste, então, um grupo de jovens professores se articulou muito na PUC do Rio de Janeiro, não que a PUC fosse também progressista, mas era menos reacionária do que a UFRJ, à época, então, consequentemente, que eram as duas PUCs, a PUC Rio e a PUC São Paulo um pouco melhor, por conta de Dom Evaristo Arns, que realmente era a veiculação com a Igreja. A veiculação com a Igreja aqui no Rio de Janeiro era muito complicada, porque realmente o arcebispo era muito conservador, não tinha nenhuma vinculação com a Teologia da Libertação, mas a gente tinha uma vantagem na PUC Rio, que era de participar de outros departamentos; por exemplo, essa vinculação com a Miriam Limoeiro. A vinculação com a Miriam e com o pessoal das Ciências Sociais, que estava na PUC, foi muito grande e aí nós fizemos, por exemplo, um grupo de jovens professores que estavam começando, estavam entrando nas universidades e foram fazer o curso de mestrado. Então, teve uma equipe do Maranhão que veio para a PUC Rio de Janeiro, por exemplo, cada ano vinha um, então, primeiro veio a Franci Cardoso, depois veio a Marina Maciel, depois veio a Josefa Batista Lopes. Eu, como não tinha liberação, eu estava no INAMPS, na época, quer dizer, INPS, antes, e na Gama Filho não tinha liberação para fazer mestrado, então, tinha que fazer plantão final de semana, então, eu tive que fazer o mestrado em dois anos até cursar às disciplinas, então, eu fiquei muito ligada a todas elas, porque aí vinha a Franci, que fazia integral, depois veio Marina, depois veio Josefa. No Espírito do Santo a mesma coisa, primeiro veio a Maria Helena Rauta, depois veio a Elizete Cardoso, depois veio Eugenia Célia Raizer e aí a gente também ficou muito amigas. Veio da Paraíba a Myrtes Macedo. Veio de Sergipe a Gelba Cavalcante. Esse grupo era um grupo que se articulou muito, o grupo do Maranhão, o grupo de Espírito Santo, o grupo da Paraíba, o grupo de Sergipe e eu do Rio de Janeiro. Quem estava fazendo mestrado, nessa época, o pessoal do Rio, da UFRJ, não tinha ninguém, porque eles não podiam fazer mestrado na PUC, né, quer dizer, o pessoal da UFRJ não deixava. Então, era o pessoal da UFF, mas o pessoal da UFF não estava preocupado com essas questões, pois também não tinham liberação. A preocupação da gente já era, quer dizer, de estar atenta à questão da reconceituação, de procurar material da reconceituação, que chegava pouco aqui para a gente, a gente articulava, por exemplo, com o pessoal de BH (método BH), que tinha uma relação mais direta com a bibliografia da reconceituação; então, a gente ficou muito próxima. (Maria Inês Souza Bravo, 2023).

Ela continuou:

[146] Pensamos que o autor se refere às diretorias da primeira metade da década de 1970.

> [...] elas são muito queridas [Josefa, Marina, Franci]. E aí, consequentemente, eu acho que todas elas conseguiram. Por exemplo, a Josefa, até a orientadora da tese de doutorado dela foi a Miriam, aí ela brigou e conseguiu [...] O que a gente fez aqui, de ir atrás, eu não sei se a PUC-Rio favorecia isso, por ser menor, não sei, ...eu já tinha referência que a Miriam estava lá, aí, consequentemente, a gente foi atrás, e conseguiu, aí a Miriam já deu referências para a gente, enfim. Agora, realmente, quer dizer, tinha diferenças, tinha articulação por dentro e que não fazia com elas, articulação não era com elas, elas estavam em outra articulação. A Ana não ia muito para isso, não, Ana Augusta, para esses embates, ela não ia, não. Terezinha Arnaud ia, Hilda Lopes[147]...Eu achei que foi importante da gente ter juntado todo mundo no mestrado, que era uma turma e um grupo, porque aí, por exemplo, na minha turma mesmo era só Franci e Rauta, mas aí depois a gente já foi juntando o povo que vinha... a Gelba também; aí foi juntando o pessoal que chegava do Maranhão, que chegava do Espírito Santo, que chegava de outros lugares, a gente foi juntando. (Maria Inês Souza Bravo, 2023).

Privilegiaremos neste estudo a síntese e análise dos acontecimentos das Convenções realizadas ao longo da década de 1970 e primeira metade da década de 1980[148], a fim de compreender as particularidades da formação profissional e o caminho da virada crítica expresso nesses encontros. As Convenções aqui analisadas são: Convenção de Florianópolis/SC realizada em 1971; Convenção de São Luís/Maranhão realizada em 1973; Convenção de Piracicaba/São Paulo realizada em 1975; Convenção de Belo Horizonte/Minas Gerias realizada em 1977; Convenção de Natal/RN realizada em 1979; Convenção de Vitória/Espírito Santo realizada em 1981; Convenção de João Pessoa/Paraíba realizada em 1983 e Convenção de Niterói/Rio de Janeiro realizada em 1985.

A Convenção da ABESS de 1971 ocorreu em Florianópolis/SC. Não encontramos nenhuma documentação acerca dessa Convenção. Temos apenas algumas informações trazidas pelas nossas entrevistadas.

> Eu não participei, mas eu acho que do ponto de vista de pesquisa vale a pena a gente procurar o resultado da Convenção que aconteceu em 1971. Eu já li essa ata, eu não tenho, mas eu já li essa ata. Por que eu acho importante a convenção de 1971? Ela sinaliza, em 71, para uma mudança do nome da entidade, que era Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social, cuja

[147] Professoras ligadas ao grupo conservador.

[148] Definimos esse corte histórico justamente por identificarmos que a construção da virada crítica da formação profissional começou a se evidenciar na década de 1970. Ademais, não encontramos documentação das Convenções das décadas anteriores. Dentre os relatórios encontrados no Centro de Memória da PUC-BH, vale pontuar que a maioria não se refere aos relatórios oficiais da ABESS. Alguns são de autoria de representantes de Belo Horizonte que compunham a ABESS e estiveram presentes nas Convenções. Pelos documentos mimeografados, nossa percepção é que, dentre os relatórios que trabalhamos, apenas os referentes a 1975 e 1981 são relatórios oficiais da ABESS e os de 1977, 1983 e 1985 são de representantes de BH. Muitas informações das Convenções serão apresentadas por meio dos dados das entrevistas, sendo que algumas delas serão apresentadas apenas a partir de tais dados, já que não encontramos documentação a respeito.

> convenção, na verdade, acontecia uma assembleia geral bianual e a convenção era praticamente um dia de evento ou uma mesa ou uma palestra. Até esse período as convenções eram restritas aos diretores das escolas, que tinham direito a voz e voto. A direção da ABESS ficou durante muito tempo restrita ao grupo, na época, da Universidade do Rio de Janeiro, que era de um perfil mais conservador. Na convenção de 71, não que mudou o perfil e a direção conservadora, mas ela quebra, eu acho, não diria que quebrou, mas talvez inicie uma mudança na direção, e é eleita a professora, lá de Curitiba, Rachel Mäder,[149] que é quem vai abrir essa possibilidade de um diálogo um pouco mais aberto em relação a possibilidade no jogo de força político {hipótese}. Essa convenção sinaliza a mudança do nome, que vai se concretizar em 1973 na Convenção de São Luiz. (Eugênia Célia Raizer, 2024).

Pelo relato abaixo, podemos identificar a predominância da perspectiva conservadora na referida Convenção, assim como a presença incipiente de profissionais que já se alinhavam a uma perspectiva crítica:

> Fomos também a Florianópolis, Florianópolis não foi a Leila, foram a Consuelo e a Marilda. Nessa equipe, Márcia é da minha turma, que tem 51 anos de formada. Márcia, Mariangela Rocha, eu, Denise Delgado. Fomos numa convenção, numa convenção em Florianópolis, que fomos rechaçadas pelo conservadorismo. Na verdade, foi mais do que rechaçada pelo conservadorismo, ali tem, vamos dizer, conivência e apoio à ditadura em denunciar quem éramos nós. Eu não tinha sido presa ainda, foi logo antes de ser presa, da minha prisão e da prisão da Marilda, Florianópolis foi antes. Foi um mês antes da nossa prisão. (Maria Rosângela Batistoni, 2024).

Registre-se que em 1972 foram criados os primeiros cursos de mestrado em Serviço Social do país, na PUC/SP e na PUC/RJ. Antes disso, em 1966 aconteceu o primeiro curso de especialização para docentes na UFRJ (Yazbek, 1984).

Josefa Lopes informou que o curso de mestrado da PUC/SP iniciou em 1971 e da PUC/RJ em 1972. Para ela,

> Esses cursos constituíram-se os primeiros núcleos de articulação nacional da crítica ao conservadorismo no Serviço Social, reunindo professoras (es) que haviam ingressado nas universidades federais de todo o país, contando com apoio de bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (Josefa Batista Lopes, 2024).

Josefa Batista Lopes se refere à mesma articulação citada anteriormente por Maria Inês Souza Bravo.

[149] Não conseguimos verificar essa informação.

Pelo Informativo da ABESS de 1976, já citado anteriormente, a ABESS realizou três cursos de aperfeiçoamento para docentes em Escolas de Serviço Social nos anos de 1966, 1967 e 1968. Neste documento, é citado o esforço da ABESS em cumprir suas finalidades desde sua criação, o que procurou atender por meio da realização das Convenções, cursos para docentes, seminários, pesquisas, divulgações, convênios, filiação a entidades internacionais, participação em congressos nacionais e internacionais, cooperação com instituições diversas, dentre outros.

Nesse ponto, é fundamental explicitarmos a reformulação do projeto de formação profissional da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (ESS/UCMG) no início da década de 1970, cuja constituição foi extremamente importante para a constituição crítica da formação profissional no Brasil. Conforme apontou Josefa Lopes em nossa entrevista:

> Essa experiência conduzida por um grupo de professoras, com a participação de estudantes, do Curso de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais, tendo à frente a professora Leila Lima Santos (1982, p. 7), tornou- se referência dos segmentos progressistas críticos da profissão na construção de um projeto profissional de orientação crítica na perspectiva da práxis, buscando a unidade teoria e prática que articulava organicamente o ensino, a pesquisa e a extensão. (Josefa Batista Lopes, 2024).

A experiência de reformulação curricular e da formação profissional ocorrida na ESS/UCMG influenciou diretamente os rumos de algumas das Convenções da ABESS na década de 1970, como veremos adiante, ainda que o diálogo e apropriação nacional com/da essa experiência só tenha ocorrido no fim da referida década. O que queremos dizer é que, apesar da categoria profissional ter se defrontado com essa experiência apenas no fim da década de 1970 no momento de consolidação da vertente de Intenção de Ruptura, inclusive considerando-a como vetor de tal vertente[150], ao longo da década de 1970 os representantes de BH influenciaram diretamente as decisões e encaminhamentos da formação profissional mediante, por exemplo, participação nas Convenções Nacionais e disponibilização de bibliografias. Podemos dizer que tais representantes se somaram a outros protagonistas interessados e defensores de uma nova perspectiva profissional, a crítica.

Obviamente, além da experiência de BH ter influenciado a formação profissional nacional, ela esteve a todo momento atenta à conjuntura da profissão e da formação para sua própria reformulação, no Brasil e na América Latina especialmente. Ao indagarmos à

[150] Em momento histórico posterior (fim da década de 1970 e início de 1980) a categoria resgata a experiência de BH (1972/1975) localizando-a no espectro da origem do Serviço Social crítico no Brasil.

professora Leila Lima Santos se na construção do projeto de formação da escola de Belo Horizonte houve articulação com a ABESS, ela nos respondeu:

> Total. Absoluta. Olha, eu acho que uma das coisas que tínhamos claro e acho que é uma grande fortaleza do Projeto da Escola, que vem sendo destrinchado e um dos elementos que talvez eu reforçaria era justamente esse. Eu quase que diria essa certa habilidade, numa conjuntura repressiva, tão fechada, certa abertura para entender que apesar de tudo nós não podíamos ter uma ótica isolada da escola, dos grêmios profissionais e, sobretudo, das associações ligadas às escolas no Brasil. Eu fui diretora da ABESS, fui diretora regional; lembra que a ABESS, eu não sei hoje como é a ABEPSS, mas a ABESS tinha uma estrutura nacional e uma estrutura regional, eu fui da estrutura regional, do centro-oeste, no período que eu estava na escola, mas hoje eu não poderia precisar quando é que foi, a memória é às vezes muito traiçoeira. Isso é questão de investigar, se foi antes ou depois, na verdade, não poderia precisar agora, mas sim, fui da direção regional da ABESS. Como fui, também, da direção da ALAETS, porque como Diretora do CELATS participava também do Conselho Diretivo da ALAETS. Bom, acho que tivemos certa habilidade para entender que a formação profissional não era uma formação isolada, nem da realidade das instituições onde os nossos estudantes faziam seus estágios, mas menos ainda da categoria profissional em pleno exercício da profissão. Então, nós tivemos muito contato, através das famosas Equipes de Prática, que foi parte importante do nosso projeto de formação. Parte que eu ressaltaria bastante, como certa lucidez que tivemos: uma espécie de aliança e de frente muito articulada entre a formação acadêmica, a organização profissional, a gremial e o processo de ensino, através da ABESS, que, já naquela época, também tinha bastante força e expressão. Então, foi esse tabuleiro onde não há possibilidade de se mexer ou mover uma ficha sem ter presente as demais. Isto nós estivemos sempre muito presentes. (Leila Lima Santos, 2023).

Sabemos que a experiência da ESS/UCMG inaugurou a vertente de intenção de ruptura com o conservadorismo profissional entre os anos de 1972 e 1975 e que foi em seu bojo que ocorreu a primeira aproximação (enviesada) do Serviço Social brasileiro ao marxismo. Já falamos da experiência no Capítulo 1, agora nos deteremos na proposta pedagógica (e curricular) da referida escola que propiciou essa experiência a ser considerada a primeira a virar criticamente a formação profissional.

Resgatando o Capítulo 1, elucidamos que entre os anos de 1969 e 1971 uma equipe de docentes da escola mineira iniciou a revisão da formação profissional, germinando os suportes para um projeto acadêmico e profissional crítico que estruturou um novo projeto de formação profissional na escola mineira. A proposta mineira foi implementada entre os anos de 1972 e 1975 e se efetivou na esfera da elaboração teórica (o Método BH), da reestruturação curricular da formação profissional e da experimentação prática em projetos de extensão e campos de estágio, numa proposta globalizadora de currículo sustentada na articulação do ensino teórico-prático à pesquisa, docência e prática, operacionalizada nas Unidades de Ensino e

Aprendizagem (UAs) (Batistoni, 2021). É nessa complexa construção pedagógica que reside o traço inovador dessa experiência.

Encontramos o projeto de reestruturação da formação profissional da ESS/UCMG, especialmente, nos documentos: *Uma proposta de reestruturação da formação profissional (1971c)* (Anexo 9) *e Análise histórica da orientação metodológica da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais* (1974) (Anexo 10)[151].

No documento "Análise histórica da orientação metodológica da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais", datado de 1974, foi realizada uma análise crítica acerca do Método BH[152] desenvolvido ao longo dos anos de 1972/1973, dentro de uma reflexão mais geral sobre a formação profissional na Escola Católica de Belo Horizonte. Os autores do documento fazem uma reflexão sobre o conteúdo da reforma curricular e da estruturação do método em si, reconhecendo as mudanças positivas geradas e indicando questionamentos e problemas na experiência. No documento há a explicitação e reflexão acerca de um problema metodológico, apresentando ponderações e possibilidades sobre isso, além do apontamento acerca das tendências e perspectivas da política de orientação metodológica da referida escola. Explicita-se a busca por uma "adequação da formação profissional às exigências e necessidades da realidade" (ESS/UCMG, 1974, p. 1).

O documento faz referência a uma reflexão conjunta entre docentes e discentes e a correlação das questões da escola com as questões mais amplas da formação profissional brasileira. Ele se estrutura objetivando atender os seguintes pontos: Relação entre o desenvolvimento histórico, a teoria, a metodologia e a prática; Algumas críticas ao Serviço Social tradicional (metodologia clássica e fase de transição); Método BH (origem, concepção, fundamentos, elementos, estrutura e questionamentos); Momento atual quanto à: fundamentação, estrutura, técnicas; Questionamentos e tendências. (ESS/UCMG, 1974).

Do ponto de vista histórico, identificamos que no documento ESS/UCMG (1974) há uma indicação importante referente a revisão de metodologia da Universidade Católica do Chile em Santiago realizada em 1969 e a menção de que esse movimento foi acompanhado por outras escolas do continente. No Chile houve a proposta do método básico em substituição ao método clássico, mas ainda aplicado ao Serviço Social de caso, grupo e comunidade. Essa discussão é feita no documento no item "fase de transição". Os autores indicam problemas no método

[151] Batistoni (2019) e Netto (2008) citam, também, o documento *A prática como fonte de teoria* (1971), mas não tivemos acesso a este documento.

[152] Importante explicar que o Método BH é uma proposta metodológica, de atuação e investigação, que foi trabalhado na formação e no exercício profissional e especialmente desenvolvido (experimentado) nos campos de estágio. Portanto, a experiência da ESS/UCMG engloba o Método BH e o ultrapassa.

básico chileno, contudo, sinalizam que foi "a 1ª tentativa séria no sentido de se formular uma metodologia preocupada em responder às necessidades e exigências latino-americanas" (ESS/UCMG, 1974, p. 9).

Leila Lima Santos nos contou sobre essa preocupação com a metodologia para além do Brasil:

> O Método BH teve muita reverberância, sabe por quê? Vocês talvez conheçam um trabalho que fiz junto com o meu companheiro, Roberto Rodriguez, "*Metodologismo, estallido de una época",* que trata de analisar este fenômeno e que foi publicado pelo CELATS na revista "Accion Critica". Uma visão mais analítica e crítica. Era claro que o problema do arcabouço metodológico vigente naqueles anos não era uma particularidade exclusiva da Escola de Serviço Social de BH. Muitas escolas em outros países e que tratavam de entender a natureza da nossa profissão, seu vínculo com as contradições sociais, apelaram também para vários modelos de métodos de intervenção: Argentina, Chile (Universidad de Valparaiso), Colômbia, Venezuela (com MIR - Metodo de Intervencao na Realidade, com ativa participação dos professores Boris Lima y Lady Fonseca, *insignes* professores da principal Universidade pública da Venezuela). Por isso, nosso artigo se chamou *"Metodologismo, Estallido de una época*". Em outras palavras, o metodologismo não foi uma invenção exclusiva da Escola de Serviço Social de BH, mas de todas as escolas inscritas nessa busca de lograr uma formação diferente, com inspiração na matriz marxista. Teoria e práxis, método dialético, aproximações sucessivas etc., era a linguagem recorrente em cada um destes diferentes métodos de intervenção profissional. Cada país criou a sua forma de entender o novo acercamento à realidade, acercamento esse que priorizava a comunidade, a vigência daquele tipo de concepção humanizadora que nós tínhamos, de compromisso com as pessoas mais vulneráveis, que estavam, digamos assim, mais afetadas nos seus direitos. Não se falava em direitos como tal, mas nos oprimidos, nas vítimas das contradições do sistema capitalista. Essa era a nossa linguagem, própria de todos os que nos alinhamos ao Movimento de Reconceitualização. (Leila Lima Santos, 2023).

Batistoni também nos explicou sobre o projeto de formação da ESS/UCMG, seus vínculos latino-americanos e suas inspirações teórico-políticas:

> Todas as mudanças que vão ser desenvolvidas e vão se expressar nos documentos oficiais da escola que eu analiso e configuro como "um projeto de formação". Não é só a criação de uma metodologia, de um método BH, mas o projeto como um todo de formação que ali se desenvolve. E ele é efetivo; ele foi efetivo, como projeto totalizante. Veja só, porque o que é conhecido mesmo é o "método BH". O projeto como um todo de formação não é conhecido, nunca foi publicado. Eu ainda estou devendo essa apresentação do que foi o projeto curricular da escola. Nós não temos uma publicação daquele projeto, ele foi publicado no então CELATS, no ISI, nos documentos lá na América Latina, mas são documentos internos apenas, que têm o projeto e as diferenças e a dinâmica de construção desse projeto. E ele constituiu-se com estratégias muito efetivas de interiorização da

> experimentação do chamado método BH. É preciso entender que o chamado "método BH" não pode ser analisado desvinculado dos vínculos que aquelas docentes, que se inicia com Ana Maria Quiroga, especialmente, é, com o Movimento de Reconceituação e a articulação da ALAESS né, não o CELATS ainda, da ALAESS na América Latina, nos congressos, nos seminários, no contexto da reconceituação nos países de língua hispânica. Então isso não tem como desvincular de modo algum, a experiência da escola de BH desse processo latino-americano. E que parte da construção daquele "método", parte de uma proposta que era a crítica a trilogia do método, dos métodos tradicionais de caso, grupo, comunidade. A crítica que vem do chamado "método único" que foi desenvolvido pela Universidade Católica de Santiago no Chile e depois vincula-se ao avanço que vai se ter com a proposta da Universidade Católica de Valparaíso, também no Chile. E ela se inicia nessas disciplinas que eu falei com essas professoras, com o serviço social de comunidade que vai fazendo essa transição para… é... outra visão da análise do Serviço Social, outro processo de realização do serviço social, de efetivação, de análise, de construção, de atuação do serviço social. É muito importante isso, não é algo que vem, elabora e implanta. Tem uma transição aqui, um movimento em 69, 70, né? Que firma, que fecha o projeto mesmo de BH, da proposta do Método BH e da proposta de instalação das novas formas de trabalhar. Ah, tem outro componente. Se um componente foi os vínculos que essas docentes, eu digo especialmente as irmãs Quiroga, Ana e Consuelo, e a Marilda...especialmente essas três e depois vem a Leila. Porque a Leila está voltando da França, né? Ela volta, ela também vem de uma militância, uma militância anterior, em 1964, e ela vindo da França, tendo vivido o maio francês, tendo vivido todas as rebeliões de 68 na universidade francesa. Leila foi aluna de Althusser. Ela traz também a análise de Lefbvre. Eu acho que isso, especialmente no artigo da revista Serviço Social e Sociedade, eu retomo este processo da entrada, importância dessas inserções diferenciadas dessas docentes, que alteram a formação inteira, que constituem um projeto inteiro e vão buscar, nesta dinâmica, a interlocução com as ciências sociais, com professores da área de ciências sociais, da economia e da história; foram buscar estes professores para ministrar aulas na escola de Serviço Social. Veja bem, nós estamos no contexto, é uma universidade católica privada e que tem um fôlego ainda sob repressão e da formação e da política educacional universitária da ditadura. Um fôlego, um respiro, tem um respaldo a essas mudanças no interior da própria escola do Serviço Social. Leila sempre ressalta isso nas suas entrevistas, você tem um apoio de mudanças ali no interior e uma liberdade, vamos dizer, para trazer essas reformas. A Leila só se torna diretora em 1970. Tem um caminho aqui deste movimento. E Ana e Consuelo Quiroga mais a Marilda estão nesse vínculo com o que está acontecendo na América Latina. A Marilda era recém-formada em Juiz de Fora. Ela forma em 71 e vem para a escola. É, 70. E vem para a escola neste contexto. Então, essa mudança é essencial. (Maria Rosângela Batistoni, 2024).

Segundo consta no documento (ESS/UCMG, 1974), a Escola de Belo Horizonte teve representantes presentes no Congresso de Caracas em 1969, momento em que conheceram o método básico. Destacam, positivamente, uma contribuição do método básico chileno, qual seja: o foco no trabalho do Assistente Social com comunidades, já que se pretendia uma transformação de caráter global. Isso influenciou a política metodológica da ESS/UCMG, que

já em 1971 implementou alterações nas cadeiras de Serviço Social de caso, grupo e comunidade. Pelo que consta no documento, a referida escola absorveu a estrutura única do método básico chileno para as cadeiras de Serviço Social de caso, grupo e comunidade (disciplinas ou cadeiras ainda sob influência de uma metodologia clássica/tradicional). A estrutura única aplicada envolvia, para cada disciplina, as etapas de investigação, diagnóstico, programação, execução e avaliação. Depois, mudanças foram sendo implementadas, até que em julho de 1971 alguns docentes da ESS/UCMG elaboraram o documento "Sistematização da Prática como fonte de Teoria", onde já aparece um novo procedimento metodológico a ser aplicado nos campos de estágio (anterior ao Método BH) (ESS/UCMG, 1974).

> As reflexões e avaliações destas práticas aliadas aos questionamentos do Método Básico feitos a nível latino-americano e a um processo interno de busca de novas perspectivas por parte da escola, são os principais fatores que dão origem ao surgimento do "Método BH" (ESS/UCMG, 1974, p. 10-11).

É então que, em julho de 1972, a ESS/UCMG passou por uma profunda transformação que implicou mudanças "dos currículos, do conteúdo das disciplinas, na formação de Equipes de Prática e consequentemente, na definição de novas finalidades para a Escola" (ESS/UCMG, 1974, p. 11).

> O Método BH[153] surge, portanto, como tentativa de avanço dentro do movimento de reconceituação, tornando-se uma necessidade na medida em que o Método Básico não conseguiu superar o idealismo que impregna a ação profissional desde suas origens. [...]. O BH constituiu-se em um marco para a orientação metodológica da Escola de Serviço Social de Belo Horizonte, independente das próprias falhas de conteúdo que possa trazer em seu seio, das distorções na sua aplicação e dos questionamentos que lhe foram feitos. Sua importância advém da concepção que o orienta e da tentativa de explicitação de um método segundo essa concepção. (ESS/UCMG, 1974, p. 11, p. 12).
>
> O método BH representou, sem dúvida alguma, uma mudança qualitativa quanto à concepção do mundo e da sociedade que vinha sendo aceita e refletida até então pelos profissionais de Serviço Social (ESS/UCMG, 1974, p. 11, p. 35).

Considerando o exposto, identificamos que a ESS/UCMG também teve influência do processo chileno, quando ainda estava sob vigência de um currículo eminentemente conservador, antes da construção da proposta de reestruturação da formação profissional em

[153] Para uma consulta detalhada acerca do Método BH ver ESS/UCMG (1974).

1972 (incluindo o Método BH), quando novas influências latino-americanas se fizeram mais contundentes, como já citado no Capítulo 1 (Paulo Freire, Maoísmo e Marxismo Althusseriano)[154].

Em ESS/UCMG (1971c) encontramos a explicitação da proposta pedagógica de reestruturação da formação profissional, inclusive, com indicações das referências bibliográficas norteadoras da proposta. No documento, define-se três elementos fundamentais para o conceito de aprendizagem, os quais nortearão a estrutura de ensino da escola: realidade, criatividade e globalização. A realidade fornece a base para o caráter científico da aprendizagem; a criatividade se relaciona à necessidade de uma intervenção transformadora no processo social; já a globalização é entendida a partir da concepção de que a realidade é um todo unido, em que objetos e fenômenos são interdependentes. Esse conceito de aprendizagem é considerado como antagônico às formas tradicionais de ensino. Fala-se em prática transformadora e pensamento reflexivo e crítico para transformação da realidade.

Explicita-se no documento uma concepção de teoria e prática orientadora da escola. Resumidamente: a prática é a fonte da teoria, a instância de verificação dos conhecimentos e a teoria orienta a prática e existe em função dela. O movimento é descrito como: prática - conhecimento - prática, apesar da teoria ser o momento inicial da experiência seguinte (ESS/UCMG, 1971c).

Os autores do documento descrevem as relações entre a teoria e a prática, as quais constituirão a base do processo metodológico: interdependência, simultaneidade, circularidade, transformação mútua e contradição (ESS/UCMG, 1971c).

A estrutura da formação profissional é considerada como resultante da conjugação das concepções de aprendizagem, da equação teoria e prática e dos objetivos da formação profissional. Tal conjugação será operacionalizada por meio das Unidades de Aprendizagem (UA) (ibid.). “Classificou-se como UNIDADE DE APRENDIZAGEM toda atividade mínima programada cujo conteúdo é integrado por elementos teóricos e práticos de pesquisa, docência e ação profissional” (ESS/UCMG, 1971c, p.33, grifos do original). Prosseguem dizendo que toda Unidade de Aprendizagem (disciplinas curriculares, níveis de prática ou projetos de trabalho) devem se organizar tendo como conteúdo básico os três elementos supracitados.

Destaca-se que as UA compõem um todo, com características particulares ao mesmo tempo em que refletem as características de todo o processo de formação profissional. O

[154] Leila Lima e Rosângela Batistoni apontaram nas entrevistas o aporte de outros autores e teorias do campo progressista. Suas considerações serão destacadas no decorrer do texto.

conjunto de UA realizado em um semestre letivo compõe os Projetos Semestrais de Aprendizagem (PSA). Estes são pensados a partir de nexos e integração entre as UA, resultando em conhecimento integrado a cada PSA. Cada PSA prevê uma aprendizagem baseada nos seguintes elementos: globalidade, criatividade, aproximações com a realidade e encadeamento (ESS/UCMG, 1971c).

A centralização das atividades do PSA será realizada por meio de Projetos de Integração (PI), que são programas de estudo, pesquisa e/ou ação profissional realizados semestralmente, com objetivo de operacionalizar e tratar de forma multidisciplinar temas importantes ao conhecimento da realidade e atuação profissional. Os PI permitem operacionalizar os elementos de aprendizagem citados acima e são coordenados pelas disciplinas profissionais de cada semestre. A estruturação do PI será realizada pelo aluno de acordo com sua área de interesse (ibid.).

Então, cada PSA será composto por: unidades de aprendizagem das disciplinas semestrais, unidades de aprendizagem correspondentes aos níveis da prática e os projetos de integração. Definem-se as seguintes relações entre os PSA: simultaneidade, integração, dialética e interdependência. A formação profissional na escola se estrutura em sete PSA que correspondem aos semestres letivos. Os PSA foram organizados em três Núcleos de Aprendizagem (NA) - I, II, III -, constituindo três etapas na formação profissional, com complexidade ascendente, sendo que todos englobam atividades teóricas e práticas (ibid.).

O primeiro semestre é cursado fora da escola, no âmbito e sob exigência da UCMG, e corresponde ao curso de institutos básicos. O NA I se estende do segundo ao quarto semestre letivo e é composto pelo PSA 1, 2 e 3. Tem como meta "o desenvolvimento de uma teoria inicial que oriente a prática posterior" (ESS/UCMG, 1971c, p. 41).

O NA II engloba o PSA 4, 5 e 6 do 5º ao 7º semestre e objetiva desenvolver o processo prático que checará a teoria inicial desenvolvida no NA I.

O NA III é a etapa final da formação profissional no 8º semestre. "Congrega aquelas atividades nas quais os professores e alunos se envolvem buscando organizar e sistematizar o processo de conhecimento e aprendizagem das etapas anteriores". As atividades do núcleo estão voltadas à sistematização do processo prático e a revisão das teorias, visando a consolidação de uma teoria diferente daquelas que a orientaram[155] (ESS/UCMG, 1971c, p. 44).

[155] Buscamos sintetizar a proposta de reestruturação da formação profissional na ESS/UCMG tão somente para apresentá-la. O documento apresenta um detalhamento maior.

Batistoni ao discorrer sobre as equipes de prática (citadas anteriormente por Leila Lima Santos) explicitou os caminhos da formação a partir desse projeto:

> A experiência da escola também envolveu a constituição, no projeto de formação, dos grupos de prática. Esses que eram parte de um processo que articulava alunas/os do primeiro ao último ano do curso e que era formado por áreas do Serviço Social, como urbana, educação, saúde. Nessas, as equipes de prática eram coordenadas por professora assistente social, um professor da área de ciências sociais, uma supervisora/os de campo e uma/um discente do último período. Então vocês veem que dinâmica rica! Eu integrei sempre a área urbana, equipe de prática urbana. Tinha de saúde, tinha educação, tinha de menor, porque não eram crianças e adolescentes, não me recordo bem dos nomes das equipes por áreas. O que se ensinava e se aprendia nessas equipes? O debate do conhecimento dessa área e a atuação do Serviço Social nessa área. Então, o aluno desde o primeiro ano, ele tinha uma participação diferenciada. Os alunos do terceiro e quarto ano faziam seus estágios nessas áreas. Os alunos do primeiro e segundo ano faziam seu conhecimento, seu projeto de pesquisa, sua aproximação à realidade social e profissional nessas áreas. E os TCCs, não era TCCs, chamava TEC - Trabalho técnico - que eram também sobre o estágio naquele tempo, sempre ele era vinculado à experiência de estágio nesta área. Era uma articulação ousada, sofisticada, exigente. Veja que interessante, tinha um supervisor de campo que orientava e compunha sempre essas equipes. Eu fiz estágio nessa equipe, fiz estágio numa comunidade semirrural no município industrial de Contagem. Fui monitora, além de monitora na disciplina, fui aluna também que participou da coordenação dessa equipe. Nessa equipe aqui, que participava Marilda, participava Consuelo, participava também a Helena, além da monitora da disciplina. (Maria Rosângela Batistoni, 2024).

Portanto, a equipe de BH apresentou a seguinte configuração de currículo a partir da proposta de reestruturação:

Quadro 8 - Organização do Currículo da ESS/UCMG segundo a proposta de reestruturação:

SEMESTRE	PSA	UA	COORDENAÇÃO	NA
1º	-	-	UCMG (institutos básicos)	-
2º	PSA1	• História econômica do Brasil • História Social e Política do Brasil • Economia • Serviço Social I • Psicologia II	Serviço Social I	NA I
3º	PSA2	• Direito e Legislação Social		

		• Sociologia II • Estatística • Serviço Social II • Metodologia I	Serviço Social II	
4º	PSA3	• Sociologia III • Metodologia II • Antropologia • Serviço Social III	Serviço Social III	
5º	PSA4	• Pesquisa aplicada • Política Social • Comunicação • Serviço Social IV • Prática I	Prática I	NA II
6º	PSA5	• Planejamento Social • Serviço Social V • Prática II (obrigatória)	Prática II	
7°	PSA6	• Serviço Social VI • Prática III (obrigatória)	Prática III	
8º	PSA7	• Serviço Social VII • Prática IV	Serviço Social VII	NA III

Fonte: ESS/UCMG (1971c).

O documento ainda explicita o conteúdo básico das cadeiras (disciplinas) de Serviço Social, conforme abaixo:

Quadro 9 - Conteúdo básico das cadeiras de Serviço Social (ESS/UCMG):

Cadeiras (disciplinas)	**Conteúdo básico**
Serviço Social I	1ª aproximação da realidade social e profissional
Serviço Social II	Teoria Geral da Profissão
Serviço Social III	Fundamentos do Método Profissional
Serviço Social IV	Fundamentos do Método Profissional
Serviço Social V	Estrutura e dinâmica do método Técnicas em Serviço Social
Serviço Social VI	Estrutura e dinâmica do método Técnicas em Serviço Social
Serviço Social VII	Sistematização e Re-teorização

Fonte: ESS/UCMG (1971c)

Lembremos que estava em vigência um currículo mínimo nacional, o currículo de 1970 da ABESS, de cunho modernizador conservador, o qual deveria ser implementado por todas as escolas do país. A ESS/UCMG inovou ao construir um projeto de formação profissional, ou seja, um projeto pedagógico, capaz de tensionar e ampliar as exigências, conteúdos e referenciais do currículo mínimo nacional. O projeto pedagógico e a alteração curricular da escola trouxeram novos referenciais teóricos, novos aportes metodológicos e uma visão globalizadora da formação profissional. Construiu-se uma alternativa, na institucionalidade, de forma ousada e criativa, diferente da orientação nacional do currículo mínimo vigente. Batistoni nos falou sobre essa ousadia e sobre a processualidade da constituição do projeto de formação da ESS/UCMG:

> Então, é um projeto de formação muito ousado. Por quê? Primeiro porque está restrito àquela escola. Está ali vinculado naquela... não tem um debate nacional que permita esse debate, sob a ditadura e com o conservadorismo da categoria ainda dominando as entidades. É a ousadia de, naquele contexto, a partir das experiências anteriores, inclusive delas, porque nada acontece por acaso também. Não brota, um dia iluminado, acorda e vamos fazer mudança disso ou daquilo. Tem uma processualidade. A Leila vem de uma formação de JUC, na Ação Popular, a experiência na França. Tem outros professores, tem a Leda Del Caro, que já estava lá anteriormente, tem outras docentes neste processo depois. A Leda Del Caro depois vai para Brasília, que foi uma figura importante. Isso tudo articulado numa militância com outros sujeitos vinculados, assim, as ciências sociais, à história, a vinculação aos movimentos de resistência na cidade de Belo Horizonte, em Contagem, na região industrial. Então tem um chão aí, muito mais largo, tem o que eu chamo, a partir da análise do Zé Paulo, de *as bases sociopolíticas do projeto da Escola de BH.* E tem também uma tradição ali interna de movimento estudantil na Escola de Serviço Social, muito significativa, com presença e articulação de diferentes posições de esquerda. O protagonismo nessa transição do movimento estudantil é muito forte, relevante. Trazendo tudo isso, veja só, não só quando começa no BH, porque aí já está em declínio. No período anterior, período de 64 a 68, é este, é rescaldo deste processo. Tem que entender como rescaldo do processo anterior. Rescaldo não é a palavra, é o legado do processo anterior. Rescaldo parece muito destruído, mas é… é o fôlego deste processo que rebate diretamente aqui, não necessariamente com os mesmos sujeitos, mas sob as mesmas questões e circunstâncias. Tem outro ponto...É que a Leila também, e outras, vêm de uma experiência de estágio na área de habitação. A área de habitação tem um significado muito grande nesta experimentação anterior às escolas que o serviço social desenvolveu com seus estágios. Então, essa experiência é muito relevante na geração anterior, inclusive da Leila, né? A experiência da Leila é profissional no INOCOOP, antes de 1968. E isso ocorreu também em São Paulo, já, né, INOCOOP, que eu falei, e no Rio de Janeiro. Isso aqui vai gerar, não por acaso, os assistentes sociais, líderes, lideranças, referências na virada posterior, Rio, São Paulo e Minas. Não é por acaso. Isso é muito importante para fazer análise histórica desses ciclos e desses vínculos, dessas amarrações que o processo histórico propicia, que a

> dinâmica histórica propicia nas experiências individuais e coletivas. Isso é evidenciar a centralidade da história. (Maria Rosângela Batistoni, 2024).

Batistoni ainda nos falou sobre o aprendizado da dimensão coletiva frente à experiência do projeto de formação da ESS/UCMG:

> Eu posso concluir que esse processo foi o maior aprendizado na minha formação inicial que é o trabalho em equipe na docência. E também foi possível naquela universidade ter uma disciplina assim [equipes de prática], porque não era esse regime acadêmico, vamos dizer, contratual das faculdades da universidade, não era. E nem as formas de organização de horas de ensino nas públicas, de distribuição da carga horária. Elas tinham essa possibilidade de gerir isso, de organizar isso. E, por outro lado, as/os alunas/os também eram bolsistas e tinham a tarefa de acompanhar esse processo. Eu fui bolsista. Olha, gente, os alunos bolsistas atuavam na biblioteca, atuavam no mimeógrafo. A gente mimeografava. Digitava, escrevia a máquina, né? O material que elas traziam dos congressos, seminários dos países da América. A gente lia isso em espanhol, né? Estudava o material da Reconceituação e aí rodava num mimeógrafo para a escola toda. Ficava na escola o dia inteiro porque era Bolsista mensalidade, a porcentagem que você tinha que fazer para pagar a universidade, era bolsa mesmo, bolsa... hoje chamaria bolsa assistência. E esses alunos faziam tudo isso. A minha participação também se intensifica nessa condição. Minha e de outras, porque éramos bolsistas e ficávamos, tínhamos que cumprir essa contrapartida, podemos falar assim. Esse trabalho coletivo. Preparava a aula juntas. Monitora participava junto da equipe, sim, isso a gente até vai desenvolver hoje ainda. Alguns docentes, algumas equipes, alguns processos. Participava desse processo todo, fazia avaliação, fazia seminário junto, tudo isso junto com as professoras. Isso é uma fonte de aprendizagem sem dúvida nenhuma. E junto com os professores de ciências sociais também. Tem alguns que foram marcantes aí de Minas... o Otávio Dulce...Otávio morreu em 2019, professor da UFMG, um grande nome de cientista político, o Antônio Paixão, também falecido, outro cientista político. Tem vários aí que... a Cristina, aliás, que estuda a ditadura militar, que também eu uso no meu livro, Mineira, também professora da UFMG, hoje todos, aposentadas da Federal, enfim, nomes importantes das ciências sociais. O Jorge, né? O Jorge Pousadas, um panamenho, não sei se o Jorge está vivo ainda. O Fausto, ex-marido da Ana Quiroga, professor da área de comunicação. O Lélio que era o diretor da Faculdade de Comunicação e marido da Leila Lima. Então, era muito, muito articulado, muito próximo tudo isso, né? Então, é preciso entender isso nessa contextualidade que a Universidade Católica também tinha que se fortalecer como um campo de formação católico “no estado mais católico do Brasil” e se firmar face à própria UFMG. (Maria Rosângela Batistoni, 2024).

A partir dessa exposição é possível perceber a criatividade, complexidade e inovação dessa proposta em relação ao currículo mínimo da ABESS de 1970 e ao projeto de formação em vigência e identificar que se trata do momento inicial da construção de uma outra concepção de profissão e sociedade. Vemos que as disciplinas de Serviço Social de caso, grupo e

comunidade nem aparecem na proposta curricular da ESS/UCMG. Em plena vigência da ditadura e predominância conservadora da formação profissional nacional, o grupo mineiro conseguiu avançar e dar os primeiros passos na construção de um Serviço Social mais crítico. Obviamente, existiram lacunas e limites, era uma proposta crítica embrionária.

Na análise do Serviço Social presente no documento ESS/UCMG (1974) há a reflexão e articulação com o debate da profissão no Movimento de Reconceituação Latino-Americano. Os autores situam a experiência de BH no bojo do movimento mais geral de âmbito latino-americano de revisão da profissão e busca de um novo projeto profissional, que tem raízes já na década de 1960. E, para este fim, avaliam ser indispensável a conjugação de três elementos: teoria, método e prática, além de uma interpretação da realidade social a partir das dimensões econômica, política e social. É nesse terreno que situam a crítica ao Serviço Social tradicional e conservador, apontando que sua metodologia é unilateral e alheia à realidade da América Latina (ESS/UCMG, 1974, p. 1).

Leila Lima Santos falou sobre o início e os objetivos do projeto de reestruturação com forte vínculo aos acontecimentos latino-americanos:

> Na América Latina, concomitantemente, estava em voga o chamado Movimento de Reconceituação. Nós, através do corpo docente da Escola de Serviço Social de Minas Gerais, participamos dos seminários que foram, digamos assim, emblemáticos, que 'abandeiraram' nossa inscrição absoluta e convicta neste Movimento de Reconceituação; quer dizer, o seminário de Porto Alegre, o seminário de Caracas, o seminário do Uruguai, que são os três mais emblemáticos nessa história, aí sempre estávamos participantes ativas. Enfim, íamos alimentando-nos também de tudo isto, né? Então, o que nos moveu e nos impulsionou a isso? Um pouco a experiência pessoal neste contexto mundial - lembrando o vivido em maio de 1968 na França, o forte impacto no grupo progressista latino-americano da revolução cubana, momentos também de emergência e de uma espécie de adesão a uma posição de identidade com os movimentos mais progressistas, mais democráticos na América Latina e o forte impacto do Movimento de Reconceituação. Então, nosso piso, nosso chão eram esses. Tínhamos poucas coisas claras e esta certamente era a principal: não entramos na escola para repetir velhos esquemas de educação, quisemos assumir a direção da escola para fazer coisas novas, para buscar, realmente romper com uma formação profissional que tínhamos vivido, conhecíamos bem, porque éramos alunas e professoras dessa escola. Achávamos que esse não era o caminho, buscávamos novos andares e em adesão, em alinhamento, digamos assim, com o que passava no mundo e especialmente na América latina. (Leila Lima Santos, 2023).

Batistoni (2019) considera que a proposta de BH teve muitos avanços, como a tentativa de historicizar o objeto e os objetivos profissionais; o repúdio à neutralidade e ao transclassismo típicos do tradicionalismo profissional; avanços na relação entre formação teórica e exercício

profissional; dentre outros. Contudo, ela analisa que também contém profundos equívocos e limitações, como a dificuldade de implementação metodológica; a dificuldade de uma análise sobre a realidade nos campos de prática de estágio e extensão; o simplismo da definição do objeto profissional (“ação social da classe oprimida”); etc.

O projeto pedagógico que foi elaborado na Escola de Belo Horizonte abrangia a elaboração teórica, o que levou à reestruturação dos processos de ensino e, também, a dimensão da experimentação/intervenção por meio dos projetos de extensão e campo estágio (Batistoni, 2019). Logo, foi uma experiência complexa e planejada.

Ao perguntarmos à professora Leila Lima Santos sobre a influência da experiência da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (UCMG) na virada crítica da formação profissional no Brasil ela ponderou:

> Olha, eu não sei se o Método BH (esforço coletivo, com participação de toda a equipe, mas, em forma decisiva da professora Ana Maria Quiroga), como arcabouço teórico-metodológico, com suas virtudes e defeitos teve um influxo direto na virada da ABESS e da formação profissional em âmbito geral. Digamos assim, que nos fez pensar a todos um pouco mais e sobretudo nos ajudou a buscar novas referências teóricas guiadas pelo entendimento do profissional do Serviço Social em suas relações. Então, não acho que o Método BH tenha tido *per si* este impacto, mas o que sim acho que posso afirmar é que nos impulsou, ajudou a dar certos saltos na busca da formação de um novo profissional de Serviço Social, isto sim. O Método BH que se alimentou, no meu entendimento, de pinceladas da matriz marxista, nos ajudou certamente a dar certos saltos. “Nós não queremos repetir aqui nada de caso ou de comunidade, nós queremos aqui fazer uma coisa realmente voltada para a relação do Serviço Social e os interesses e benefícios da classe trabalhadora”. E, neste sentido, não foi por acaso que o Método BH foi implementado, naquele momento, na zona mineira, no Vale do Rio Doce e em Contagem, que teve também uma greve no cinturão industrial de Belo Horizonte, muito importante na época. Tudo isso era uma forma de dizer o seguinte: “Nós queremos e vamos fazer coisas diferentes, coisas novas”. Agora, a parte metodológica, digamos assim, mais aparatosa, mais formal, mais técnica, a das famosas aproximações sucessivas, da relação dialética, entre outras, a da teoria e da práxis, revisão do marco teórico em função do diagnóstico e da leitura da realidade, etc, creio que se poderia considerar como algo muito mecânico e meio formal, certo? Então, eu não vou dizer que o método BH teve, como tal, como arcabouço, tal impacto, mas sim, creio que teve uma influência indiscutível no novo Projeto de Formação da Escola. A experiência foi altamente formadora e não só para os estudantes, para nós também. [...] Então, a minha resposta é a seguinte: o Método BH como arcabouço e como tal, acho que influenciou pouco, teve um impacto, mas o impacto foi do projeto global da Escola de Serviço Social, que ia muito além do que era o Método BH. (Leila Lima Santos, 2023).

Rosângela Batistoni, por sua vez, entende o seguinte:

> Evidentemente, a intenção dessas [experiência de BH e suas formuladoras] é rebater no Serviço Social brasileiro. Óbvio. Mesmo que elas não tivessem isso explícito, essa era a possibilidade do desdobramento, era atingir o Serviço Social brasileiro. A proposta do BH começa a fazer uma revisão do caso, grupo, comunidade e da base do Araxá e Teresópolis. Esse documento é muito importante, faz o balanço disso, com limite, não é o balanço como José Paulo realizou, mas é um balanço, uma revisão com as possibilidades de análises e de acessos que tinham. (Maria Rosângela Batistoni, 2024).

Portanto, ambas concordam sobre a influência do projeto de formação da ESS/UCMG no debate da formação profissional nacional.

Maria Inês Souza Bravo comentou sobre a influência da experiência da ESS/UCMG na virada crítica da formação profissional no Brasil, destacando a experiência de extensão:

> Olha, influenciou na perspectiva crítica, influencia na direção, influencia... por exemplo, o que a gente percebe, acho que a gente perdeu algumas coisas. Nos anos 1980, analisando a formação profissional, a gente vê – e as escolas – muita gente fazendo extensão, experiências de extensão, próprias das universidades, a UFRJ teve projetos de extensão enormes, a UERJ também, a própria PUC teve também alguns projetos de extensão, enfim, até a PUC teve projeto de extensão. Nos anos 1990 você vê uma virada para a pesquisa e aí abandonam a extensão, eles não conseguem fazer extensão; eu não consigo fazer pesquisa sem extensão, para mim, a articulação pesquisa e extensão é fundamental. Agora, nos anos 1990 o estímulo à pesquisa foi maior e aí não tinha estímulo para extensão e aí a gente não fez... quer dizer, em termos gerais, né, não se fez articulação pesquisa e extensão. Essa experiência com extensão vem também do Método BH, da experiência de Belo Horizonte, entendeu? Então, tem várias questões que foram influenciadas pelo Método BH, a direção, os próprios autores, a abertura para autores da reconceituação, que não chegavam para a gente e aí que, realmente, quem tinha, por exemplo, nessa época, eu descobri que o Wilson Cardoso da UERJ tinha ligação com o pessoal da reconceituação. Então, aí a gente foi descobrindo que também não podia ser aberto, que a gente estava em um momento difícil. Então, realmente, Leila favoreceu esse contato e a gente foi vendo, e, consequentemente, várias experiências, né, que foram vividas lá em Belo Horizonte eu vejo que influenciaram. Por exemplo, a gente teve também em 1980 um curso de política social feito pelo CELATS e pela ALAETS; foi na PUCSP, mas em convênio com o CELATS, que eles fazem até autocrítica da discussão. E esse curso foi muito importante, que eles já fazem autocrítica do estruturalismo, da importância de ter realmente uma análise da dialética, da necessidade de colocar Marx, ou seja, uma autocrítica mesmo da perspectiva inicial da reconceituação, que era monolítica, então, realmente, ela interferindo também aí, né, quer dizer, na autocrítica da reconceituação e nas possibilidades de avanço. (Maria Inês Souza Bravo, 2023).

A proposta de reestruturação curricular da formação profissional na ESS/UCMG, calcada na revisão dos conteúdos das disciplinas, se efetivou com recurso à interlocução com a

sociologia crítica brasileira e latino-americana, relacionados à renovação das Ciências Sociais e voltados para a compreensão do sistema capitalista na América Latina e suas implicações para a classe trabalhadora (Batistoni, 2021).

Leila Lima Santos nos contou sobre os condutos de aproximação ao marxismo e sobre a influência de autores marxistas diretamente no projeto de reestruturação como um todo, traço inédito na profissão:

> Olha, é importante vocês saberem, antes ou durante o período da formulação do Método BH nós fizemos um ciclo de estudos sobre o marxismo na escola. Isso aí, na época, não sei se podia anunciar, mas nós fizemos, inclusive, com um professor da Faculdade de Economia da Universidade Federal de Minas Gerais, Fausto Brito, que, naquele momento era muito reconhecido. Naquela época, a Faculdade de Economia que funcionava no centro de Belo Horizonte era considerada a melhor Faculdade de Economia do Brasil. Ao professor Fausto Brito rendemos homenagem, tributo e gratidão. Como a todo o grupo de professores, como Otavio Dulci e muitos outros[156]. Fizemos, então, um seminário interno, na escola, fechado, para nós, a direção e professores interessados, ali muito na surdina. Os tempos eram aqueles, não podíamos anunciar um seminário sobre marxismo. Isso aí para dizer que, realmente, por mais que a nossa matriz não fosse marxista, ela nos inspirava, disto aí não tenho dúvida nenhuma, basta rever a bibliografia que líamos na época. Era, além dos influxos franceses, a Marta Harnecker, o Fernando Henrique Cardoso com a Teoria da Dependência, o Enzo Faletto. Nos apegávamos a tudo que tinha que ver com, digamos assim, uma crítica ao imperialismo norte-americano, um esforço para entender o que era realmente nossa realidade e tudo que se identificasse com transformação, com câmbios, com mudanças. Então, isso aí... Mas, é claro, nós fizemos um seminário, de algumas sessões, mas ninguém de nós estudou naquela época seriamente o marxismo. De nosso grupo daquela época acho que a Marilda foi a única pessoa que, *a posteriori*, realmente se debruçou seriamente sobre o marxismo. Os demais fizemos aproximações, diria básicas, apenas aproximações. (Leila Lima Santos, 2023).

Batistoni corrobora com Santos:

> Tem uma questão muito importante que você indaga, que eu já vou entrar aqui, que é assim. Há uma tensão no BH, no projeto de formação de Belo Horizonte, que não aparece na literatura. E acho que nem demos conta, nem o Zé Paulo, que saquei no final de minhas análises recentes, mas ainda não concluí, o que espero agora nessa fase da pesquisa concluir, que é o seguinte: no chamado método BH, aparece a influência predominante do pensamento, ideias que estavam em curso na América Latina: Althusser, o maoísmo, o marxismo ainda vulgar, toda aquela marca que se conhece. Mas, ao mesmo tempo, as disciplinas, os conteúdos programáticos, os textos, as bibliografias na sala de aula, no ensino, identificam-se uma outra formação e influências, especialmente no estudo da formação social brasileira, da realidade do país.

[156] Trata-se do debate com a sociologia crítica e a economia política, por meio da articulação com professores eméritos da UFMG.

> Aí nós vamos encontrar os textos de Ianni, Clóvis Moura, outros. Nós vamos encontrar Lefebvre discutindo a questão urbana, nós vamos encontrar, é… enfim, Florestan Fernandes, vamos encontrar os latino-americanos, da teoria da dependência, Teotônio dos Santos, Rui Mauro, vamos encontrar o debate também brasileiro que é o Fernando Henrique e outros. Então é o mesmo que está acontecendo, sendo ensinado em parte nas ciências sociais. Podemos dizer assim, tá? A gente lia, tem textos sem o título, gente, alguns sem o nome do autor... O 18 de Brumário, textos do Che Guevara, tem tudo isso no ensino. Então essa tensão, ela não é conhecida, porque não é conhecido o conteúdo e a formação mesmo, bibliografias, referências, que se estudava ali naquele contexto. Isso é muito interessante, que fez uma formação diferenciada. Então, portanto, uma formação que tivesse e um projeto que tinha em si a potencialidade no seu próprio desenvolvimento, essa é a minha hipótese final, no meu estudo, no meu pós-doc, de que aquela equipe poderia mesmo passar a fazer a crítica e autocrítica dos próprios limites, equívocos ainda tênues da apropriação do marxismo e das rupturas teóricas e metodológicas. O projeto da escola mineira tinha essa potencialidade. (Maria Rosângela Batistoni, 2024).

Fica evidente que os condutos de incorporação da teoria social de Marx já estavam presentes, assim como o estudo e assimilação de autores e de teorias progressistas críticas. Parece-nos que a experiência de BH expressa o próprio movimento de apropriação do marxismo pela categoria profissional em sua totalidade. Era o início, o embrião da perspectiva crítica calcada na teoria de Kalr Marx.

Acerca dos limites e equívocos da experiência de BH/MG, Batistoni faz uma ponderação imprescindível acerca da determinação social e coletiva dos processos históricos:

> Entende-se que um elemento decisivo nesse ecletismo teórico deve-se às dificuldades e impedimentos de acesso às fontes, impostos pela censura do regime ditatorial. Lembre-se que toda literatura, livros e documentos, inclusive de Paulo Freire, eram "importados" clandestinamente. Assim demarca-se que a interpretação aqui se assenta de forma privilegiada nos constrangimentos históricos e conjunturais, não recaindo sobre lacunas e equívocos dos sujeitos. (Batistoni, 2019, p. 554).

No Capítulo 1 apresentamos o contexto de surgimento do Movimento de Reconceituação Latino-Americano (MRLA) em 1965 e os condutos de aproximação do Serviço Social a tendências teórico-políticas progressistas, dentre as quais o marxismo. No Brasil, essa interlocução tem seu gérmen apenas na primeira metade da década de 1970 justamente com a experiência formativa de BH e sua relação com o MRLA[157], quando o regime empresarial militar começou a derruir em crises. Foi o momento de emersão da perspectiva de intenção de ruptura, conforme Netto (2008).

[157] Lembremos que o movimento latino-americano e o processo brasileiro têm constituições diferentes, no tempo e no desenvolvimento da revisão profissional operada.

O projeto de formação profissional da Escola Católica de Serviço Social de Minas Gerias foi a primeira alternativa global de contestação e oposição ao legado do conservadorismo e tradicionalismo na profissão, segundo Netto (2008). Esse projeto de formação assumiu o legado do MRLA e se aproximou de autores que reforçavam o Serviço Social latino-americano sob uma perspectiva crítica de contestação ao conservadorismo e com objetivos de transformação social.

O contato com tendências teórico-políticas mais progressistas e todo o movimento de revisão profissional levou a um aprofundamento teórico-prático e a contestação do tradicionalismo profissional, o que está na base do processo de virada crítica da formação profissional em âmbito nacional. Importante ressaltar novamente que tal aproximação ocorreu a passos lentos, por vezes sinuosos e que foi apenas na década de 1980 que a fonte clássica do próprio Karl Marx teve sua incorporação pelo Serviço Social brasileiro, levando ao amadurecimento da vertente crítica no interior profissional nessa década e nas subsequentes. Esses processos constituem a base da virada crítica da formação profissional.

Em 1973 aconteceu a XVIII Convenção da ABESS em São Luís do Maranhão. Não localizamos documentos e o relatório dessa Convenção, mas temos alguns dados das entrevistas.

Teixeira (2019) levantou que a XVIII Convenção da ABESS ocorreu no período de 28 de outubro a 02 de novembro de 1973 e teve como tema a "Reconceituação do Serviço Social", sendo a primeira vez que ele foi abordado nesses encontros. A conjuntura da referida Convenção foi marcada pela política educacional da ditadura, endurecida a partir de 1968, e sob determinação da entrada do capital privado (nacional e internacional) no ensino superior.

Josefa Lopes ao comentar sobre essa Convenção também destacou a importância do tema e sua ligação como o MRLA:

> A primeira vez que o tema foi colocado oficialmente em uma convenção da entidade, embora o grande marco de deflagração do Movimento Latino-Americano de Reconceituação do Serviço Social, "o I Seminário de Serviço Social face às mudanças sociais na América Latina", segundo Seno Cornely (2004, p. 53)[158], tenha sido realizado em Porto Alegre, em 1965. O tempo de oito anos para a ABESS abrir espaço para a discussão do tema no Brasil explica-se, em parte, pelo recrudescimento da ditadura militar nos anos que se seguiram ao seminário, culminando com o famigerado Ato Institucional Nº 5 (AI5) emitido, em 1968, pelo presidente ditador militar Artur da Costa e Silva. Ao colocar o tema, trazendo a experiência do "Método BH", apresentada pelo Profa. Leila Lima, a ABESS apontou as bases, uma perspectiva e os desafios

[158] Todas as bibliografias indicadas pela Josefa foram colocadas em nossas referências pela importância que têm para o estudo do tema.

> para a formação profissional, entre os quais a questão do currículo mínimo e a necessidade de sua revisão colocada em linhas gerais a ser retomada na convenção seguinte. (Josefa Batista Lopes, 2024).

Marina Maciel Abreu, em nossa entrevista, ao relatar sua ativa participação na ABESS e ABEPSS, comentou sobre a aproximação com a entidade justamente nessa Convenção de São Luís destacando o protagonismo de outras professoras:

> Tive o primeiro contato com a então ABESS em 1973 com a participação direta desde a preparação na XVIII Convenção Nacional realizada em São Luís/MA no período de 28 de outubro a 2 de novembro de 1973, com o tema "RECONCEITUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL". Essa aproximação se aprofundou mediante o acompanhamento como docente do curso de várias gestões da ABESS, nos anos 1970, em que a Faculdade Serviço Social sediou três Vice-Presidências da Regional Norte (gestão 1973/1975 com a professora Iracema Ribeiro; gestão 1975/1977 professora Franci Gomes Cardoso; gestão 1979/1981 professora Josefa Batista Lopes) e sediou a Executiva Nacional da ABESS em 1981/1983, de cujo núcleo central participaram as professoras Josefa Batista Lopes (Presidente), Franci Gomes Cardoso (Tesoureira) e Alba Maria Pinho de Carvalho (Secretária). (Marina Maciel Abreu, 2024).

Josefa Lopes também relaciona o início de sua atuação na entidade à Convenção do Maranhão:

> O início de minha participação na ABESS data da XVIII Convenção Nacional da ABESS, realizada em São Luís, Maranhão. Na época eu tinha apenas dois anos de atividade docente e, desde então até 1990, tive uma participação muito ativa na entidade. Evidentemente, em alguns momentos de modo mais direto, enquanto em outros mais indireto. E posso dizer que participo até hoje, acompanhando sua dinâmica, embora mais à distância. De modo mais direto destaco: 1979-1981 – Vice-presidente Norte; 1981-1983 – Presidente; 1983-1986 – Vice-Presidente ALAETS, eleita como presidente da ABESS. (Josefa Batista Lopes, 2024).

A mudança de nome da entidade de Associação Brasileira de *Escola* de Serviço Social para Associação Brasileira de *Ensino* de Serviço Social ocorreu nesta Convenção, sob aprovação estatutária e "expressou uma significativa mudança ao fazer um deslocamento das instituições de ensino na formação profissional (Escolas) para a própria atividade de ensino" (Josefa Batista Lopes, 2024).

Em nossa entrevista, Maria Inês Souza Bravo (2023) confirma que "Já em São Luís muda o nome de escola para ensino".

Também nessa Convenção foi decidido pela participação de professores a partir da próxima Convenção em 1975 (ABEPS 70 anos, 2016, grifos nossos). Teixeira (2019) pontua

que nas Convenções da ABESS até 1975 somente era permitida a participação de Diretoras/es de Escolas de Serviço Social, restringindo a participação de docentes e discentes.

A professora Eugenia Célia Raizer confirma as informações e informa a apresentação da experiência de BH já na Convenção do Maranhão:

> Já começaram [a participar] professores que já tinham esse início de articulação no eixo Rio, São Paulo e do Brasil inteiro, estavam também em São Luís. (...) Então se manteve na convenção uma pequena alteração no estatuto, que deixa de ser Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social, para ser Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social, do ponto de vista da abertura. Essa convenção (...) vai impactar no encontro de [19]75, por que ficou decidido lá que, em [19]75, seria permitida a presença de professores. (Eugenia Célia Raizer, ABEPSS 70 anos, 2016).

> Na Convenção de São Luiz efetiva essa mudança do perfil da entidade, que passa ser Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social; abre a possibilidade, com direito ainda só a voz, mas para professores e em 73 nesta convenção já tem uma presença de professores que já estavam, já tinham um embrião de articulação através dos programas de mestrado que tinham surgido na PUC São Paulo e na PUC do Rio, e alguns desses professores foram a São Luiz. Então, o que acontece em São Luiz? Acontece a presença de professores que já estavam nos cursos de mestrados, acontece essa mudança do nome e acontece também... lá em São Luiz já se discutia o início de financiamento de pesquisa, já tem esse olhar de pesquisa. Além do mais e, principalmente, o grupo de Belo Horizonte, da PUC Belo Horizonte, apresenta a sua experiência em nível nacional pela primeira vez, que me consta. Eu não fui nesta convenção, mas nós aqui do grupo do Espírito Santo estivemos presentes através da Professora Maria Helena Rauta Ramos que na época era do Espírito Santo e que já tinha um mínimo de articulação através do mestrado, que já estava no mestrado da PUC do Rio, e que já tinha conhecimento com o grupo lá do Maranhão, também Professora Franci na época foi a primeira a fazer o curso, depois conheceu outras professoras, Josefa, Marina. E aí trouxe para nós do Espírito Santo, já trouxe essas informações desses novos debates que estavam surgindo, que eu diria que antecedem e sinalizam a Convenção de Piracicaba. Eu diria que o grande intelectual da Convenção de São Luiz foi a Professora Leila Lima Santos que apresentou a proposta e saiu dessa convenção como coordenadora técnica da Convenção de Piracicaba, porque uma convenção elegia quem seria, quem conduziria o conteúdo. Então o que era uma assembleia restrita de diretores, continuou votando os diretores, não mudou essa estrutura do voto, mas o que era uma reunião restrita como se fosse um seminário, a convenção não tinha esse peso político acadêmico que tem hoje, São Luiz já abre essa possibilidade de ter um fórum mais amplo. Teria que confirmar, não sei se já começa em nível local pelo menos alguma participação estudantil, mas teria que confirmar isso. [...]E essa convenção tem pouca coisa escrita sobre isso, parece que o grupo lá do Maranhão tá tentando escrever, e eu tenho colocado esse ponto de vista quando tenho oportunidade. (Eugênia Célia Raizer, 2024).

A professora Maria Lúcia Santos Ferreira da Silva, ao falar sobre sua atuação na ABESS, comentou sobre sua participação na Convenção do Maranhão e sinalizou sobre a crítica à abordagem sistêmica no Serviço Social:

> Apresentei trabalhos em Convenções da ABESS. O primeiro trabalho apresentado foi na Convenção realizada em São Luís, Maranhão, em outubro de 1973, quando participei de uma mesa redonda em que se fez a crítica à abordagem sistêmica na prática do Serviço Social. Participei da diretoria da ABESS exercendo a função de secretária na década de 1980. (Maria Lúcia Santos Ferreira da Silva, 2023).

Ainda sobre a XVIII Convenção Teixeira (2019, p.131) destaca:

> Maria Inês Bravo, em depoimento na ocasião das Comemorações dos 30 anos do Congresso da Virada, em 2009, em São Paulo, destaca que foi na Convenção da ABESS, de 1973, que, pela primeira vez, a professora Leila Lima Santos apresentou a proposta de formação profissional da ESS-UCMG, representando a regional, então denominada Centro da ABESS. Aqui podemos perceber que há um apontamento à necessidade de revisão curricular, que só viria a ocorrer em 1979, seis anos depois. É, pois, na convenção de São Luís, que se tem início um processo que amplia a necessidade de revisão curricular.

Em nossa entrevista, a professora Maria Inês também trouxe essas informações, destacando a importância da Convenção do Maranhão:

> Então, por exemplo, na Convenção de São Luís, elas foram as três, Marina, Josefa e Franci e aí passaram para a gente a experiência importante; porque realmente não é só Piracicaba, não, São Luís também foi importante. São Luís foi importante, por quê? Porque a primeira vez que a Leila é chamada e a Leila coloca a proposta de BH já; porque em São Luís eles já começam a discutir o currículo, então, é importante. (Maria Inês Souza Bravo, 2023).

Portanto, identificamos que a formulação inicial da intenção de ruptura, a experiência da ESS/UCMG, teve repercussão no interior da ABESS já no início dos anos 1970, fomentando a necessidade de revisão curricular e de mudança de projeto de formação e inspirando a influência latino-americana. Essa necessidade de renovação profissional foi suscitada pela própria mudança na sociedade e na profissão, foi se constituindo uma resposta a tais mudanças. Pode-se dizer que se inicia, nesse marco, a preparação para a virada crítica da formação profissional em âmbito nacional.

A XIX Convenção da ABESS foi realizada em Piracicaba (São Paulo) em julho de 1975 (Anexo 11). A coordenação geral do evento foi de responsabilidade da então presidente da

ABESS, professora Maria das Dores Costa/UFRN, e a coordenação técnica foi composta por vários professores, dentre os quais destacamos a professora Leila Lima Santos (ABESS, 1975). Essa coordenação técnica da Leila, segundo Eugenia Célia Raizer (2024), "traz toda uma fundamentação para o papel dela na Convenção de Piracicaba", como veremos adiante.

Como participantes foram listadas as Unidades de Ensino de Serviço Social do Brasil (Faculdades, Escolas, Departamentos e Cursos de Serviço Social), sendo 3 participantes por unidade: 1 diretor, chefe ou coordenador; 1 docente; 1 discente. O evento contou ainda com convidados especiais, tais como: Ministério da Educação e Cultura, Ministério da Previdência e Assistência Social, Conselho Federal de Educação, Secretaria de Promoção Social do Estado de São Paulo, Associação Brasileira de Assistentes Sociais (ABAS), CBCISS, CFAS, ALAESS, Associação Brasileira de Ensino Superior Católica (ABESC), Instituto de Solidaridad Internacional (ISI) e International Association of Schools of Social Work (IASSW). Salientamos alguns nomes conhecidos de participantes da XIX Convenção contantes no relatório: Eugenia Raizer, Rachel Mäder, Leonia Capaverde, Maria Inês Souza Bravo e Franci Gomes (ABESS, 1975).

Conforme consta em ABESS (1975), a temática da Convenção foi "Reconceituação do Serviço Social", desdobrada em 3 temas apresentados por regiões, a saber: "Abordagem Sistemática do Ensino de Serviço Social"; "Instrumentalização e adequação do Serviço Social à realidade"; e "A Metodologia Profissional e o Currículo de Serviço Social". No relatório há a justificativa da temática escolhida, conforme segue:

> A XIXª Convenção Nacional de Ensino de Serviço Social continuará abordando a RECONCEITUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL concebida como um processo que se desenvolve progressivamente implicando níveis de formulação e de aprofundamento crescente. (ABESS, 1975, p. 5, grifos dos originais).

Josefa Lopes fez considerações sobre o tema e sobre o desencadeamento do movimento de revisão curricular:

> A XIX Convenção Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social – ABESS, realizada em Piracicaba, em 1975, prosseguiu com o tema da "RECONCEITUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL" e desencadeou o movimento de Revisão do Currículo Mínimo, definindo uma estratégia de articulação nacional com mobilização das unidades de formação acadêmica, sob a coordenação da ABESS. O Curso de Serviço Social da UFMA foi representado pela Profa. Franci Gomes Cardoso. (Josefa Batista Lopes, 2024).

Evidencia-se a interlocução com o Movimento de Reconceituação Latino-Americano, a preocupação com o debate no continente e o repensar da profissão. Contudo, identificamos o foco na metodologia e a perspectiva de *adequação* à realidade brasileira.

Os objetivos da XIX Convenção estão listados abaixo, conforme posto em ABESS (1975, p. 5):

> -Permitir continuidade em rever e redefinir a formação profissional ministrada nas Unidades de Ensino de Serviço Social;
> -Aprofundar os estudos sobre a orientação desenvolvida na formação profissional dos alunos quanto a:
> - diferentes tipos de abordagem
> - reformulação dos currículos
> - orientação metodológica
> - objetivos profissionais
>
> -Contribuir para uma formação profissional que responda às principais necessidades e exigências da realidade brasileira.

Os objetivos da XIX Convenção foram, portanto: dar continuidade ao processo de *revisão da formação profissional* desenvolvida nas unidades de ensino, aprofundar *os estudos sobre a orientação da formação profissional* (abordagem, reforma dos currículos, metodologia, objetivos profissionais) e contribuir para uma formação profissional capaz de responder às principais *necessidades e exigências da realidade brasileira* (ABESS, 1975).

Por esse relato é possível inferir que a questão da revisão da formação e reforma curricular estavam na pauta das discussões. Também há o chamamento de resposta às necessidades da realidade brasileira e, como vimos na descrição da temática, com o viés de *adequação/ajustamento*. Não há sinalização ainda do questionamento à ordem burguesa nesse relato oficial acerca da Convenção. Entretanto, a tensão já estava posta, uma vez que os ares de mudança foram sinalizados e a perspectiva conservadora tensionada a partir da explicitação de uma nova forma de pensar a profissão e a formação profissional.

Na descrição do debate do primeiro tema da Convenção, este foi apresentado como "A contribuição da visão sistêmica ao ensino do Serviço Social", referindo-se, sinteticamente, a aplicação da teoria dos sistemas ao ensino de Serviço Social e abordando necessidades, controle e restrições, segundo ABESS (1975). O tema foi apresentado e debatido em plenária e, em seguida, trabalhado em grupos, a partir de questões levantadas pela Comissão Técnica. Tais questões eram relativas à contribuição da abordagem sistêmica à formação profissional em Serviço Social; ao relacionamento entre pesquisa e Serviço Social diante das exigências da atuação profissional e da impossibilidade de 'esgotar o conhecimento real'; e reflexão sobre a

validade da proposição de retroalimentação entre mercado de trabalho e Reconceituação do Serviço Social. (ibid.).

As conclusões sobre o primeiro tema da Convenção, após todos os debates e reuniões, foram as seguintes: a necessidade de aprofundar sobre a teoria do sistema; a consideração de que a abordagem sistêmica pode contribuir com a formação profissional desde que aprofundada a teoria e perante resultados efetivos; o reconhecimento da importância da pesquisa como instrumento básico para os profissionais, para o conhecimento da realidade social e para a teorização do Serviço Social; reconhecimento da interdependência entre o conhecer e o agir, considerando a sistematização de novos conhecimentos a partir da metodologia da ação; o entendimento de que o mercado de trabalho é apenas um fator que determina a formação profissional, existindo outros, tais como a finalidade da profissão, a especificidade metodológica, corpo docente e discente e as necessidades da realidade social (ABESS, 1975, p. 7).

O segundo tema debatido foi "Instrumentalização e adequação do Serviço Social à realidade", para o qual a Comissão Técnica elaborou as seguintes indagações indutoras dos trabalhos em grupos: Como se caracteriza a prática atual do Serviço Social e como ela pode se tornar elemento de teorização? Quais elementos devem ser considerados pelos Assistentes Sociais para que sua prática seja realmente científica? Quais instrumentos são conhecidos e necessários para atuar numa realidade em mudança? (ABESS, 1975).

As questões foram debatidas nos grupos, com a Comissão Técnica e depois na plenária, sendo aprovadas as seguintes conclusões, de acordo com o exposto em (ABESS, 1975, p. 10-11):

- ✓ Identificação do predomínio de uma prática profissional imediatista, sem clareza das referências teóricas norteadoras.
- ✓ Reconhecimento de que também existiam práticas mais críticas e reflexivas, orientadas por uma base de conhecimento[159].
- ✓ Definição de elementos a serem observados para considerar a prática profissional como uma prática científica. São eles: o instrumental, o referencial teórico e o confronto com a realidade[160].

[159] Não há menção sobre qual base de conhecimento se trata.
[160] Aqui já se fala em confrontar a realidade, mas não delimita de qual realidade se trata e sob qual viés de leitura de realidade.

- ✓ Ao aprofundarem sobre os elementos importantes para caracterizar a atuação profissional como prática científica, chegaram aos seguintes apontamentos: fundamentação teórica que permita realizar uma análise crítica da realidade[161]; atitude reflexiva diante dos fenômenos[162]; verificação da validade das teorias utilizadas; clareza acerca do objeto e dos objetivos da intervenção profissional; necessidade de análise do contexto em que a prática profissional se desenvolve[163]; elaboração de uma tipologia de necessidades[164]; atitude criadora no comportamento científico; elaboração de documentação que propicie a reflexão.
- ✓ Reconhecimento de que os instrumentais devem ser compreendidos como meio e não como fim da ação profissional e que a delimitação do instrumento de trabalho depende da delimitação do objeto e da teoria que embasa a ação[165];
- ✓ Necessidade de criar outros instrumentos de trabalho e de utilizar os meios de comunicação.
- ✓ Utilização da investigação científica para conhecer a realidade social[166].
- ✓ Indicação da importância da reflexão constante, do espírito crítico, da capacitação e atualização dos profissionais diante das mudanças da sociedade.
- ✓ Recomendação de que o uso das técnicas e instrumentos deve gerar um processo de participação[167].

As conclusões desse segundo tema revelam a existência de polêmicas profissionais, tensões e embates, haja vista a predominância tradicional e conservadora de conceber a profissão e à realidade social, mescladas com alguns elementos progressistas e críticos. Provavelmente, na sistematização do debate foi necessário explicitar as diferentes abordagens, opiniões e percepções dos presentes na plenária da Convenção.

Na apresentação do terceiro tema, sobre "Metodologia e Estruturação Curricular", foram abordados os seguintes aspectos: entendimento da metodologia como forma de pensar e responder (em forma de ação) o/ao mundo; questionamento sobre a metodologia clássica;

---

[161] Surge a concepção de análise crítica da realidade, mas, novamente, sem delimitar a crítica.
[162] Realidade social interpretada a partir da ideia de fenômenos, conforme orientação conservadora da fenomenologia.
[163] Importante sinalização de análise de conjuntura.
[164] Enquadramento social em sistemas e/ou fenômenos com viés individualizante acerca das necessidades sociais. Ausência de reflexão sobre a origem das necessidades sociais e sobre o conflito de classes.
[165] Importante discussão que foi retomada e aprofundada especialmente nos anos 2000 no âmbito do Serviço Social crítico.
[166] Apontamento da dimensão investigativa da profissão.
[167] Expressa o papel de mobilização social do Assistente Social.

considerações sobre a metodologia integrada e unificada; formação profissional e estruturação curricular (ABESS, 1975).

As questões elaboradas pela Comissão Técnica norteadoras do debate nos grupos foram: "Como se caracteriza atualmente a relação dinâmica entre as formas de pensar e as técnicas do agir na prática do Serviço Social?" e "Que objetivos de formação profissional vêm norteando os currículos e também as proposições de reformas curriculares que por acaso já existem nas escolas?" (ABESS, 1975, p. 11).

A primeira conclusão da plenária sobre o tema foi sobre a existência de uma relação entre o pensar e o agir profissional, indicando que tal relação deve ser "reflexiva explícita" e "dinâmica", decorrente de uma "prática questionada cientificamente" que oferece "subsídios para o estabelecimento de um modelo de prática orientada para a mudança" (ABESS, 1975, p. 14). No debate anterior desse ponto, realizado entre a Comissão Técnica e os grupos, houve uma ressalva que gostaríamos de sinalizar (ibid., p. 12): "Esta relação, no entanto, não se torna dinâmica nem reflexiva quando o agir e o pensar se enquadram na perspectiva dominante que não orienta, praticamente, a intervenção do Serviço Social no sentido de se inserir em uma realidade em mudança".

É possível identificar o tensionamento à percepção da corrente hegemônica conservadora e dominante, na sociedade e na profissão, mas ainda de forma incipiente e confusa, sem apresentar uma leitura de realidade e uma concepção de profissão justificadas de forma teórica, ética, política e metodológica. Podemos inferir a sinalização de insatisfação quanto ao arsenal (teórico, metodológico ético e político) disponível à profissão naquele momento. Foram as mesmas pessoas que debateram sobre os três temas e é possível identificar avanços e retrocessos nos diversos encaminhamentos e conclusões, demonstrando a mudança gradual das perspectivas profissionais.

Outra importante conclusão da plenária da XIX Convenção foi o apontamento da necessidade de reconhecer que todo referencial teórico tem implícita uma dada concepção filosófica do mundo que embasa ideologicamente a ação profissional (ABESS, 1975).

Os profissionais presentes na XIX Convenção fizeram uma reflexão sobre o que chamaram de uma defasagem entre teoria e prática, argumentando que uma de suas manifestações seria a "não existência de uma relação dinâmica entre as teorias (formuladas

geralmente a nível [...])[168] e a prática profissional (executada em níveis particulares)[169] (ABESS, 1975, p. 14).

O grupo de Assistentes Sociais presente entendeu que os objetivos da formação profissional, à época, representavam duas linhas gerais: "uma formação em que o profissional não atentaria para as reflexões críticas da realidade na qual está inserido, a fim de atuar cientificamente, participante em sua transformação" ou "se daria ao aluno, conhecimento que o levasse a uma reflexão crítica constante, o que lhe proporcionaria uma melhor aplicação de metodologia científica e consequentemente transformação da realidade" (ABESS, 1975, p. 14). Analisaram que no primeiro caso os currículos se tornam estáticos e, no segundo caso, eles se ampliam e se aprofundam visando o desenvolvimento social.

> Os currículos ou reformas curriculares seriam norteados pelo objetivo declarado das escolas de formar um profissional técnico-científico. Na concretização desse objetivo, podemos não raro, constatar uma distorção uma vez que o profissional praticamente definido como um técnico executivo a nível de micro atuação, responde ao primeiro aspecto, (o técnico) deixando o segundo (o científico) em suspenso, não insistindo suficientemente na fase de investigação científica da realidade em mudança. Para realizar o aspecto científico da profissão, precisa-se uma insistência relativamente maior sobre modelos interpretativos da realidade social do que sobre as matérias estritamente técnicas e psicológicas, em termos do conteúdo programático das matérias. (ABESS, 1975, p.14).

Nesse sentido, no relatório há o realce para a importância da didática utilizada para o fim citado anteriormente, conforme entendimento de que ela não constitui um processo isolado no conjunto da formação profissional, devendo estar de acordo com "a realidade em mudança no ensino" e dependente da participação docente e discente na definição do conteúdo programático das matérias (ABESS, 1975, p. 13). Esse ponto indica a impossibilidade da neutralidade profissional, ainda que não tenha sido trabalhado na Convenção e a importância da participação discente em seu processo formativo.

Lembremos que essa Convenção ocorreu no bojo da renovação profissional, portanto, ela expressa claramente o confronto entre as vertentes renovadoras da profissão. Apesar da pouca bagagem teórica na explicitação das duas linhas gerais citadas acima, vemos de um lado

---

[168] No documento mimeografado não consta a palavra que finaliza a sentença entre parênteses, logo após de 'nível'. Contudo, parece-nos remeter ao debate da categoria universalidade, uma vez que no debate dos grupos com a Comissão Técnica, indicado no relatório, há a menção, na discussão desse ponto, a respeito de macroestrutura e microestrutura sem, no entanto, apresentar a definição de tais categorias.

[169] Essa reflexão expressa o polêmico debate da relação entre teoria e prática, também adensado nos anos 2000 já sob uma perspectiva crítica de profissão.

a formação capacitando indivíduos criticamente para intervenção e mudança da realidade e, de outro lado, uma formação que não está preocupada com isso. Há indicativos da presença na plenária de representantes das três vertentes renovadoras da profissão, o que justifica o conservadorismo e o elemento crítico (incipiente) presentes, juntos, em tantos encaminhamentos e definições. Aqueles que já tinham contato com a inspiração marxista e/ou com os movimentos de esquerda tensionaram os debates e conseguiram algumas inserções diferentes no direcionamento conservador da Convenção, apesar de não terem conseguido aprovar um novo e diferente currículo.

> Em 75, o que acontece na Convenção de Piracicaba? Em 75 que começa a ter um confronto de posicionamento teórico mais efetivo, a Convenção de Piracicaba ela foi concebida já pensando na necessidade da mudança do currículo. E lá na Convenção de Piracicaba, o que São Luiz deu a oportunidade de encontro das diversas experiências de escolas, em Piracicaba ela ampliou isso. Em Piracicaba, em 75, ela já tinha outro ingrediente, o que eu acho que influenciou também foi o peso das Associações profissionais e dos sindicatos que vão dar base ao CENEAS e ANAS. Acho que tem que ver essa questão aí, porque em vários estados estavam sendo criadas as associações profissionais e os sindicatos de Serviço Social e essas pessoas que eram vários deles professores. Então, Piracicaba já teve consagrado, ampliou também o perfil da convenção. Teve uma situação, a Professora Leila que era coordenadora geral da parte técnica, para coordenar os relatórios e tudo mais, ela já estava com problema lá na PUC de Minas, a experiência deles lá e o problema institucional, do projeto, já estava sendo questionado, teria que ver essas datas de quando a demissão em massa dos professores de Minas. Mas, Piracicaba sinaliza, ela conseguiu, começou a discutir o que seria o debate para a mudança do currículo e indicou essa proposta de elaborar uma grade curricular na convenção que ocorreria em 1977, em Belo Horizonte. [...] Do ponto de vista institucional, ela [Leila] estava fragilizada, que ela não podia mais falar em nome da PUC de Belo Horizonte, mas ela tinha o apoio de um grupo que eram de professores e alunos de algumas escolas do nordeste, no caso da Paraíba o Professor João Roberto, e tinha um grupo de estudantes, mesmo sem direito a voto o grupo de estudantes não era mais só do grupo local. (Eugênia Célia Raizer, 2024).

Segundo Teixeira (2019) havia uma expectativa, por parte dos representantes ligados à renovação crítica do Serviço Social, de iniciar nessa convenção a revisão curricular, porém, os representantes ligados ao conservadorismo profissional se organizaram contra isso.

> Os debates foram muito pesados, o grupo conservador foi muito agressivo, inclusive com a Leila, e a gente teve que intervir mais efetivamente, defendendo e colocando que a formação precisava mudar, que era o momento, nós não podíamos continuar (...) que os ventos da América Latina estavam colocando a necessidade de mudança no Brasil. (Maria Inês Souza bravo, ABEPSS 70 anos, 2016).

Leila Lima Santos nos deu um depoimento de grande valor sobre o ocorrido na Convenção de Piracicaba e seus desdobramentos, os quais ilustram a tensão do momento e expressam o engajamento político de importantes protagonistas do Serviço Social crítico deste país:

> Olha, eu acho que, como todos os processos, obviamente, este também tinha suas tensões e dificuldades. Sem dúvida nós estávamos muito convencidos do nosso processo e, de certa forma, liderávamos esse movimento de repensar a formação e o exercício da profissão em articulação com a Reconceituação. Então, nós éramos, por um lado, respeitados, escutados nessas convenções, acho que fundamentalmente isso, sim, mas havia, obviamente, uma contravisão mais conservadora, ligada, digamos, às matrizes mais tradicionais de ver a profissão, de entendê-la, de impulsioná-la. Inevitavelmente em nossos encontros sempre havia representantes dos dois lados. Então, em uma dessas convenções, – e, certamente, vocês já escutaram esta parte do mundo do anedotário, que está registrado de forma mais elegante em vários textos, por outras pessoas e por nós mesmos – de fato em Piracicaba houve um enfrentamento bastante expressivo que hoje analisando acho que houve certa irreverência da minha parte. Por que acho isso? Porque talvez quando se é muito jovem, a gente tem certa altivez que quase sempre é criativa, impulsora, mas às vezes ela pode ser irreverente com certa dificuldade ou impossibilidade de entender melhor o pensamento, as expressões e posições de pessoas mais velhas. Eu era então bastante mais nova do que a professora Nadir Kfouri, que era muito respeitada e também identificada, por nós, talvez de forma até ligeira e um pouco 'irrespeituosa', como uma representante do pensamento conservador da profissão. O fato é que quando fiz a intervenção sobre a experiência da Escola de BH, ela, publicamente, me convidou a abandonar a carreira de Serviço Social e a experiência da Escola de BH, porque o que eu estava fazendo, como diretora, era exatamente uma negação do fundamental do Serviço Social, de sua filosofia e metodologia de trabalho, do que eram os princípios, do que eram os referentes teóricos, metodológicos, do legítimo, autêntico e verdadeiro Serviço Social. A partir dai acho que entrei com certa irreverência e rebati, energicamente defendendo nossa posição. Houve, então, um momento de impasse, porque era, afinal, uma convenção da ABESS e certamente eu tinha certa liderança ali, mas a professora Nadir Kfouri era uma profissional absolutamente respeitável, com trajetória importante no Serviço Social no Brasil e, certamente, houvera merecido, naquele momento, um trato mais respeitoso da parte dessa jovem impetuosa, convencida do projeto de formação que estava dirigindo. Comparto esta anedota com vocês para ilustrar o período de polarização que já vivíamos naqueles anos. Muitos anos mais tarde, quando já era diretora do CELATS e residia em Lima, vim ao Brasil para assinar um convênio com a PUC de São Paulo em apoio à criação da pós-graduação na PUC e aos projetos de pesquisas da Universidade na época. Vocês conhecem bem a importância da PUC de São Paulo na história do Serviço Social no Brasil. E quem era a reitora? A professora Nadir Kfouri e com ela tinha que assinar o convênio na qualidade de Diretora do CELATS. Então, quando nos encontramos no salão da Reitoria lhe disse que queria em primeiro lugar pedir perdão pela minha altivez, na forma como conduzi a nossa discussão, o nosso debate na convenção da ABESS. Ela, obviamente, uma mulher de grande elegância e sabedoria, me acolheu calidamente com um abraço e assinamos de bom grado o convênio do CELATS com a PUC de São

> Paulo. Não voltei a vê-la. Esta convenção, se a memória me ajuda, foi a de Piracicaba. As outras foram muito importantes sim, mas eu acho que onde a nossa escola entrou com uma linha de frente bastante forte, bastante incisiva, foi em Piracicaba. Mas isso aí se transformou em um capítulo superado de minha história profissional que, felizmente, foi recuperado em uma instância também de produção, de impulso, de apoio, ao que era - e continua sendo - a luminosa história da Escola de Serviço Social da PUC de São Paulo. Figuras como as pesquisadoras e professoras Carmelita Yazbek, Rachel Raichelis falam por si mesmas. [...] A professora Nadir Kfouri era uma dama, uma lady do Serviço Social, sem dúvida alguma, e certamente não merecia um trato irreverente de uma jovem entusiasta de seu trabalho. Como lamento hoje aquele incidente. (Leila Lima Santos, 2023).

Bravo também nos contou sobre o contexto da Convenção de Piracicaba:

> Em Piracicaba era para continuar a discussão do currículo e aprovar, só que em Piracicaba os conservadores se articularam e aí foi um pau danado, realmente foi uma tensão; eu estava em Piracicaba, nós fomos... desse nosso grupo, fui eu, a Eugênia e Franci, nós fomos para Piracicaba, aí estava a Leila. Eu tenho impressão de que a Rosângela Batistoni... eu não tenho certeza, eu sei que Marilda foi assistir uma palestra da Leila, mas não ficou na convenção. Eu acho que tinha alguém mais com a Leila, que eu acho que era a Rosângela e não sei se tinha mais alguém; tinha o Jean Robert, que era de Sergipe, que também era do grupo de Sergipe, mais avançado, né, quer dizer, que ele tinha vindo de fora, tanto que o Jean Robert veio para UFRJ também, mas aí mais tarde, a partir de 1975 que é quando a gente consegue dar um limite na UFRJ. Então, foi muito tensa a convenção de Piracicaba e não se conseguiu aprovar o currículo porque os conservadores queriam um currículo mais atrasado e a gente estava defendendo as propostas, inclusive, também da Leila e a Leila foi muito humilhada nesta convenção, ela mesmo fala, em uma revista, *Em Pauta*, ela coloca essa questão, mandaram ela ir embora do Brasil, enfim, assim, de uma grosseria; e aí com isso a gente se uniu mais ainda. Por exemplo, aí estávamos nós três, estava todo mundo assim, ainda se conhecendo, né, então, a gente não tinha intimidade; eu, por exemplo, não tinha intimidade com Leila; aí a gente, eu, Eugênia e Franci ficamos muito assustadas, aí nós entramos na defesa, a gente ficou depois juntas com a Leila e com o Jean Robert, a gente fez aí um subgrupo naquela convenção para não deixar passar uma proposta conservadora e defender a proposta... enfim, os ares latino-americanos, as perspectivas aí da reconceituação. (Maria Inês Souza Bravo, 2023).

Na entrevista, Batistoni nos disse que esteve na cidade de Piracicaba, mas não se lembra de ter participado da Convenção:

> Eu não participei de nada latino-americano neste contexto por causa da minha condição [perseguida, presa e julgada pela ditadura]. Não podia nem viajar, nem sair do país. Eu não circulo, não participei, estava fora da universidade. Eu ainda na condição de estudante, eu acompanhei a equipe da Leila... engraçado, porque eu não sei em que ano eu vim, porque eu fui a Piracicaba. Eu lembro de ir muito a Piracicaba com a Leila e com a Marilda, mas não foi, não pode ser 1975. E nenhuma das duas consegue lembrar disso. Eu não fui em 1975, na convenção da ABESS, não estava na escola, não fui lá passear...

> Eu lembro da gente dormindo numa sala de aula. [...]Gente, isso eu apaguei na memória. Sei que eu fui a Piracicaba. Por que eu fui a Piracicaba? Não sei se elas me convidaram porque eu tinha participado...não lembro. (Maria Rosângela Batistoni, 2024).

Como vimos no Capítulo 1, foi em meados da década de 1960 com a perspectiva modernizadora, cujos Seminários de Araxá (1967) e Teresópolis (1970) são representativos, que se iniciou o processo renovador no Serviço Social brasileiro, cujo resultado primeiro foi um giro intelectual e operativo da categoria profissional. Essa perspectiva obteve sua maturidade nos finais dos anos 1960, mas continuou com forte incidência nos anos seguintes. No início da década de 1970 surgiram outras vertentes renovadoras que passaram a disputar espaço com a primeira (reatualização do conservadorismo e intenção de ruptura), o que reverbera nos debates profissionais em seus diferentes espaços coletivos. Portanto, os debates da XIX Convenção expressam o convívio e a disputa entre as diferentes vertentes renovadoras e o processo de tensionamento do conservadorismo profissional predominante.

A XIX Convenção definiu os elementos importantes para a formação profissional:

> atitude científica; domínio de conhecimento; domínio de habilidades técnicas que permitam a efetivação da ação nos diferentes níveis de prática profissional (prestação de serviços, administração, planejamento e política social (ABESS, 1975, p. 15).

Considerando isso, são feitas as seguintes recomendações: estabelecer um fluxo de comunicação entre direção, docentes e discentes a fim de melhor esclarecimento sobre os objetivos da formação profissional; considerar o mercado de trabalho como um dentre outros elementos importantes para definição de tais objetivos; necessidade de as unidades de ensino acompanharem os estágios dos alunos para evitar distorções na formação profissional; acrescentar no currículo mínimo, diante da reforma curricular, as disciplinas Filosofia, Pesquisa Social, Administração e Planejamento e Estágio Supervisionado, este último também como disciplina (ABESS, 1975).

A pedido da plenária, a ABESS designou um grupo de trabalho para dar continuidade aos trabalhos da XIX Convenção, a fim de que a XX Convenção já partisse dos rumos e definições dos debates. Sabemos que não houve aprovação de novo currículo nesta plenária, a despeito das tentativas.

> No final do Relatório da Convenção de Piracicaba, pode-se encontrar uma tensão do grupo que pressionava uma renovação na formação profissional ao

> sugerir à direção uma comissão para garantir a continuidade dos temas debatidos e planejar a revisão curricular [...]. (Teixeira, 2019, P. 132).

É possível identificar que no relatório não há menção direta acerca dos embates travados entre os participantes, mas eles aparecem nos encaminhamentos e conclusões, como dissemos. Nesta Convenção houve um embate histórico envolvendo a apresentação da professora Leila Lima Santos e a polêmica em torno da experiência da Escola de Serviço Social de Minas Gerais que, na verdade, era a polêmica em torno da emersão de uma nova perspectiva profissional (crítica). Por meio das entrevistas realizadas e da pesquisa documental e bibliográfica, vimos que houve uma forte tensão entre o projeto de formação profissional tradicional/conservador e o incipiente projeto da renovação crítica da formação profissional, o que, inclusive, impediu a aprovação da reforma curricular, apesar do horizonte da Reconceituação já estar posto desde a Convenção de 1973. Portanto, foram três Convenções (1973/1975/1977) anteriores a 1979 em que não foi possível aprovar um novo currículo e um novo projeto de formação profissional, entretanto, a virada crítica estava sendo preparada.

Dentro dessa tensão entre o tradicionalismo/conservadorismo e a intenção de ruptura, Batistoni nos relatou um debate realizado em 1976 entre duas professoras de concepções distintas de profissão:

> Havia uma biblioteca de Serviço Social no Hospital das Clínicas. Então, nós, Bia e eu e mais uma outra pessoa, Maristela, que não vai seguir a mesma linha que a gente depois, a Maristela estudava já na PUC, fazia mestrado na PUC, nós passamos a fazer reuniões nessa biblioteca, que a gente não entendia a biblioteca só como espaço para livros, mas biblioteca quase como uma associação, sabe? como agrupamento coletivo. Nós fomos fazendo isso. Então, nós fizemos, fazendo debate por ocasião dos seminários, comemorando o dia do assistente social, começamos a fazer isso, no interior do hospital. E nós trouxemos, em 1976, associado a uma comissão de saúde que o então CRAS de São Paulo tinha, era o grupo do Pedro Malheiros, do documento de Sumaré. A gente, associado a este grupo, que tem uma posição um pouco diferente, totalmente eclético. E nós realizamos um debate que ficou histórico! Que aconteceu no auditório da Faculdade de Medicina, a gente trouxe Leila Lima Santos em 1976 para um debate com Susana Medeiros, autora da chamada “estrutura básica do Serviço Social”, estrutura básica, que era uma metodologia formulada pela professora Nadir Kfouri, com base nos documentos de Araxá e Teresópolis do CBCISS e mais alguma coisa da primeira fase da reconceituação. E era estrutura básica do Serviço Social, objeto, objetivo, metodologia. Um debate do Serviço Social em São Paulo, 1976, polarizado. Porque em 1976 Leila já não estava mais na escola de BH, pois o desfecho do projeto foi em 1975. A referência, o defrontar-se com a escola do BH aconteceu só na crise da ditadura. Que, portanto, outras escolas, nas suas trajetórias e condições, estão pondo em questão a formação, a partir de influências, ainda que elas possam ser as mesmas. A igreja católica nas suas mudanças, as ciências sociais nas suas mudanças, o movimento estudantil.

> Isso começa a ganhar unificação, aproximação, e aí se confronta tanto com a Reconceituação como um todo e com o método BH como expressão da reconceituação no Brasil. Então, esse confronto se dá neste contexto. (Maria Rosângela Batistoni, 2024).

O período de 1972 a 1975 foi definido por Netto (2008), como vimos, como de emersão da perspectiva de intenção de ruptura. Findado esse período, entramos no que o autor chamou de momento de consolidação acadêmica de tal perspectiva (segunda metade de 1970 até início dos anos 1980).

Nesse período, tivemos as Convenções da ABESS de 1977, 1979 e 1981. Esse momento de consolidação acadêmica percorreu longos anos que amadureceram a intenção de ruptura com o conservadorismo e tradicionalismo profissional e se desenvolveu no âmbito estritamente acadêmico. Foi neste intercurso que se revitalizaram as reflexões em torno das propostas profissionais em disputa no interior do Serviço Social. "Nesta quadra, o que se registra é uma recuperação da intenção de ruptura que emergira e se configurara em Belo Horizonte. Uma recuperação, todavia, que colocava o projeto de rompimento sob novas bases" (Netto, 2008, p. 264).

Conforme já citamos no Capítulo 1, o período de consolidação acadêmica é marcado pelo pensamento crítico acerca do Serviço Social embasado nas fontes clássicas da teoria social, especialmente de Marx. É fruto e expressão deste período a obra de Iamamoto e Carvalho publicada em 1982, a qual explica o Serviço Social inserido nas relações sociais de produção e reprodução capitalista à luz da teoria social de Marx (Netto, 2008). Rememoramos que essa obra faz parte de um projeto global de se pensar a América Latina, financiado pelo CELATS.

Lembremos que foi um período caracterizado também pela afirmação da pós-graduação e, consequentemente, pelo aumento das produções bibliográficas. O saldo do período de consolidação acadêmica foi o alcance da maturidade intelectual e teórica da perspectiva de intenção de ruptura (Netto, 2008).

Nestes anos de consolidação acadêmica, as Convenções de 1977 e 1979 ocorreram no primeiro momento deste período (segundo lustro da década de 1970 até a abertura da década de 1980) e a Convenção de 1981 no segundo momento (primeiro terço dos anos 1980). No primeiro momento, a categoria realiza uma "análise crítica das principais propostas de renovação profissional", operando uma "*análise textual* de propostas profissionais, com nítidos objetivos de clarificação epistemológica e desnudamento ideológico". No segundo momento, "sem abandonar a abordagem crítico-analítica afirmada antes, avança para elaborações crítico-

históricas mais abrangentes, apoiadas nomeadamente no recurso a concepções teórico-metodológicas colhidas em suas fontes originais" (Netto, 2008, p. 265, grifos do autor).

No bojo deste processo, o primeiro currículo crítico foi aprovado na Convenção da ABESS de 1979, ainda no primeiro momento da consolidação acadêmica e sua promulgação pelo CFE/MEC (em diálogo com a ABESS) ocorreu em 1982 no segundo momento da consolidação acadêmica. Além disso, de acordo com Yazbek (1984), no segundo semestre de 1981 inaugurou o primeiro curso de doutorado em Serviço Social no âmbito latino-americano.

Adiante, percorreremos os acontecimentos das citadas Convenções.

A XX Convenção ocorreu em setembro de 1977 em Belo Horizonte (Minas Gerais), sediada na Universidade Católica de Minas Gerais (UCMG), nos anos iniciais do processo citado acima (Anexo 12). Participaram do encontro as Unidades de Ensino de Serviço Social, sendo que cada uma poderia se representar com um diretor, um professor e um discente[170] (ABESS, 1977).

Acerca da participação nas Convenções e o direito a voz e voto, deduzimos que aqueles denominados participantes eram os representantes das Unidades de Ensino e, logo, com direito a voz e voto. No estatuto da ABESS de 1976 (Anexo 13) está descrito que somente instituições de ensino, públicas ou privadas, reconhecidas pelo MEC, podem ser membros efetivos e, assim, votar e ser votado (seus representantes) nas Assembleias Gerais. Também consta que os membros da Diretoria seriam escolhidos dentre os docentes filiados às instituições membro. Nesse estatuto não há qualquer menção aos estudantes e nem a elucidação de quem seriam os representantes das unidades. Todavia, nos relatórios das Convenções de 1975 e 1977 já há indicação de estudante como participante (um dos representantes das Unidades de Ensino). Acreditamos que a queixa dos estudantes citada na nota 167 se refere à baixa representatividade estudantil, tendo em vista que o discente participante era escolhido pelo Diretor da Unidade de Ensino e não pelos seus pares.

O tema básico da XX Convenção foi "Conteúdo Pragmático dos Cursos de Serviço Social do Brasil" e seus objetivos foram: discutir e refletir sobre os currículos em vigor nos Cursos de Serviço Social e seu conteúdo programático; propor uma estrutura curricular a ser

[170] No fim do relatório há duas cartas abertas de estudantes de Serviço Social destinadas aos convencionais e aos estudantes de Serviço Social. Em síntese, os estudantes questionam suas participações nas Convenções e o processo de escolha dos estudantes presentes, indicando falta de representatividade a partir de uma escolha que não era realizada pelos seus pares e ausência de participação efetiva no processo decisório. Fazem, ainda, uma crítica à forma pouco aprofundada na apresentação dos trabalhos na Convenção. Os estudantes reclamam que sejam envolvidos nas pautas da ABESS, para que possam refletir com profundidade e apresentar um posicionamento do movimento estudantil, inclusive demarcando que "a validade das discussões teóricas sobre currículo, vai se dar na vivência prática estudantil" (ABESS, 1977, p. 12).

encaminhada como sugestão ao Conselho Federal de Educação (CFE) para o estabelecimento de um novo currículo mínimo para os Cursos de Serviço Social (ABESS, 1977).

Destacamos algumas presenças importantes: Mariângela Belfiori, Seno Cornely, Alda Carvalho, Aldaíza Sposati, Cândida Santana, Dilséa Adeodata Boneti, José Cortez, Maria Lúcia Martinelli, Nadir Kfouri, Rachel Mäder e Regina Coeli (ABESS, 1977). Não temos informações precisas acerca da presidência da ABESS neste período. Há uma suposição de que tenha sido a professora Rachel Mäder, a qual foi reconduzida para gestão 1977-1979.

Foram proferidas as seguintes palestras na Convenção: "Campos de Serviço Social[171]" e "Objetivos da Formação Profissional" e uma comunicação sobre a ALAESS[172]. A reitora da PUC-SP, professora Nadir Gouvêa Kfouri, foi homenageada por seu pioneirismo na profissão[173]. Foram apresentados relatórios das regionais sobre o tema básico da Convenção, bem como apresentadas as experiências das Escolas do Maranhão, Campinas, Araraquara e Piracicaba[174]. Houve discussão conduzida pela Comissão Técnica sobre os seguintes subtemas: "Objetivos do Ensino de Serviço Social", "Relação Teoria/Prática" e "Currículo Mínimo" (ABESS, 1977).

Na plenária final, após discussão dos relatórios dos grupos e da Comissão Técnica aprovou-se o documento[175] "Proposições, conclusões, recomendações e sugestões da XX Convenção Nacional de Ensino de Serviço Social da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social - ABESS" (ABESS, 1977).

Relativo ao tema "Objetivos da Formação do Assistente Social", o relatório expõe a síntese dos grupos, conforme ABESS (1977, p. 4):

- Reconhecimento da dificuldade de definição dos objetivos do ensino de Serviço Social sem a definição prévia dos objetivos da profissão e apontamento da necessidade dessa definição de acordo com as diferentes posições filosóficas "a fim de que as unidades de ensino possam dar ao educando uma visão dessas posições para que ele eleja a sua, sem prejuízo da explicitação da posição assumida pela unidade de ensino".

---

[171] Proferida pelo professor Jean Robert Weisshaupt.
[172] Realizada por Seno Cornely.
[173] Foi ela quem proferiu a palestra sobre os "Objetivos da Formação Profissional".
[174] Não há registro sobre os relatórios e as experiências citados.
[175] No relatório, após a apresentação inicial, segue-se o que está intitulado de "conclusão dos grupos de discussão", conteúdo que será exposto aqui. Contudo, parece não corresponder ao documento final referido como aprovado pela Convenção. De qualquer forma, o conteúdo reflete um panorama das questões de fundo sobre a formação profissional discutidas no encontro.

- Foram definidos objetivos genéricos válidos para os "profissionais universitários e pois, inclusive, para os assistentes sociais": formação científica, formação de atitudes e habilitação do manejo do instrumental.
- Alguns grupos demarcaram como objetivos gerais da formação em Serviço Social a capacitação para: intervir na realidade social ou na relação "Homem-Meio"; inovar ou adequar modelos de intervenção na realidade social; assumir o compromisso de estar a serviço do Homem, especialmente da população marginalizada pela estrutura socioeconômica da realidade brasileira.
- Proposta de realização pela ABESS de uma pesquisa operacional para definição do tema "objetivos do Serviço Social", tendo como inspiração a pesquisa realizada pelas Unidades de Ensino da região Nordeste. Essa pesquisa visaria: atingir um consenso, definir a função do Assistente Social ou identificar as contradições dos elementos constitutivos[176].

A ausência de definição sobre os objetivos da formação profissional indica que os objetivos anteriores, conservadores, não atendiam mais a categoria. Ao buscar um novo objetivo e ao refletir sobre os objetivos do ensino, fica clara a busca da profissão por novas concepções teóricas, metodológicas, éticas, políticas e operativas.

Também há a sinalização da necessidade de as Unidades de Ensino definirem suas concepções de profissão, ainda que estimulem e permitam o pluralismo em seus cursos.

Ao definirem os objetivos genéricos do ensino, percebemos a centralidade que ainda era dada aos instrumentos e a valorização do comportamento (atitude) do profissional. Isso expressa a orientação conservadora da profissão ainda imperante.

Permanecia a busca por modelos de intervenção e a visão individualizadora acerca do alvo da ação profissional, o homem desistoricizado e não o ser social (o homem determinado socialmente), ainda que já se apontasse que a estrutura social era produtora de marginalização.

No que concerne ao tema "Teoria/Prática", os grupos apresentaram as seguintes conclusões, as quais constam em ABESS (1977, p. 5-6):

- Constatação como "dado de realidade" de uma "dicotomia entre teoria e prática no ensino de Serviço Social", a qual é evidenciada pela valorização do ensino teórico.

[176] No relatório, esses três objetivos da pesquisa mencionada aparecem como alternativas/opções a serem escolhidas e não como três objetivos a serem alcançados, por isso o uso do "ou" e não "e".

- Identificação de uma "desarticulação entre o ensino teórico das disciplinas básicas com as profissionalizantes e de ambas com a prática".
- "Há como consequência em utilizar conhecimentos teóricos na análise da realidade e na prática do Serviço Social".
- Explicitação de dificuldades também advindas das normas das estruturas administrativas, em especial ligadas ao serviço público.
- Sugestão de soluções para o "problema" do "relacionamento entre o ensino teórico e o ensino prático": "esforço consciente dos professores das duas áreas (teoria e prática) no sentido de integrar as visões decorrentes; quando e onde é possível obter que o professor da teoria explicite e desenvolva visões práticas; analisar a viabilidade do ensino integrado a partir de centros de interesse; no que se refere propriamente ao ensino do Serviço Socia identificar os focos profissionais e realimentar a teoria com dados colhidos na realidade prática, a partir de que ela decorre dos fenômenos sobre os quais incide"[177].
- Reconhecimento de que no relacionamento entre o ensino teórico-prático e a prática profissional: há um conflito entre o ensino e a prática profissional decorrente da divergência entre os objetivos da formação do Assistente Social e as normas das instituições em que a prática se realiza; dificuldade dos professores da prática manterem diálogo com as instituições, considerando a carga horária da disciplina de estágio supervisionado, a falta de especialização do supervisor vinculado à escola e o acúmulo de alunos para cada supervisor.
- Apresentação de sugestões para o problema: desenvolvimento, pelas Unidades de Ensino, de programas de assessoria para os supervisores das entidades, por meio da oferta de cursos, seminários e troca de experiências; criação de projetos próprios das Unidades para desenvolver estágios inovadores que retroalimentem a prática, garantidas a permanência e a continuidade; estabelecimento de ênfase, nos convênios com as instituições, da necessária autonomia científica e didática das escolas; "relacionar a entidade de ensino com instituições primárias de Serviço Social entendidas como tais aquelas dirigidas por assistentes sociais e que visem objetivos próprios do Serviço Social".

[177] Nesse item, a Convenção sinalizou a necessidade de melhor definição dos seguintes termos: visões decorrentes, visões práticas, centros de interesse e focos profissionais (ABESS, 1977).

O último subtema discutido pelos grupos foi sobre o "Currículo Mínimo". Concluiu-se sobre a urgência de revisão do currículo vigente, porém, também foi entendida a inviabilidade de elaboração de um projeto curricular na XX Convenção. Diante disso, os grupos propuseram as seguintes medidas, de acordo com ABESS (1977):

- Promoção de estudos e debates, pela ABESS, sobre o objeto e objetivos do Serviço Social e os objetivos da formação profissional, a fim de estabelecer um currículo mínimo válido para todas as escolas. Isso deveria ocorrer a nível das escolas (aluno, professor e profissional), regional e nacional.
- Para o indicado acima, a ABESS deveria levar em consideração as propostas de currículo apresentadas na Convenção pelas regiões, assim como outros estudos e pesquisas existentes sobre Ensino e Currículo[178].
- A partir de subsídios apresentados pelas regiões e mediante aprovação da ABESS, encaminhamento do projeto, pela entidade, para o MEC[179].

Após essa anotação no relatório, seguem sugestões e recomendações relativas a: inclusão no currículo pleno, a curto prazo, das disciplinas *Administração em Serviço Social*, *Antropologia, Filosofia, Planejamento, Investigação em Serviço Social*; "abordagem globalizante nas disciplinas metodológicas, preservada a carga horária de cada disciplina, de modo a assegurar o enfoque específico exigido pelas mesmas"; "distribuição concomitante da carga horária entre as disciplinas de Ciências Sociais e de Serviço Social"; sugestão de que as vice-presidentes regionais assumam o estudo e a condução da pesquisa sob a coordenação da ABESS (ABESS, 1977, p. 7-8).

Destacamos os seguintes trechos do relatório:

> Considera-se necessária e urgente a revisão do C. M. para correção do que foi detectado como entrave principal (dicotomia caso, grupo e comunidade) e levando-se em consideração o processo de reconceituação que permite definir alternativas para substituição daquelas disciplinas. (ABESS, 1977, p. 8).

> Paralelamente deverá ser desenvolvida pesquisa sobre o desempenho profissional em confronto com a realidade profissional e formação

[178] A sugestão girou em torno da ABESS designar uma comissão com representantes de todas as regiões para elaborar uma proposta de currículo mínimo, depois enviá-la para contribuição das regiões e escolas e, a partir dos retornos, elaborar uma proposta final a ser encaminhada ao MEC (ABESS, 1977).
[179] No relatório há a indicação dos seguintes prazos: 6 meses para a elaboração inicial da comissão designada pela ABESS e 6 meses para elaboração final e encaminhamento ao MEC.

> profissional do Assistente Social, tendo em vista a complementação do projeto curricular e o conteúdo programático. (ABESS, 1977, p. 8).

Percebemos que na XX Convenção, apesar de haver diferentes entendimentos nos grupos de trabalho, já havia o consenso para a necessidade da revisão curricular e a Reconceituação Latino-Americana se mostrava como horizonte. Então, apesar dessa Convenção ser pouco citada e pouco lembrada nos documentos e bibliografias do Serviço Social, bem como pouco referida nas entrevistas que realizamos, identificamos que ela foi de suma importância no caminho de construção da virada crítica da formação profissional, ela compôs o processo dessa virada. Portanto, foi na XX Convenção que ficou decidido sobre a necessidade de revisão do currículo, deliberando-se que ela seria desencadeada a partir de uma pesquisa nacional a ser coordenada pelas vices-regionais da ABESS.

Nota-se que os convencionais identificaram a necessidade de romper com as metodologias conservadoras expressas nas disciplinas de caso, grupo e comunidade, nos mesmos moldes realizados pela equipe da ESS/UCMG de forma precursora. Esse dado indica que a categoria já estava no movimento, no processamento da intenção de ruptura com o conservadorismo na formação profissional em âmbito nacional, ou seja, da virada.

Outro dado importante refere-se ao fato de que em 1977 o grupo mineiro responsável pela elaboração da proposta crítica em torno do Método BH já havia se desligado da escola (o que ocorreu em 1975), assim, ele não esteve presente, diretamente, na condução e organização da XX Convenção. Ademais, provavelmente ainda restavam tensões do ocorrido no interior da escola, o que pode ter reverberado na categoria profissional como um todo. Foi um fato político-profissional não passível de ser ignorado. E no relato da Convenção não há qualquer menção sobre o Método BH.

> Aí depois teve a de BH, que, realmente, a gente não foi. A convenção de BH ocorre quando elas saem, na época que Leila sai da faculdade e aí realmente a gente... engraçado, aí não tem registro. (Maria Inês Souza Bravo, 2023).

Perguntamos à Leila Lima Santos sobre essa Convenção:

> Eu não me lembro [...] não poderia afirmar para você se estive ou não [na Convenção de 1977 em Belo Horizonte], a gente participou de tantas coisas, era um período muito dinâmico do CELATS. Então, é muito possível que a gente estivesse muito envolvida com o CELATS na época. Eu vinha com muita frequência ao Brasil, sempre tratando de apoiar as múltiplas iniciativas, claro, eu não participava de tudo, tinha toda a América Latina. (Leila Lima Santos, 2023).

Raizer contribuiu para o entendimento dos acontecimentos da XX Convenção:

> Essa Convenção de Belo Horizonte por vários motivos não avançou na questão da grade curricular. Essa grade curricular, efetivamente vai se dar esse debate só em 1979 lá em Natal. Não avançou por vários motivos, um motivo, porque essa crise interna do grupo, o grupo que manteve a convenção, que assumiu, não era um grupo que vinha participando desse processo, eram outros professores. Além do mais, a maioria das escolas indicou como uma das tarefas que as escolas elaborariam uma proposta de currículo e um esboço de ementa do que constaria, e principalmente o debate era na questão da metodologia, superação da separação de caso, grupo e comunidade, e a questão da introdução da discussão de história da formação social política-histórica do Brasil. Então, essa introdução dessa temática e no caso ainda com muita timidez da questão do marxismo, mas sinalizando já uma visão mais crítica, de superação daquela visão mais funcionalista, que até então era hegemônica na formação dos assistentes sociais brasileiros. Eu também não fui nessa Convenção de Belo Horizonte, mas aqui no Espírito Santo tivemos professoras participando, mas não avançou, eu não sei se vale a pena ir atrás, ficou um debate muito permeado por esta questão do problema local e não avançou, e sinalizou então para a Convenção de Natal. (Eugênia Célia Raizer, 2024).

Na Convenção de 1977 há uma organização e reinvindicação dos estudantes, que exigem representação mais ampla e efetiva nos referidos encontros, a qual deveria ser eleita democraticamente. Eles também convocam um Encontro Nacional de Estudantes de Serviço Social e nesses encontros realizados nos anos seguintes realizam reflexões sobre a formação profissional. A organização política da vanguarda profissional na Convenção de 1977, incluindo os estudantes, foi fundamental para posterior aprovação do novo currículo profissional em 1979 com direção social crítica (Teixeira, 2019).

> Essa convenção avança no debate sobre a revisão curricular do Curso de Serviço Social, considerando a estratégia definida em Piracicaba e orientou no sentido da construção de propostas nas Faculdades ou Escolas a serem apresentadas, discutidas e sintetizadas no novo Currículo Mínimo na XXI Convenção Nacional. Sobre essa convenção ver algumas referências na Proposta curricular do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Maranhão (Pereira, 1984, p. 16). (Josefa Batista Lopes, 2024).

Em 1978 aconteceu o Seminário de Sumaré, representativo da perspectiva de reatualização do conservadorismo dentro do processo renovador da profissão. No mesmo ano, temos a maior expressão de tal perspectiva na tese de livre docência da professora Anna Augusta de Almeida. A reatualização do conservadorismo centrava suas ações na resistência aos aportes da perspectiva modernizadora bem como na neutralização dos influxos do pensamento crítico-

dialético marxista (Netto, 2008). Essa perspectiva é representada tanto por Sumaré em 1978 quanto pelo Seminário do Alto da Boa Vista de 1984 (realizados pelo CBCISS). Essa menção no texto é necessária a fim de indicar e exemplificar as disputas de direção no interior da profissão. Apesar da busca por um novo currículo profissional, de cunho crítico, alguns segmentos profissionais estavam articulando uma nova roupagem ao conservadorismo. Isso demonstra que as diferentes direções do processo renovador não se expressaram por meio de momentos estagnados e isolados, elas se imbricaram no tempo e no espaço, configurando constantes disputas, expressas, também, nas Convenções da ABESS.

Chegamos a tão importante XXI Convenção Nacional da ABESS, realizada de 02 a 06 de setembro de 1979 em Natal/RN. Não localizamos o relatório desse encontro, mas temos dados oriundos das entrevistas. bibliografias e um documento "Relatório da equipe de assessoria do Projeto Pedagógico da ABESS" de 10 de outubro de 1980, assinado por Maria Luiza de Souza, Ivanice Sales e Nobuco Kameyama.

> A Convenção da ABESS realizada em 1979 em Natal foi um marco histórico no chamado Movimento de Reconceituação do Serviço Social. Contou com a participação de professores, intelectuais, profissionais e estudantes. [...]Entre os intelectuais presentes ao evento podemos citar José Paulo Netto, Nobuco Kameyama, Vicente Faleiros. A participação de Luíza Erundina discorrendo sobre aspectos políticos do exercício profissional foi também um fato marcante na Convenção. (Maria Lúcia Santos Ferreira da Silva, 2023).

Na XXI Convenção da ABESS, cujo tema foi "Proposta de Reformulação do Currículo Mínimo"[180], temos o marco importante da Revisão Curricular do Serviço Social.

> A de Natal foi fundamental porque a gente conseguiu aprovar um currículo que não era o que a gente queria, mas foi o possível naquele momento e é um currículo que avança, não dá para dizer que realmente não avança, acaba com Serviço Social de caso, de grupo e de comunidade, enfim, consegue dar uma direção, uma articulação teoria, método e realidade, enfim, consegue dar uma direção e foi muito interessante, que houve uma divisão entre o pessoal tradicional, por exemplo, do Serviço Social, né? Maria Amália era muito fina, era articulada, mas a Glorinha, não, fazia o papel sujo, que brigava, que xingava, que mandava embora, mas é claro que com o consentimento da Maria Amália, o negócio era mesmo... o negócio meio complicado. Como é Augusta também, a Augusta Temponi também era muito simpática, não era grosseira, não, mas também não fazia as concessões. Era mais jovem, mas filhota das conservadoras. Nadir Kfouri foi a grande apoiadora nossa, da juventude; eu não estava em Natal, infelizmente, porque, naquela época, como eu não tinha ninguém para...eu estava entrando na Faculdade de Medicina, que também não ia querer saber de discussão de currículo de Serviço Social, eu estava

[180] Localizamos a informação do tema da Convenção no parecer nº 412/1982 do CFE/MEC.

> entrando para Medicina para discutir política de saúde, para outra questão, né, aí a gente teve que dividir, quer dizer, um grupo foi para Natal e outro grupo iria para o Congresso da Virada, para São Paulo, porque nós sabíamos que realmente o congresso ia articular, principalmente, havia um movimento já no sindicato, nas associações sindicais e havia um movimento na ABESS, então, o congresso iria articular esses dois grupos. Então, a Nadir lá em Natal foi fundamental, ela colocou que era a hora das jovens assumirem o comando da entidade, que era importante que as jovens assumissem a direção do curso, da formação, ou seja, ela foi a grande defensora da gente e conseguiu aí neutralizar um pouco a reação conservadora, que, em Piracicaba, por exemplo, só conseguimos não aprovar o currículo. O movimento progressista também se articula mais para a convenção de Natal com as Escolas do Nordeste. Na UFRJ tinha uma professora que era excelente, que era a Nair Cruz, que era vinculada a Dom Hélder Câmara, da Teologia da Libertação, só que ela era alijada pelo grupo conservador. Nair dava desenvolvimento de comunidade; enfim, Nair realmente fazia diferença, mas sem poder, fazia trabalho junto com Dom Hélder. Agora, Nadir não, Nadir tinha outro protagonismo, Nadir tinha uma referência na PUC, então, é diferente, aí ela conseguiu neutralizar um pouco e saiu com um currículo importante. (Maria Inês Souza Bravo, 2023).

Portanto, o fato mais marcante dessa Convenção foi a aprovação de um novo currículo mínimo nacional que buscou romper com a perspectiva tradicional e conservadora em muitos elementos, configurando o primeiro currículo considerado crítico no Serviço Social.

> O currículo de 1979, para alguns sujeitos entrevistados para o vídeo dos 70 anos da ABEPSS (2016), foi um documento possível na correlação de forças daquele momento histórico, fortemente influenciados pelos debates trazidos pela equipe de Belo Horizonte e os debates decorrentes dele. (Teixeira, 2019, p. 136).

> O currículo mínimo, de 1979, marca o início de uma guinada crítica no projeto de formação do Serviço Social. As avaliações mostraram que havia lacunas, equívocos, mas a base concreta possível da mudança está presente nas elaborações de 1979. (Teixeira, 2019, p. 137).

> Em Natal, nesse processo, diversas escolas desde Piracicaba começaram a delinear e formular propostas de outra grade curricular e dentro desse espírito que começou essas discussões que aconteceram lá em Piracicaba, não sei se foram nove ou onze escolas que já levaram uma proposta. E quando juntou no âmbito do Brasil, vimos que várias dessas propostas tinham algumas semelhanças. [...]E aí em Natal, a grade curricular que acabou sendo aprovada e que foi no caso o currículo de 82 que demorou então esses três anos. Então, o currículo de 82 foi aprovado em Natal. Outra pessoa que foi muito importante em Natal foi a Professora Safira Bezerra Ammann. Safira era do Ceará, mas já estava na Universidade de Brasília e o foco dela era principalmente essa coisa do Serviço Social de comunidade, então essa visão mais ampla. Natal avança e ai ao embate também, e saiu um currículo possível. Outra pessoa que foi muito importante em Natal foi a Professora Nadir Kfouri, que na época era reitora da PUC São Paulo. (Eugênia Célia Raizer, 2024).

Gostaríamos de destacar elementos do cotidiano que refletem a articulação política para e na Convenção, já com o horizonte também do III CBAS, ou seja, a articulação e participação na virada crítica da formação e da profissão em sua totalidade. Abaixo trechos das nossas entrevistas:

> Na de Natal eu não estava porque teria também o congresso da Virada. Aí o grupo se dividiu. Um grupo foi para Natal e outro foi para São Paulo. A Eugênia foi para Natal, mas quando eu estava na reunião na APA-SP, antes do Congresso, para preparar a intervenção das entidades sindicais e o grupo de renovação da ABESS no Congresso, vi que era importante ter mais gente do grupo da ABESS então chamei Eugenia para vir rápido para São Paulo. A Eugênia, por exemplo, não iria para o congresso, mas aí eu pressionei, falei: "Não, não vou ficar aqui sozinha, não". "Não, você tem que vir", Espírito Santo é perto, era mais perto, claro, do que para as meninas do nordeste. (Maria Inês Souza Bravo, 2023).

> Foi lá, em 1979, que eu conheci Ana Elizabeth Mota e outras lideranças do nordeste e foi nessa convenção que se fechou, sob o comando da ABESS, o currículo, que depois vai ser aprovado em 1982 pelo Conselho Federal de Educação. Eu não tenho material dessa convenção, mas ela foi muito participativa, né, e tudo foi votado, como sempre são as coisas da ABESS. (Maria Carmelita Yazbek, 2023).

> Eugênia Célia Raizer, em seu depoimento para o vídeo documentário sobre os 70 anos da ABEPSS (2016), explica que nessa convenção permitiu-se a participação de discentes, e que estes foram fundamentais no apoio ao grupo crítico que indicava a urgência da revisão curricular. (Teixeira, 2019, p. 133).

> Esse grupo conservador do Rio de janeiro, que era liderado pela Professora Maria Amália Arozo que ficou muito ligado ao grupo do CBCISS e esse grupo aí que ficou durante o início desse período da década de 60, 70, essa mudança...A professora, eu diria que o papel da Nadir ele foi fundamental porque ela sinalizou quase que uma ruptura em termo de Brasil. Os cursos que estavam com uma posição mais...eu não diria avançada, mas que responde esse anseio de mudança e a necessidade da mudança da formação profissional. Eu me lembro dessa frase dela "Tá na hora da ABESS vir para o nordeste". Na verdade, a ABESS já estava lá, mas não do ponto de vista filosófico né...mas, das escolas do nordeste, aí no caso entrou esse grupo liderado pela escola de Aracaju, que tinha também uma outra professora, uma outra protagonista, na época, Professora Maria Luiza de Souza e que...mas, ainda em uma visão modernista, não era exatamente crítica. Mas em uma posição um pouco mais consistente, com essa preocupação já da pesquisa, uma coisa mais, digo uma fundamentação mais sólida, teórica. E foi uma diretoria um pouco de composição, a diretoria nacional ficou em Aracaju. Nessa diretoria da Cândida, a Professora Josefa era presidente lá do norte, a Professora Mariângela Belfiore era presidente do sul 1, sul 2, sei lá, que era São Paulo e eu fui indicada pelas escolas da região leste para ser a candidata à vice-presidência da leste, perdi na assembleia porque ainda predominava o voto, assim, uma escola podia, mesmo que a outra escola não estivesse presente, aí tinha o professor Cortez que ele chegava na assembleia com 12 votos das escolas, dessas escolas principalmente de São Paulo, ele era de São Paulo, do

> interior de São Paulo. Então as escolas mais conservadoras, da época, predominavam nas escolas particulares de São Paulo, de Santa Catarina, do Paraná. Porque o cargo de presidente, secretário, tesoureiro e as vice-presidências eram eleitos nas Assembleias e os suplentes. A diretoria eleita, então a diretoria de Aracaju, que eu não conhecia esses professores, me convida, na hora da reunião de base da região leste, o leste tinha me indicado, mas eu perdi na Assembleia, não sei se tá claro isso, eu to falando esse miúdo para a gente ver como era a correlação de força. Até que a diretoria, então, foi uma diretoria de composição. A diretoria que sai em 79. (Eugênia Célia Raizer, 2024).

O Movimento Estudantil foi um importante protagonista da virada crítica da formação profissional. Em 1979 (outubro e novembro) foi realizado o II Encontro Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESS) em Salvador/BA e a reforma curricular foi o ponto central de discussão (Pereira, 1984). Yazbek (1984) nos diz que o III Encontro Nacional de Estudantes de Serviço Social (ENESS) realizado em outubro 1980 em Belo Horizonte/MG teve a formação profissional como tema central e o objetivo de elaboração de uma proposta de currículo mínimo nacional. Os debates dos ENESS eram subsidiados pelas discussões dos Encontros Regionais de Serviço Social (ERESS).

> A Convenção de Natal, além de trazer esse acúmulo, de ter esse acúmulo, ela teve outro grande protagonista que foram os estudantes, eu acho que o movimento estudantil, já no processo da criação da ENESSO, das secretarias, da UNE, e o encontro que teve na Bahia onde os estudantes também levantaram essa questão dessa bandeira e reivindicaram, e foram na Convenção de Natal. Por exemplo, no primeiro dia, praticamente uma metade da manhã ficamos discutindo, porque foi um grupo de estudante já reivindicando o direito de voz e de voto. Acho que São Luiz teve estudante em nível local, não sei. Em Piracicaba teve estudante em nível nacional, porque já foi a Professora Leila. (Eugênia Célia Raizer, 2024).

> Nesse processo todo, o movimento estudantil tem grande protagonismo. Na convenção de 1979 os estudantes participaram ativamente na construção da virada do evento; o movimento estudantil, que vinha em uma luta pelas entidades livres, que foram fechadas, em 1968, com o congresso da UNE em Ibiúna/SP. Os estudantes estavam em um grande movimento de luta pela organização livre. Esse movimento oxigena muito a questão da formação profissional. Nesse período o movimento estudantil era fortíssimo na UFMA, as alunas estavam nas comissões de currículo, de estágio e outras com importantes contribuições. (Marina Maciel Abreu, 2024).

Josefa Lopes também enfatizou o protagonismo estudantil:

> A mudança do Currículo Mínimo vigente, na luta por transformação radical na formação profissional a partir da construção do Currículo Mínimo 79/82,

> foi objeto de vários encontros nacionais dos estudantes de Serviço Social (Pereira, 1984, p. 18), articulados pela ENESSO. (Josefa Batista Lopes, 2024).

Batistoni ao rememorar a construção do projeto de formação da ESS/UCMG lembrou da participação de muitas representantes de BH no movimento estudantil, remetendo ao fim da década de 1960. Isso expressa a inquietude com o Serviço Social tradicional também pelos estudantes já nos anos iniciais do processo de renovação, o que vai reverberar, posteriormente, nos eventos da virada crítica.

> Veja só, e essas pessoas [formuladoras de BH] também estavam no movimento estudantil, que em 1969 faz um encontro, não por acaso. Nesse 1969 estava lá Bia Abramides, Marilda, a Lima do Rio, eram estudantes, é muito interessante o processo. Do Brasil inteiro, que nem se conhecia, estavam lá, fazendo, questionando o Serviço Social, o Serviço Social de Araxá e Teresópolis, de Araxá, Teresópolis é depois. Estavam lá questionando aquele que é um encontro estudantil de 69, que acontece em Fortaleza. A Socorro Cabral também foi para esse encontro, ela tem uma foto, inclusive, com a Marilda, jovenzinhas, quem diria, né, uma história, depois reencontra toda a renovação do Serviço Social. Tem mais alguém lá nesse encontro? Enfim, tem várias pessoas que depois vão ser importantes no Serviço Social brasileiro. Como estudantes, questionando. Foi isso que a linha de força ali estava no movimento estudantil, nessa transição 1964 a 1969, no movimento estudantil da categoria. E naquilo que Zé Paulo também configurou que era a própria erosão do Serviço Social tradicional, face à contextualidade do país. A crise sócio-política econômica do país no pré-64 e a disputa de projetos societários. Então isso é relevante. (Maria Rosângela Batistoni, 2024).

Percebe-se que a articulação processual da virada crítica da formação profissional envolveu diferentes sujeitos, entidades e protagonistas num complexo e longo processo sócio-histórico.

Em relação as disputas e tensões da XXI Convenção, levantamos o que segue:

> Sobre a tensão que você perguntou [Convenção de 1979], sempre há, né, mas eu acho que não foi diferente de outros momentos nossos, porque a tensão veio antes, veio em 1975. Claro que houve resistência para que a renovação caminhasse em uma linha, não é? Tinha o peso de Araxá, que já era uma resistência no contexto da reconceituação. Basta lembrar que a professora Maria Lúcia Carvalho foi a pessoa que abriu o encontro de Porto Alegre, que deu início ao movimento, claro, o movimento vinha vindo, mas todo mundo costuma dizer: “Olha, foi em 1965 em Porto Alegre que teve início o Movimento.” E não podemos esquecer que a Malú foi uma das formuladoras das bases de Araxá, que ainda tinha uma visão de forte inspiração tomista e desenvolvimentista que depois elas, em Teresópolis, se deslocam para a perspectiva modernizadora. É interessante; são, em parte, as mesmas intelectuais. Tudo isso, acho que era assim, uma tentativa de segurar o que a

> reconceituação poderia trazer de mais político, diferentemente do que aconteceu na Argentina, não é?! (Maria Carmelita Yazbek, 2023).

> Na convenção de 1979 teve embate, é isso que eu estou colocando, quer dizer, que a Nadir foi fundamental para apoiar porque, por exemplo, o currículo já era para ter sido aprovado em 1975 em Piracicaba, mas realmente não houve condição, a gente também não deixou aprovar um currículo conservador. Eu penso que os progressistas tiveram um papel importante, porque realmente também houve reação contra a perspectiva conservadora; então, acho que foi fundamental. Em Natal, aí você também tem, realmente, a tensão e uma disputa e a gente consegue aprovar eu vejo que muito por conta de Nadir Kfouri que deu uma força, aí consegue aprovar dentro das possibilidades, quando eu coloco que realmente foi o currículo possível, naquele momento, não é por acaso que depois a gente vai retomar a discussão do currículo. A pesquisa da formação foi para tentar realmente aprimorar o currículo e que foram as diretrizes de 1996. (Maria Inês Souza Bravo, 2023).

Os dados confirmam as diferentes concepções que permaneciam em disputa no meio profissional:

> Por exemplo, Nadir Kfouri, que era uma liderança que estava lá em 1979 e sabemos que ela foi uma protagonista de Teresópolis, ela, defendia uma renovação, um processo modernizador e não sob influência do pensamento marxista. É bom lembrar que algumas professoras que estiveram em Teresópolis, em certo sentido, ainda tinham um vínculo com o grupo "pioneiro". Ex: as professoras Helena Junqueira, a Suzana Medeiros e a Maria do Carmo Brant de Carvalho. (Maria Carmelita Yazbek, 2023).

Parece que a professora Nadir Kfouri transitava por uma concepção de profissão tradicional/modernizadora, ainda assim, foi capaz de perceber a necessidade preemente de mudança e de renovação profissional e agir em prol disso, tanto a nível da PUC/SP quanto a nível nacional nas Convenções. Ela não se opôs ao movimento da virada.

> Foi um evento muito intenso, com protagonismo destacado de representantes de programas de pós-graduação, em particular os programas da PUC/SP e PUC/Rio e de professoras (es) de universidades e unidades de formação em Serviço Social das diversas regiões do país egressas (os) de mestrados nos referidos programas e articuladas (os) a partir daí. Durante essa convenção, nos debates acerca do Currículo Mínimo de Serviço Social e seus correlatos, as forças progressistas de orientação marxista, confrontaram-se, destacadamente, com as forças que representavam a "reatualização conservadora" e lograram hegemonizar os debates e embates na construção e aprovação com base nas propostas apresentadas por representantes das Unidades de Formação Acadêmica presentes. (Josefa Batista Lopes, 2024).

No que tange as citadas forças conservadoras da reatualização do conservadorismo, Josefa fez a seguinte nota:

> Essa tendência contou com uma significativa representação na Convenção, destacando-se nela uma de suas maiores expoentes no Brasil, a Profa. Anna Augusta Almeida, da PUC/Rio. Trazia o acúmulo dos debates recém-realizado no Seminário de Sumaré, em 1978, no Rio de Janeiro. (Josefa Batista Lopes, 2024).

Teixeira (2019) acrescenta fatos ocorridos na XXI Convenção:

> Outro fato importante da Convenção da ABESS de Natal foi a mudança estatutária que permitia voz e voto a representantes de diferentes segmentos da formação profissional. Decidiu-se que, a partir da convenção seguinte, haveria a participação paritária de representantes docentes, discentes e de supervisoras/es de campo por unidade de ensino. Fato esse que ampliou e democratizou a entidade, assim como permitiu que o grupo crítico assumisse, pela primeira vez, em 1981 na convenção de Vitória, a presidência da entidade representada pela Professora Josefa Batista Lopes. (Teixeira, 2019, p. 136).

O estatuto aprovado na assembleia de Natal em setembro de 1979 (Anexo 14) continuou determinando as instituições de ensino, públicas ou privadas, reconhecidas pelo MEC como membros efetivos com direito a voto e a ser votado (aqueles que as representam). Definiu-se que os membros da diretoria da ABESS seriam definidos dentre os professores das instituições membro. Não há qualquer menção a estudantes e nem a elucidação de quem seriam os representantes das unidades, contudo, conforme já dissemos, desde 1975 os discentes já eram incluídos como participantes vinculados às Unidades de Ensino.

Na Convenção de 1979, portanto, as forças conservadoras ainda se mantinham fortes e na luta, entretanto, as forças críticas conseguiram tensionar o debate e constituir maioria para iniciar uma revisão do projeto de formação profissional a partir da definição de um novo currículo mínimo.

O currículo mínimo aprovado na Convenção de 1979 somente foi regulamentado em 1982 por meio da Resolução nº 6 de 23/09/1982 (Anexo 15) e do Parecer nº 412 de 05/08/1982 (Anexo 16)**.** A referida Resolução considerou o disposto no Parecer nº 412 de 1982 para fixação dos conteúdos e duração do curso, sendo que este último documento foi baseado nas análises apresentadas pela ABESS.

Yazbek (1984) analisa que o processo de elaboração do novo currículo apresentou um dado novo, que foi o envolvimento das Unidades de Ensino aglutinadas na ABESS, as quais puderam opinar no decorrer do trabalho. Isso não significa, conforme a autora, que a proposta aprovada represente uma unidade, especialmente por existir no interior da categoria e do

segmento responsável pelo ensino concepções diferenciadas sobre a profissão e sobre a formação profissional. Assim, o currículo aprovado em 1979 pela ABESS e regulamentado em 1982 pelo CFE/MEC apresenta ambiguidades e contradições e, nessa medida, "as formulações são amplas e genéricas o suficiente para acomodar as mais diversas interpretações" (ibid., p. 40).

Vejamos a nova estrutura curricular:

Quadro 10 - Currículo mínimo do curso de Serviço Social de 1979/1982:

Currículo mínimo do curso de Serviço Social de 1979/1982	
Área básica	**Área profissional**
• Filosofia • Sociologia • Psicologia • Economia • Antropologia • Formação Social, Econômica e Política do Brasil • Direito e Legislação Social	• Teoria do Serviço Social • Metodologia do Serviço Social • História do Serviço Social • Desenvolvimento da Comunidade • Política Social • Administração em Serviço Social • Pesquisa em Serviço Social • Ética Profissional em Serviço Social • Planejamento Social

Fonte: Resolução nº 6 de 23/09/1982.

O ciclo básico, conforme disposto na resolução supracitada, "visará conduzir o aluno ao conhecimento do contexto social brasileiro, das organizações que expressam a ordem institucional da Sociedade e possibilitam a formação do Assistente Social, bem como da realidade da clientela em suas relações sociais de trabalho, cidadania e cultura". Já o ciclo profissional "deverá conduzir o aluno à aquisição de conhecimentos sistemáticos do objeto e objetivos de intervenção do Serviço Social, a sua prática, de seus elementos constitutivos e das estratégias de intervenção em contextos institucionais diferenciados".

Partilhamos das análises de Yazbek (1984, p. 43) de que há neste currículo uma fragmentação entre os conhecimentos básicos e os profissionalizantes, o que implica na dificuldade de "se garantirem as articulações existentes entre a análise da realidade econômica, social e política e a inserção do Serviço Social dentro dela". A autora afirma que isso criou um

falso dilema da formação profissional: “o de que a realidade social é um “entrave” para a profissão”. Ela acrescenta a permanência da segmentação entre conhecimentos teóricos e práticos (entendidos como profissionalizantes).

A Resolução nº 6 de 23/09/1982 definiu como obrigatórias as disciplinas “Estudo de problemas brasileiros” e “Educação física”, porém, elas não integravam o mínimo de duração do curso. O Estágio Supervisionado foi previsto com carga horária mínima de 10% do total do curso, mas também não integrava a carga horária mínima do curso. A duração mínima do curso foi definida em 2.700 horas que deveriam ser cumpridas em no mínimo 3 anos e no máximo 7 anos, com duração média de 4 anos. Definiu-se como condição para obtenção do diploma a elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso sob orientação de um professor.

O Parecer nº 412 de 1982 definiu as ementas das disciplinas, conforme abaixo:

Quadro 11 - Ementas das disciplinas do currículo de 1979/1982 (área básica):

Ementas das disciplinas do currículo de 1979/1982 (área básica)
Área básica
Filosofia O estudo da Filosofia é importante para o Assistente Social com vistas a uma formação reflexiva e crítica sobre as teorias do conhecimento e das correntes filosóficas que contribuam para a compreensão do homem e da sociedade.
Sociologia A manutenção da Sociologia justifica-se como de fundamental importância para o enfoque das principais teorias sociológicas, ressaltando o estudo das classes sociais. Este estudo deve focalizar, particularmente, as questões do desenvolvimento social, da análise das instituições, das organizações e movimentos sociais.
Psicologia Ratifica-se a permanência do estudo da Psicologia como meio necessário à compreensão das principais teorias da personalidade humana e dos fatores básicos do comportamento social.
Economia Justifica-se a permanência do estudo da Economia, a fim de propiciar a compreensão da estrutura econômica e social brasileira a partir dos fundamentos e dos conceitos da teoria econômica.
Antropologia

A introdução do estudo da Antropologia no currículo mínimo prende-se à necessidade de compreensão das diferentes formas de manifestação cultural, incluindo o estudo da cultura popular, formas de religiosidade popular, o estudo antropológico da formação brasileira, das minorias raciais, das características regionais e dos grupos fundamentais.
Formação Social, Econômica e Política do Brasil Propõe-se a inclusão do estudo da Formação Social Econômica e Política do Brasil pela necessidade da compreensão da realidade social brasileira numa perspectiva histórica.
Direito e Legislação Social Recomenda-se a manutenção do estudo do Direito e Legislação Social tendo em vista a sua contribuição para a prática profissional, devendo enfatizar, fundamentalmente, a legislação Trabalhista e Previdenciária.

Fonte: Parecer nº 412 de 1982**.**

No ciclo básico, em relação ao currículo de 1970, foram mantidas as disciplinas de Sociologia, Psicologia, Economia e Direito e Legislação Social e acrescidas as disciplinas de Filosofia, Antropologia e Formação Social, Econômica e Política Brasileira. Assim, foi favorecido o diálogo com as Ciências Humanas e Sociais.

Encontramos as categorias *classes sociais e minorias raciais* referenciadas. Há o aporte do estudo da *Formação Social, Econômica e Política do Brasil*, mas não identificamos a análise das relações sociais contraditórias do capitalismo centradas no conflito de classes, ou seja, fala-se da dinâmica da realidade sem defini-la. Cita-se a perspectiva de *homem e mundo*, mas não há menção à categoria *ser social*, portanto, permanece a visão abstrata de homem, que é definido como ser histórico, mas não está situado historicamente. A *Psicologia* aparece centrada no indivíduo e não na psicologia social.

Quadro 12 - Ementas das disciplinas do currículo de 1979/1982 (área profissional):

Ementas das disciplinas do currículo de 1979/1982 (área profissional)
Área profissional
Teoria do Serviço Social Ratifica-se a permanência do estudo da Teoria do Serviço Social como conhecimento profissionalizante dos mais fundamentais, devendo ter como enfoques necessários as principais construções teóricas do Serviço Social: objeto, intencionalidade e pressu-

postos metodológicos de sua práxis; campo de atuação do Serviço Social e sua posição no contexto das Ciências Humanas e Sociais.
Metodologia do Serviço Social Propõe-se a introdução do estudo da Metodologia do Serviço Social (caracterizado no currículo mínimo atual como Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupo e Serviço Social de Comunidade). Este estudo é importante, pois se encarregará das estratégias de ação profissional; visa a capacitação do profissional para operacionalizar os conhecimentos teóricos através de uma ação sistemática pertinente aos vários níveis e áreas de atuação do assistente social.
História do Serviço Social Sugere-se a inclusão do estudo da História do Serviço Social, cuja importância está na análise e compreensão do Serviço Social como fenômeno histórico; a sua institucionalização como resultante de uma demanda social, o seu reconhecimento como resultante das respostas sociais de sua prática, enfim, as relações do processo de institucionalização do Serviço Social como a formação sócio-histórica da sociedade brasileira.
Desenvolvimento de Comunidade Propõe-se a inclusão do estudo de Desenvolvimento de Comunidade, dada a constatação de que o Serviço Social efetivamente atua e sempre atuou como ação catalisadora dos movimentos sociais provocados e espontâneos, carecendo, portanto, de compreender a dinâmica desses movimentos numa perspectiva de estratégia de ação que o capacitem no agir profissional nessa área.
Política Social Ratifica-se a manutenção do estudo da Política Social tendo em vista ser a ação do Serviço Social um dos meios de realização da política social junto aos estratos mais carentes da população, assim como se colocar mesmo como meio estimulador do processo de formulação da política social quando ausente dessas camadas ou de sua dinamização quando necessária. Neste sentido, ressaltam-se o estudo e a análise das políticas públicas, suas repercussões sociais e as estratégias de ação do Serviço Social, como executor, estimulador e dinamizador dessa política, assim como da política social em geral.
Administração em Serviço Social

Baseia-se na proposta de introduzir o estudo da Administração em Serviço Social no currículo mínimo na necessidade de conhecimentos e análise das teorias administrativas e sua relação com as práticas administrativas no Serviço Social (coordenação, assessoria, supervisão e outras) e as vinculações das organizações com o contexto estrutural e conjuntural.
Pesquisa em Serviço Social Sugere-se a inclusão de Pesquisa em Serviço Social, objetivando a capacitação do aluno para uma prática científica, através do estudo dos diferentes métodos e técnicas, suas limitações e alcances, e sua utilização em Serviço Social como um dos instrumentos da relação teoria/prática e com vistas à produção de conhecimentos específicos de Serviço Social.
Ética Profissional em Serviço Social Sugere-se a manutenção da Ética Profissional em Serviço Social, visando ao estudo dos componentes axiológicos que integram as construções teórico/metodológicas do Serviço Social por possibilitar a adoção da postura ética do profissional em sua prática social.
Planejamento Social Propõe-se a inclusão de Planejamento Social ante a necessidade de habilitação com que, na prática cotidiana, o assistente social está sempre a se defrontar. As exigências se fazem em termos de capacitação para análise e compreensão do planejamento global, suas relações com os planos, programas e projetos sociais; e elementos políticos e técnicos necessários a sua elaboração.

Fonte: Parecer nº 412 de 1982**.**

Na área profissional, há uma grande mudança em relação ao currículo de 1970. A principal é a extinção das disciplinas de Serviço Social de caso, grupo e comunidade, as quais tinham grande peso no currículo anterior. Incluíram-se as disciplinas de Metodologia do Serviço Social, História do Serviço Social, Desenvolvimento de Comunidade, Administração em Serviço Social, Pesquisa em Serviço Social e Planejamento Social.

A disciplina de Teoria do Serviço Social foi mantida[181], justificando a importância da construção teórica no âmbito da profissão e do conhecimento profissionalizante, situando-os no diálogo com as Ciências Humanas e Sociais.

[181] No currículo de 1970 compunha o ciclo básico e no de 1982 compôs o ciclo profissionalizante.

> Então, nessa [XXI Convenção], a gente cria algumas propostas, que eu acho que foram superavançadas, cria a ruptura com o caso, grupo e comunidade ali, né, já se falava em 1975, mas a decisão de criar uma disciplina na área da teoria, a gente chamava teoria, foi nessa Convenção. Hoje, nós trabalhamos com fundamentos teóricos do Serviço Social, mas naquela conjuntura era a teoria do Serviço Social, que a gente já mais ou menos ensinava. (Maria Carmelita Yazbek, 2023).

Na disciplina de Metodologia do Serviço Social percebemos a perspectiva de existência de uma metodologia própria do Serviço Social, ainda remetida a ideia conservadora de caso, grupo e comunidade. Sabemos que o método de leitura da realidade e as estratégias e técnicas de intervenção profissionais são de âmbito mais geral das Ciências Sociais Aplicadas e não exclusivas da profissão de Serviço Social. Esse entendimento só foi possível no espraiar da vertente crítica da profissão.

Identificamos o avanço da compreensão do Serviço Social na história e não apenas a menção a uma história endógena da profissão. Aparece a categoria de movimentos sociais e a importância da articulação profissional nesse campo, sem mencionar, contudo, a concepção de participação social, conforme Yazbek (1984) pondera.

No âmbito da política social aparece a noção do público-alvo da profissão ligado aos *estratos mais carentes da população*, persistindo o histórico estigma tradicional e paternalista do Serviço Social (Yazbek, 1984) e sem situar este público como classe subalterna nas relações de classe do capitalismo. Não se considera a noção de cidadão, o que leva a considerar como benefício aquilo que é direito. O Assistente Social é situado no âmbito da formulação da política social e não apenas da execução, o que constitui um ponto positivo.

A disciplina de Administração em Serviço Social é inédita e permite melhor capacitar o profissional para atividades de gestão e assessoria ou práticas administrativas no Serviço Social. Também favorece a compreensão e localização das organizações no contexto estrutural e conjuntural.

Em Pesquisa, ressaltamos o papel importante dado a dimensão investigativa da profissão, por meio do incentivo à prática científica e ao conhecimento de métodos e técnicas, além do estímulo à produção de conhecimento.

O estudo da Ética foi relacionado às construções teórico-metodológicas da profissão e ao necessário papel ético do profissional em campo. Não há ainda uma perspectiva ético-política e sua relação de unidade na diversidade com as dimensões teórico-metodológica e técnico-operativa da profissão.

Por fim, na disciplina de Planejamento Social há referência a habilidade de planejar a prática cotidiana, pensando o planejamento "global" e suas relações com os planos, programas e projetos sociais. Também destacam a necessidade de compreensão dos elementos políticos e técnicos necessários para elaboração de um planejamento profissional.

É possível identificar a noção de globalidade presente ainda na reforma curricular de 1979/1982, o que, conforme Santos (2024), faz alusão ao documento de Araxá[182] (1967), apresentando redação similar àquele documento. Em Yazbek (1984, p. 43) encontramos uma crítica a categoria "visão globalizante" junto com a categoria "ação reflexiva e crítica", ambas encontradas na proposta de currículo da ABESS. A autora entende que a presença dessas categorias no currículo de 1979/1982 expressa o desconhecimento de método científico de conhecimento e análise da realidade. Em sua concepção, "o conhecimento científico é substituído pela visão crítica, abstrata, sem categorias científicas que a sustentem".

Esse é mais um elemento que mostra o processo gradual de mudança de perspectiva profissional, a partir da presença, do embate e da disputa de diferentes concepções profissionais, o que fica evidente na construção do referido currículo, marcada por rupturas e continuidades.

No Parecer nº 412 de 1982, o relator, ao justificar a necessidade de aprovação de um novo currículo mínimo para o Serviço Social, se baseia nas justificativas apresentadas pela ABESS em sua Proposta de Reforma Curricular, destacando o trecho abaixo:

> tomamos a liberdade de realizar este trabalho, por sentirmos no cotidiano de nossas salas de aula o imperativo de novos enfoques, novas abordagens, novos conhecimentos, para fazer frente a uma sociedade em célere ritmo de mudança e carente de profissionais aptos a participarem ativamente do processo de desenvolvimento social integrado que vive a nossa nação. (ABESS *apud* Brasil, 1982, p. 1).

Permanece a visão de integração, ou seja, a concepção de desenvolvimento integrado e harmônico, característica da perspectiva de modernização conservadora, conforme Netto (2008).

A ABESS considerava indispensável a renovação curricular, nos termos abaixo citados:

> Considera-se que a formação do profissional de Serviço Social tem como referência básica, o homem como ser histórico de uma realidade em que os relacionamentos emergem, principalmente, da correição de forças e contradições produzidas pela dinâmica da realidade social (...) Torna-se, portanto, fundamental capacitar o aluno para compreender e analisar de forma critica a realidade histórico-estrutural e o contexto institucional, onde se

[182] Pelas análises dos autores aqui utilizados, o currículo transitou por várias categorias do Serviço Social tradicional e conservador, utilizando construções teóricas presentes, inclusive, no Documento de Araxá.

> processa a prática do Serviço Social, habilitando-o a propor e operar alternativas de ação.(...) Trata-se, por conseguinte, de uma formação que se situa no plano da reflexão-ação, tendo em vista o desencadear de um processo de capacitação. Nesta perspectiva, a formação acadêmica pressupõe:
> 1) um conhecimento básico enfatizando a ciência do homem e da sociedade;
> 2) um conhecimento profissionalizante dos fundamentos teóricos do Serviço Social e suas relações com esses sistemas, assim como uma estratégia de ação que estude a prática das intervenções do Serviço Social com base nas referências teóricas mencionadas". (ABESS *apud* Brasil, 1982, p. 2).

Essa passagem reflete uma concepção de profissão sob influência marxista, a partir da

> noção de que a intervenção profissional não está solta e dissociada da realidade social; pelo contrário, é só a partir da leitura crítica dessa realidade (como espaço de contradição e conflitos) que o profissional terá condições de desenvolver qualquer metodologia, o que envolve a relação entre refletir/agir/refletir. (Cardoso, 2016, p. 445).

Umas das principais inovações críticas do currículo de 1979/1982 foi a articulação entre teoria, método e história. Porém, ainda numa constituição de disciplinas separadas, o que só foi superado posteriormente com as Diretrizes Curriculares da ABESS de 1996, quando as disciplinas de Teoria, Método e História foram sistematizadas na disciplina *Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social,* na acertada visão de totalidade pressuposta pelo método marxista.

> Na histórica convenção nacional da ABESS realizada em 1979 em Natal/RN foi aprovado o Currículo Mínimo que representa um dos marcos históricos do movimento da virada. Rompe com a formação amparada no currículo mínimo nacional de 1970 formulado no contexto da modernização conservadora, com ênfase na formação tecnicista. O currículo 1979/1982, seguindo a denominação formulada por Josefa, introduz como base de fundamentação o eixo história/teoria/método e explicita como direção política o compromisso com os interesses dos setores subalternos. (Marina Maciel Abreu, 2024).

Josefa faz uma importante análise sobre o debate em torno do currículo e da formação profissional:

> Faço, ademais, uma observação que considero importante. Refere-se a uma certa tendência a centrar-se no *ensino* o debate crítico sobre a formação profissional em Serviço Social naquele momento, privilegiando a análise do movimento em torno do currículo em si, certamente dada a força central do movimento de revisão do "Currículo Mínimo de Serviço Social" vigente (1970), constituindo-se eixo mobilizador da luta pela ruptura com o conservadorismo no processo de construção do Currículo Mínimo 79/82, o chamado "currículo 82". Entendo ser necessário destacar que a *pesquisa* emerge no movimento de construção do Currículo Mínimo 79/82, por

> influência da pós-graduação, como atividade acadêmica essencial, em unidade orgânica com o *ensino* baseado no conhecimento crítico, essencial à formação de uma nova cultura crítica na profissão, que busca o conhecimento para além das aparências do senso comum. O movimento mostrou desde cedo a perspectiva de um PROJETO DE *FORMAÇÃO PROFISSIONAL comprometido com os interesses das classes trabalhadoras, exploradas, subalternas e o atendimento a suas necessidades*, que exigia um novo projeto acadêmico-político que articulasse organicamente o ensino, a pesquisa e a extensão, vinculando-se às lutas dessas classes. (Josefa Batista Lopes, 2024).

Netto (1986) ao fazer um balanço desse processo, ressalta uma heterogeneidade da formação profissional, identificada nos cursos, nos programas das disciplinas e nos profissionais formados. Ele reconhece que o currículo mínimo de 1979/1982 significou um esforço no sentido de organizar a formação e que, apesar de eclético, abrangeu de certa forma a discussão sobre teoria, método e história. Contudo, o autor afirma que na construção do currículo mínimo permaneceu dois pressupostos problemáticos: o de que existia uma metodologia própria do Serviço Social e outro referente a existência de uma estrutura científica apropriada pelo Serviço Social.

Para Netto (1986) o MRLA ajudou a profissão a entender que não existe uma teoria do Serviço Social, ainda assim, essa busca reverberava entre profissionais. Para o autor não existe uma teoria do Serviço Social ou gestada por ele, porém, esse entendimento de que há uma teoria do Serviço Social está baseado na estrutura científica do positivismo, na forma positivista de conceber o mundo, a partir da concepção imediata dos fenômenos sociais, enquanto coisas. A teoria não é uma sistematização abstrata da prática, não é o sujeito que estabelece o objeto sobre o qual vai elaborar uma teoria. Para o autor, não existe uma ciência social e sim teorias sociais. Ele avalia que a categoria profissional, a partir da influência positivista, concluiu que a profissão só teria legitimidade se tivesse uma teoria e métodos próprios.

Essa discussão foi utilizada por Netto (1986) para justificar a pertinência do debate da teoria, método e história na formação profissional do Assiste Social, inclusive, como determinantes para um giro nessa formação. Ele sinaliza que o devido trato dessas rubricas para uma mudança substancial no currículo profissional vai ocorrer mediante análise política, entendida como uma "vinculação efetiva e criadora ao real" (ibid. p. 59). E, nesse sentido, destacamos as palavras do autor:

> O que é necessário é fazer política para poder fazer análise política dentro das nossas escolas, identificar as correlações de poder dentro das nossas escolas, dentro das instâncias sociais, das agências governamentais. Ou vocês acham que um currículo é aprovado inocentemente com todo mundo com as mãos no paraíso? Evidente que jogam aí os maiores interesses, inclusive das faculdades

> privadas que viraram um grande negócio nesse país, dos cursos superiores privados. Nós precisamos politizar a profissão nesse sentido. Há que fazer política profissional, há que valorizar o sindicato, as associações da classe, as instâncias como ABESS e tantas outras. A política profissional passa por aí, passa pela sala de aula, pelo departamento de estágio. (Netto, 1986, p. 59).

Teixeira (2019, p. 149, grifos do autor) contribui para nossa análise sobre o currículo mínimo de 1979/1982:

> De algum modo, o que se pode perceber ao analisar a gênese, implantação e avaliação do currículo mínimo de 1982, é que este já nasceu *"na corda bamba de sombrinha*". Equilibrava-se entre o caldo cultural, teórico e político da renovação, com seus acertos e erros, e das forças conservadoras, ainda fortemente presentes na formação e no trabalho profissional do Serviço Social.

E ainda:

> Os autores apontam para uma desarticulação na estrutura curricular do currículo mínimo de 1982, ocasionando a falta de uma coerência interna entre conteúdos, matérias e disciplinas. Questiona a própria direção social que a formação e o trabalho profissional estavam apontando, mesmo após o movimento de reconceituação, do congresso da virada, da avaliação do Método BH. (Teixeira, 2019, p.154).

Iamamoto (2014, p. 614) pontua que esse currículo incorporou "alguns avanços do movimento de reconceituação latino-americano" e "expressa um processo de transição, parte da resistência acadêmica e política tanto à ditadura militar implantada no país (1964-85) quanto ao Social Work, em sua difundida trilogia, composta por Serviço Social de caso, de grupo e de comunidade".

> No currículo aprovado pelo MEC em 1982, a matriz do ensino do Serviço Social centra-se nas ementas voltadas para História do Serviço Social, Teoria do Serviço Social e Metodologia do Serviço Social além do estágio supervisionado -, o que representou um enorme desafio teórico e de pesquisa no sentido de dar sustentação a estes conteúdos. É desse período a introdução da política social no universo da formação acadêmica, quando se vincula o exercício profissional às políticas sociais públicas, sendo as relações entre o Estado e a sociedade de classes decisivas para decifrar o significado social da profissão (Iamamoto, 2014, p. 614).

Notamos que no relatório constante do parecer que aprova o currículo menciona-se que:

> A Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social - ABESS - dedicou-se por anos seguidos a discutir, seja nas suas unidades regionais, seja nas escolas de Serviço Social, a temática da Prática Profissional e da Prática de Ensino na formação desse técnico de nível superior. O resultado dessas discussões confluiu para as Convenções Nacionais da categoria, realizadas em Belo

> Horizonte e Natal, respectivamente nos anos de 1977 e 1979. (Brasil, 1982, p. 1).

Logo, atribuem a construção do novo currículo apenas às Convenções de 1977 e 1979, mas vimos que esse debate e o horizonte da necessidade de um currículo crítico já aparecem de forma incipiente na Convenção de 1973 e um pouco mais contundente na Convenção de 1975, sendo que na Convenção de 1977 houve a decisão pela revisão curricular, a qual se concretizou na Convenção de 1979. Além disso, ela foi pauta, também, da ESS/UCMG na primeira metade da década de 1970, ainda que no âmbito local.

Em outubro de 1980 uma equipe de assessores[183] discutiu e analisou a proposta pedagógica da ABESS aprovada na XXI Convenção realizada em 1979 em Natal-RN, com a finalidade de refletir sobre o encaminhamento dela nas Unidades de Ensino. A discussão partiu da análise dos trabalhos das Unidades que já estavam colocando em prática a nova proposta, dos pronunciamentos oficiais e dos questionamentos de profissionais (ABESS, 1980).

No relatório (Anexo 17), a equipe de assessores destaca que o objetivo da ABESS ao apresentar a proposta pedagógica não foi impor um novo modelo pedagógico, mas propor uma sugestão a fim de proporcionar um amplo debate acerca da operacionalização do novo currículo mínimo. Fica claro que a entidade estava aberta a compreender as experiências e opiniões a fim de modificar a proposta de forma a contemplar a realidade do ensino nas escolas (ABESS, 1980).

A equipe propôs à ABESS a realização de um curso de capacitação sobre o assunto, voltado aos docentes, após "o desencadeamento mais sistemático do processo", a fim de se basear nas experiências e dificuldades vivenciadas (ABESS, 1980, p. 1).

Conforme apontado no relatório (ABESS, 1980), os objetivos e justificativas da proposta pedagógica foram baseados nos fundamentos da formação profissional discutidos e aprovados na XXI Convenção da ABESS, os quais estão contidos na proposta do currículo mínimo aprovada na mesma Convenção, conforme trecho citado abaixo:

> A prática pedagógica concebida como criação de situações de aprendizagem volta-se para o desenvolvimento de uma ação reflexiva e crítica que leve a uma visão globalizante da realidade e a um posicionamento perante ela. Torna-se, portanto, fundamental capacitar o aluno para compreender, de forma crítica, a realidade histórico-estrutural e o contexto institucional, onde se processa a prática do Serviço Social, habilitando-o a operar alternativas de ação (ABESS, 1980, p. 2).

[183] Maria Luiza de Souza, Ivanice Sales e Nobuco Kameyama.

Considerando isso, a equipe assinala que o ensino de Serviço Social deve considerar, na área de conhecimentos básicos o conhecimento do contexto social e conhecimento da realidade da clientela, o que favorece o conhecimento aprofundado da realidade social como subsídio da intervenção; e na área de conhecimento profissionalizante o conhecimento sistemático do objeto e objetivo da intervenção do Serviço Social e conhecimento e habilidades quanto às estratégias de intervenção em contexto institucional diferenciado (ABESS, 1980).

> É na intervenção que o Serviço Social tem sua especificidade e é neste sentido que o conhecimento sistemático do objeto e do objetivo e das habilidades devem levar em consideração as peculiaridades próprias da realidade local e suas relações com o contexto global (ABESS, 1980, p. 3).

Os assessores destacam do relatório da XXI Convenção que a prática do Serviço Social deve estar em função das experiências de organização e mobilização da camada popular, sendo que "a ação do Serviço Social não pode estar desvinculada do projeto histórico da sociedade civil" (ABESS, 1980, p.4) e cita trecho do currículo mínimo aprovado:

> A ação do profissional de Serviço Social, historicamente, vem se desenvolvendo junto aos estratos mais carentes da população, buscando um esforço de incorporação e superação da função assistencial, privilegiando a função promocional, entendida como contribuição à organização e mobilização de grupos e população para que participem como agentes e usuários de bens e serviços, estendendo sua participação a processos decisórios (ABESS, 1980, p. 3).

Gostaríamos de ressaltar no trecho abaixo a apropriação metodológica de uma análise crítica, já com elementos da teoria marxista:

> Na implantação do novo Currículo, cujos fundamentos já foram explicitados na Proposta Curricular encaminhada ao C.F.E, não basta mudar a titulação e a quantidade das disciplinas, melhorar as técnicas, mas fornecer um instrumental básico de conhecimento da realidade, buscar instrumentos apropriados para a transformação da realidade de acordo com as necessidades e interesses da clientela atendida. Em outras palavras, buscar uma metodologia de intervenção para transformar a realidade a partir do homem como sujeito. Nesse sentido a prática profissional se identifica com a pedagogia da participação que deve partir do respeito à autonomia popular, da valorização do "saber" ou cultura popular, do respeito ao ritmo do povo para atingir estágios superiores de conhecimento e posicionamento na sociedade. (ABESS, 1980, p. 4).

No mesmo sentido da presença do elemento crítico-dialético no novo Currículo, demarcamos que os assessores apontaram que na proposta pedagógica há a proposição do conteúdo programático partir de um tema concreto (por vezes local e regional) para chegar às teorias e análises mais globais, o que se constitui uma referência imediata à análise marxista da realidade, ainda que a categoria totalidade não tenha sido trabalhada e que persista a visão de globalidade.

Em relação a incorporação do marxismo no currículo de 1979/1982, Quiroga (1989) afirma que houve a incorporação no conteúdo das disciplinas, significando um grande avanço, o que contribuiu para superação eclética das teorias sociais típicas do tradicionalismo e conservadorismo profissional, favorecendo uma concepção crítica de profissão e inaugurando, em contraponto, o pluralismo teórico-metodológico. Assim, a reformulação curricular buscou romper com a aproximação enviesada ao marxismo presente na emersão da vertente de intenção de ruptura com a experiência de BH, no sentido de romper e superar o tradicionalismo e conservadorismo profissional.

O marxismo foi incorporado na disciplina de Metodologia do Serviço Social, ainda com divergências, tendências diversas, desvios e equívocos. “Observa-se que a aproximação do referencial teórico marxista ao conteúdo básico não significou sua adequada compreensão, antes, revelou equívocos herdados e somados a novos no processo de transição do currículo de 1970 para o de 1982.” (Santos, 2024, p. 231).

> O modo como a Metodologia do Serviço Social foi introduzida no currículo refletia condições objetivas no interior da profissão, determinações conjunturais e sócio-históricas que alicerçaram as bases sobre as quais se constituíram as tendências diversificadas na direção do seu ensino nas escolas e faculdades de Serviço Social. (Santos, 2024, p. 228).

Santos (2024) identificou em seus estudos que até 1982 a aproximação do Serviço Social brasileiro pode ser identificada com o marxismo e não necessariamente com a teoria social de Marx. Deste modo,

> Acreditamos que a incidência do marxismo na revisão dos fundamentos teórico-metodológicos e ideopolíticos da profissão em seu processo de amadurecimento teórico e intelectual ocorrido a partir do processo renovação profissional crítica culmina na nova proposta curricular de 1982, mas sofrendo ingerências desse legado sócio-histórico do marxismo mundial, latino-americano e brasileiro, cujos desvios e equívocos à renovação crítica vêm confrontando desde finais de 1970. Desse modo, a análise das bibliografias na produção teórica do Serviço Social que analisam a gênese do Serviço Social no Brasil e sua interlocução com o marxismo permitiram apreender os níveis

> específicos de tal aproximação, que, apesar de amadurecido, continua sendo um percurso em aberto na profissão. (Santos, 2024, p. 235-236).

Gostaríamos de registrar que o curso de Serviço Social da PUC/SP já em 1978 evidenciou preocupações com uma necessária revisão curricular, a qual foi iniciada em 1979, antes da aprovação do currículo mínimo nacional da ABESS. Dentre as várias mudanças, destacamos a substituição das disciplinas de Serviço Social de caso, Serviço Social de grupo e Serviço Social de comunidade por uma única disciplina chamada *Instrumentação em Serviço Social*, "na busca de garantir a unidade na compreensão dos procedimentos da ação profissional, superando o uso dos 'métodos tradicionais'" (Yazbek, 1984, p. 35).

A proposta de currículo foi elaborada a partir de um amplo debate entre docentes, discentes e a direção do curso da PUC/SP. Após dois anos de implantação deste novo currículo (1979/1980), a Faculdade realizou uma avaliação da experiência por meio de uma pesquisa desenvolvida a partir de 1981, cujo resultado seria uma nova proposta curricular. Diante da aprovação do currículo mínimo nacional de 1979/1982, a PUC/SP precisou incorporá-lo a sua proposta, apesar das inúmeras críticas que já tinha sobre o currículo da ABESS. Neste sentido, Yazbek (1984, p. 32) afirma que:

> A essas novas exigências busca-se, criticamente, adequar o curso de Serviço Social da PUC-SP, avançando, no entanto, na linha de ultrapassar as próprias ambiguidades e imprecisões conceituais e analíticas presentes no currículo mínimo, expressões da diversidade de pontos de vista em confronto no interior da categoria quanto à formação profissional.

Rosângela Batistoni, ao resgatar sua própria trajetória profissional, destacou o importante papel da PUC/SP para o Serviço Social:

> E a minha participação ainda nesse processo da formação, do acompanhamento da ABESS, do acompanhamento das revisões curriculares que estão começando... é o início dos processos de debate e revisões da formação de graduação já no final dos anos 70. Inicio a docência na PUC assumindo a disciplina de história do serviço social e então teoria do serviço social, numa equipe composta por Raquel Raichelis, com a Carmelita já menos, mas com a Carmelita, a Beth Rico, a professora Susana Medeiros, de quem eu falei, ligada aí à concepção de uma estrutura básica do Serviço Social assentada numa perspectiva que reconstruía de outro modo... chamado método, tentativa de método único de Serviço Social, reafirmando a existência de um método e teorias próprias da profissão. Mas não era, não tinha a ver com a nossa experiência, com a nossa concepção de profissão, da minha formação vinda de BH. Mas Raquel e Carmelita já tinham outras influências teóricas e profissionais, vindas das Ciências Sociais e da reconceituação latino-americana. Os anos de 1970 foram muito especiais na PUC/SP. É um

momento de efervescência, com muitas mudanças nas Universidades, no país e a PUC SP teve um papel muito importante no debate e avanço na democratização da Universidade Brasileira. A PUC já havia passado por vários processos internos, de ter sofrido a repressão direta da ditadura, com a invasão da PUC/SP em 1977 pelas forças policiais, repressivas, quando ocorreu nas suas dependências a realização de um congresso estudantil[184]. Na defesa firme da universidade e dos estudantes, com a denúncia das violências e direitos teve o protagonismo da Reitora, Dona Nadir Kfouri, assistente social da primeira turma de Serviço Social do Brasil (capa do Livro Relações Sociais e Serviço Social), a primeira mulher eleita reitora de uma universidade no Brasil – aliás, a primeira eleição na universidade e isso nos meados dos anos 1970, sob a ditadura. Nesse período, a Reitoria da PUC acolheu, né, acolhe os professores que haviam sido expulsos da USP, pelo golpe de 1964, o Florestan Fernandes, Otávio Ianni, Paul Singer, Maurício Tratenberg e depois ela acolhe Paulo Freire que retorna do exílio em 1979, entre outros, entre outros grandes nomes da USP, que não voltaram para USP. Foram recebidos pela PUC, pela universidade, como docente, como professores. O Professor José Paulo Netto também. Então é este o quadro. E o Serviço Social naquela universidade também está vivenciando este contexto, a diretora da Faculdade, naquele período, naquele momento, era a Mariângela Belfiore, que depois vai ser novamente diretora. E em 1979 há um debate interno de revisão curricular com mudanças importantes. A criação de novas disciplinas, como PIP (Projetos de investigação e prática), a revisão da natureza da supervisão. Tem uma porção de mudanças internas. (Maria Rosângela Batistoni, 2024).

E neste movimento eu começo a acompanhar mais diretamente o debate da formação gerado pela revisão curricular, que é o Currículo Mínimo de 1982, a partir da PUC. Ainda sem os vínculos com a ABESS, a não ser como participante professora da equipe de fundamentos. Neste momento também entra na universidade o professor Zé Paulo Netto e integra essa equipe; ele era professor do meu departamento. A Faculdade se organizava em três departamentos com uma dinâmica de funcionamento muito intensa – Departamentos de Teoria do Serviço Social; de Metodologia do Serviço e da Prática do Serviço. Até esse período a Faculdade tinha um grande corpo discente, quatro turmas, dois noturnos e dois diurnos, com 40 a 50 alunas/os de cada turma. Então havia uma dinâmica muito significativa e, numa universidade privada, ainda que comunitária em São Paulo. Nós não temos ainda o boom da Universidade Privada, desse processo da privatização, embora em São Paulo já tivesse a FMU/ Faculdade Metropolitanas Unidas e a FAPSS/ Faculdade Paulista de Serviço Social na capital e em São Caetano, no ABC. E no interior tinha também várias privadas. E o curso na única pública, a UNESP/Universidade Estadual de São Paulo em Franca. A PUC começa a se destacar no protagonismo do debate do projeto de formação profissional, dos currículos da graduação, na dinâmica da mudança curricular de 1982, levada pela ABESS. A revista Serviço Social e Sociedade número 14, de 1984, tem o projeto de Revisão Curricular da Faculdade de Serviço Social da PUC/SP.[185] Acho que é fundamental resgatar, porque é um

[184] Ver: https://www.pucsp.br/comissaodaverdade/movimento-estudantil-invasao.html.

[185] O projeto de revisão curricular da PUC/SP "se tornou uma das principais, se não a principal, referência, para as revisões das escolas em torno da ABESS - pelas concepções que expressa, marcando o avanço da ruptura com o conservadorismo, a incorporação do marxismo, a contextualização histórica" (Maria Rosângela Batistoni, 2024).

> marco e acho, se não me engano, que é uma das únicas produções daquele período, publicado e divulgado. O que aparece ali é fruto de uma pesquisa coordenada pela Marilda e Carmelita, como diretora da Faculdade, com a participação de professoras, uma por departamento. Eu lembro que tem Rosalina Santa Cruz, tem a Didice Delgado, a Yara Spadini, a Isaura Isodi Castanho. Este projeto de revisão, essa mudança curricular desse contexto, que se torna referência nacional, a ser debatida, compreendida, apropriada no interior da ABEPSS e nas escolas de Serviço Social. (Maria Rosângela Batistoni, 2024).

Batistoni, na entrevista, resgatou a revisão curricular da PUC/SP e o debate teoria, história e método de âmbito nacional:

> Ela [revisão curricular da PUC/SP] é anterior [a revisão do currículo mínimo de 1979/1982 da ABESS] e não é por acaso que ela vai ser desenvolvida com os docentes daqui da PUC, né? Especialmente aqui tem a Marilda, tem a Nobuco Kameyama que não é só PUC, é Niterói. Então tem um movimento aqui que vai, é, ganhando força. E tem a equipe do Maranhão, da UFMA, também com o debate da formação. Qual o debate neste contexto aqui? Um dos debates é o da teoria, metodologia e história. Inicia-se esse debate da unidade teoria, método e história. Como é que esse debate se põe? Exatamente para citar tanto o acúmulo que já vem desde a experiência do projeto da escola de BH, veja só, não é um acúmulo generalizado, é um acúmulo a partir desses sujeitos, melhor, dessas mulheres docentes. E também sou protagonista neste processo – resgatando minha formação como aluna e monitora na ESS/UCMG. Também se inicia o aprofundamento da apropriação do marxismo, certo? É aqui no início dos anos 1980, começando e dando conta da crítica e autocrítica à incorporação do marxismo da reconceituação. E a própria discussão do debate do currículo mínimo de 1982. Foi um momento muito denso, que é o debate da unidade de teoria, método e história... que aí está contido na Cadernos ABESS número 3. (Maria Rosângela Batistoni, 2024).

A professora articula o debate teoria, história e método ao acúmulo profissional das então docentes que estiveram presentes na ESS/UCMG, ou seja, provavelmente essas docentes contribuíram, a partir da experiência em BH e de suas outras vivências, com a construção do referido debate nas Convenções, nas Unidades de Ensino e em outros espaços e sua inserção no currículo da virada.

Durante a entrevista que realizamos com Yazbek, ela, ao comentar sobre a virada na PUC/SP, destacou o protagonismo da professora Nadir Kfouri e o processo de renovação da PUC/SP, remetendo aos acontecimentos da Convenção de 1975 em Piracicaba:

> Vou explicar melhor esse processo em termos nacionais: em 1975 houve uma convenção da ABESS aqui em Piracicaba no interior de São Paulo. Nessa convenção eu não fui, mas a Nadir Kfouri foi e quando volta... é uma coisa interessante, ela que ensinava Serviço Social de caso concordava com a mudança – eu falei "Um dia eu vou escrever um pouco isso", como foi tranquila a transição, na minha Faculdade, de uma visão conservadora, de inspiração positivista norte-americana, para uma visão reconceituada, renovada. Obviamente, a gente tinha um trunfo na mão, a Marilda Iamamoto e mais uma excelente equipe trabalhavam com a gente. Assim, não era a Marilda só, era a Raquel Raichelis, era uma equipe incrível que começou a trabalhar com o CELATS também, colaborando com a pesquisa que a Marilda conduzia, né? Então, o contexto foi de muita tranquilidade. Quando Nadir volta de Piracicaba, ela diz "É importante renovar, vamos caminhar para a renovação" e cabe destacar que ela não era marxista. Aí em Natal eu, a Raquel Raichelis e a Rosângela Batistoni fomos – eu tenho uma fotografia desse trio, em Natal, incrível, né? Em Natal, foi muito interessante... Nadir era uma mulher altamente politizada, né, ela acompanhava... bom, acompanhava, inclusive, quando a gente ainda era estudante, quando a gente ia para as passeatas, essa coisa toda, ela ficava na Escola de Serviço Social na rua Sabará até a última voltar e se alguma não voltasse, ela ia procurar o irmão dela, que era desembargador, etc., e ia tirar da cadeia, se precisasse, né? Então, ela era uma democrata que lutava contra a ditadura. Bom, ela era altamente politizada, ela só não era marxista; e ela sabia, e ela disse várias vezes que era preciso renovar a profissão para os tempos, entende, ela concordava com a renovação; então, foi tranquilo, ela apoiava esse grupo, a Raquel, eu, ela era a nossa amiga e ela pedia as coisas para a gente, etc. Então, não foi uma ruptura, vamos dizer, foi um processo acordado, vamos dizer, negociado, mas muito tranquilamente, né, e ela era muito querida por todos nós. Porque ela era uma mulher incrível, ela era uma mulher incrível, ela foi uma reitora incrível; a nossa biblioteca chama-se Nadir Kfouri; era uma coisa assim, realmente... ela era muito querida mesmo. Os meninos invadiam a reitoria – no nosso tempo, a gente invadia a reitoria –, eu já era professora, o pessoal invadia a reitoria e eles tinham todo o cuidado para não sujar nada, depois a enchiam de flores para ela, diziam que gostavam muito dela, enchiam de rosas e saíam de lá. Ela era uma liderança política e foi tranquilo esse movimento de passagem do ensino tradicional, pré-reconceituado, para um ensino que foi crescendo e avançando, né? (Maria Carmelita Yazbek, 2023).

A professora Yazbek destaca algumas ações da PUC/SP no contexto geral de mobilização social:

> Gostaria ainda de destacar que em São Paulo nós tínhamos um cardeal, que era o Dom Paulo Evaristo Arns, que junto com a professora Nadir Kfouri, assistente social e reitora da PUC/SP por dois mandatos consecutivos, eleita pela comunidade, conduziram uma proposta de vincular a Universidade à sociedade. Nessa direção, a Reitoria apoiou a abertura de campos pilotos de estágio, para várias Faculdades, entre as quais a nossa. E, assim, fomos para as periferias de São Paulo, trabalhando com loteamentos clandestinos, bom, várias frentes de trabalho, trabalhando com movimento operário, com creches, postos de saúde e era um contexto em que, obviamente, o processo formativo estava defasado, né? Até 1979 a gente ainda ensinava caso, grupo e comunidade no Brasil, não só na PUC/SP, mas no Brasil. (Maria Carmelita Yazbek, 2023).

Batistoni também falou sobre isso, destacando a contribuição de Marilda Iamamoto, vinculada à PUC/SP à época:

> E neste momento também, em 1981/82, Marilda também entra na PUC como professora nessa equipe. Tem outra professora também que tinha sido minha substituta quando eu saí de licença maternidade, que é um quadro também importante, que foi a Didice Delgado, que é formada em Juiz de fora, Delgado, Maria Berenice Delgado, mas conhecida pelo nome de Didice Delgado, depois ela foi eleita presidente do sindicato de assistentes sociais de São Paulo e a ANAS, Associação Nacional de Assistentes Sociais, com isso a importância da Didice também nessa equipe. Então era uma equipe forte, uma equipe significativamente forte, porque nós estávamos aqui fazendo o debate e avançando na ruptura com o conservadorismo e no debate das concepções de profissão, avançando na apropriação do marxismo, estávamos estudando, pesquisando para os conteúdos das disciplinas que ministrávamos. A Marilda defende a dissertação de mestrado na USP em 1982 – que dissertação! - parte do conteúdo publicado no "Relações Sociais e Serviço Social no Brasil", como o Raul de Carvalho. E Marilda estava na pesquisa do CELATS, sobre a história do Serviço Social na América Latina, sob a liderança da Leila Lima. Então isso tudo estava confluindo nesse processo, na efervescência no Serviço Social na PUCSP, ou melhor, no curso de graduação. Internamente a PUC sofria outra influência e desafio, conclamado por D. Paulo Evaristo Arns, era o Grão-Chanceler da PUCSP, o arcebispo da cidade, e que teve um protagonismo fundamental nas lutas de resistência, no apoio às lutas contra a ditadura, a denúncia, de todas das torturas, como bem sabemos, com o desenvolvimento das Comunidades Eclesiais de Base pela Igreja Católica da Teologia da Libertação. Ele conclama a PUCSP a aprofundar os vínculos com os trabalhadores, os pobres e oprimidos, com a realidade social do país. O arcebispo é Grão-Chanceler da PUCSP porque trata-se de uma universidade ligada a hierarquia da Igreja Católica, embora não tivesse ali naquele contexto nenhuma interferência da igreja no ensino, pesquisa da universidade. Mas ele demanda uma "opção preferencial pelos pobres", que era uma perspectiva de que a universidade, de fato, constituísse uma referência para o país, para a realidade social, para as demandas da cidade, para essa realidade de lutas contra a ditadura, pela democratização. Então, neste período aí, que nós estamos fazendo essa revisão interna, nós também estamos desenvolvendo e iniciamos uma prática muito importante neste período, que foram as experiências dos Campos Pilotos. Os campos pilotos foram uma iniciativa de equipes de professoras do curso de graduação de desenvolver projetos de atuação profissional juntos aos movimentos sociais e organizações populares. Eram projetos de extensão e de estágio curricular. A faculdade teve a experiência de quatro campos piloto, dois ligados aos movimentos de moradia, movimento de loteamentos clandestinos, com alunas estagiárias e as professoras; atuávamos na periferia de São Paulo nos fins de semana. Eu atuei num deles, que era o movimento de loteamento clandestino, juntamente com as professoras Sandra Amendôla Barbosa, Luzia Baierl e Marília Pardini. E outro, também junto ao movimento de loteamento clandestino com a Raquel Raichelis e a Cleisa Moreno Rosa. E tinha outro da cidade do Embu, na região metropolitana de São Paulo com a Carmelita e a Mariângela, que era um projeto junto a creche comum comunitária; e outro com Marta Campos, com a professora Marta Campos, envolvendo na área da cultura do centro de São Paulo. Foram muito significativos, muito importantes, inclusive no plano

> interno, porque nós fizemos um debate interno na Universidade muito significativo, junto ao Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade, para reconhecer esses projetos, como a gente aprendeu a dizer, que na interface pesquisa e extensão, fizemos o debate da natureza de uma pesquisa-ação, pela mediação da própria atividade dos sujeitos assistentes sociais. Foi um embate duro. Eles rejeitavam nossos projetos, especialmente as ciências sociais, né? As ciências sociais achavam isso tudo muito fraco, que não era ciência, não era produção de conhecimento. Então foi um embate muito interessante que nós apresentávamos. Todos os projetos docentes eram aprovados internamente na faculdade e ainda na universidade. Aprovação em conselho, com pareceristas, com tudo isso, com prestação de relatórios envolvia a nossa carga horária. E envolvia supervisão. A Safira Bezerra analisa nossos projetos, um dos livros dela, cita, não foi uma experiência conhecida. Agora na nossa pesquisa atual sobre o Serviço Social e Movimentos Sociais resgatamos em entrevista com a Cleise e a Raquel. A Malu problematiza isso. Por que nós não demos tanta importância a essa experiência como uma modalidade na formação com a extensão e supervisão? Nós mesmos não demos o reconhecimento dessa experiência no debate da natureza da pesquisa, da investigação, ação, dos vínculos com os movimentos sociais. Temos TCCs, tem produção nossa, tem os relatórios, tem artigos da Serviço Social e Sociedade[186], tem os TCCs. (Maria Rosângela Batistoni, 2024).

No trecho abaixo Yazbek nos conta sobre a participação do grupo da PUC/SP na XXI Convenção Nacional da ABESS, considerando que já haviam iniciado a revisão curricular, bem como reflete sobre os acontecimentos na PUC/SP após a referida Convenção.

> Então, a gente volta dessa convenção, e eu e Marilda trabalhamos com a disciplina de teoria, durante aproximadamente uma década, nós trabalhamos juntas, foi ela que me formou – eu sempre digo isso para ela –, foi ela que me formou na vida com o Marxismo, porque ela estudava na USP com o professor José de Souza Martins em um núcleo de aprofundamento de estudos marxistas, como são hoje encontrados em várias universidades, vários cursos têm, né, estudos do Marxismo, e ela voltava do núcleo dela com o Martins e passava para a gente, né? Porque até então o nosso marxismo era estruturalista, era althusseriano, era um marxismo de manuais e ela foi nos preparando; e ela tem um papel bastante importante em um evento que eu estou acoplando à ABESS... que a nossa participação, na ABEPSS, era muito ativa, a ABESS fazia encontros regionais e a gente participava ativamente – a gente, PUC, né? – e, obviamente, eu estava sempre junto, participávamos desses encontros, levávamos nossas contribuições. Isso porque nós iniciamos um processo de revisão curricular em 1978/1979, veja, antes da convenção, assim, a gente leva para a convenção já alguns elementos que nós estávamos problematizando; a gente montou uma equipe de pesquisa com essas pessoas que eu estou te colocando. Eu era diretora da faculdade naquele momento, né, e a equipe tinha Marilda, a Berenice, a Rosalina, a Isaura e eu. Veja na *Serviço Social e Sociedade* número 14 que tem essa experiência da PUC relatada e que tem ali algumas das principais protagonistas. E entre 1978 e 1979 nós fizemos uma

[186] Batistoni indicou a revista Serviço Social e Sociedade nº 5.

> reestruturação curricular, com a presença da Marilda, onde ela coloca (ela não tinha defendido a tese ainda) a concepção de produção e reprodução das relações sociais como âmbito onde se situa a emergência do Serviço Social. Tese que ela vai colocar no livro *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação Teórico Metodológica* e que é um capítulo do livro. Essa era a nossa concepção de profissão orientando a revisão curricular. Então, a gente tinha um vínculo muito forte com a Marilda, e, através dela, com o CELATS, o Centro Latino-Americano de Trabalho Social, que montou um grupo de apoio à Marilda na PUC e montou outros grupos no Brasil também e a gente ia discutindo com ela, né, o que são os serviços sociais, o que era o capitalismo, naquele momento, e o que era a profissão. Assim, nós vamos para a convenção de 1979 para colaborar e tivemos um papel, né? Eu não acho nada escrito dessa convenção, mas eu tenho certeza que tivemos, até porque Raquel e Rosângela são muito ativas intelectualmente e nós tivemos um papel lá em 1979. E voltando de lá implantamos o nosso currículo, o currículo foi implantado em 1980. Veja, antes de aprovarem e era um currículo muito interessante – depois você pode pegar a revista e ver algumas das suas características. E, nesse contexto, por exemplo, ele substituiu caso, grupo e comunidade por uma disciplina chamada assim *Instrumentação em Serviço Social;* ampliamos a área das Ciências Sociais; reduzimos as disciplinas vinculadas à área de Psicologia; e ampliamos o conhecimento do Serviço Social para quatro anos. (Maria Carmelita Yazbek, 2023).

Batistoni teve um relevante papel na implantação do novo currículo mínimo junto à PUC/SP e a outras Unidades de Ensino no Brasil, o que demonstra seu protagonismo frente à virada crítica da formação profissional em Serviço Social:

> Aí deixa eu fazer aqui um link que precisa juntar e separar e juntar. Aí que eu vou entrar mesmo nessa discussão. Já está um pouco mais consolidada a minha presença na faculdade. Eu entro... a PUC tinha uma organização interna de acompanhamento das revisões, do acompanhamento pedagógico, que se chamava as comissões didáticas. As comissões didáticas eram uma proposta muito fértil e que realmente funcionavam. Não era reunião no começo de semestre ou no outro, no fim de semestre, não! Era uma reunião mensal de acompanhamento de conteúdo, de implantação de conteúdo, período a período. Tá? Comissão didática do primeiro ano, segundo ano, terceiro ano, quarto ano. Que acompanhava e, por ano, acompanhava diretamente o processo de ensino nas turmas. Comissão didática teve um papel muito grande. Nesse momento aqui ainda não tem a figura oficial exigente de coordenador de curso, sabe? Quem coordenava as comissões didáticas era o vice-diretor da faculdade. Quem assumia o cargo de vice-direção assumia a coordenação pedagógica do curso. Mas aqui, isso era a resolução nossa interna da PUC. E eu, primeiro, fui chefe de departamento. Sim, nessa equipe, essa equipe foi um período de muito estudo, de muita revisão, de muita mudança. Quando o Zé Paulo chegou na faculdade eu fui trabalhar direto com o José Paulo. Dava aula no segundo período. É o Serviço Social Clássico. Então eu estudei demais, porque o Zé Paulo me falou assim: pra gente fazer essa discussão tem que fazer com isso... que é toda aquela bibliografia que Netto usa no Capitalismo Monopolista, todas as produções clássicas americanas, todo o sincretismo teórico, toda a bibliografia dele do sincretismo teórico, esse material que ele trabalha, foi o que eu estudei para poder trabalhar o Serviço

Social clássico. Ele deu essa contribuição. Era eu e Ana Maria Ramos Estevão, que era dessa equipe com ele no período. Então veja, eu fui privilegiada; antes, chorei um fim de semana inteiro quando eu fui dar aula com ele, entendeu? Porque eu fiquei nervosa, "por que vocês vão me pôr para trabalhar com ele?" Estava indo tão bem e fui trabalhar com o José Paulo. Só aprendi! Como não poderia ser outro caminho, né? Ele colocava Parsons em inglês ou espanhol na minha mão, entendeu? Parsons. "Não, tem que ler, tem que ler, senão a gente não vai entender a Mary Richmond nem nada mais". Enfim, de fato, e eu embrenhei nesses estudos, estudei de fato muito este conteúdo nessa época para assumir essa disciplina aí, para assumir essa etapa da disciplina, dessa grande equipe. A gente tinha Serviço Social do primeiro ao último ano, a disciplina de Serviço Social, que já tinha mudado de nome, como você vai ver no Currículo 1982. Mas ainda é, e tem o debate da teoria, método e história na crítica ao próprio Currículo mínimo de 1982, que é o artigo do José Paulo, que é o debate da metodologia. Que parte dele está contido no Caderno ABESS do debate da metodologia. Então esse debate é muito relevante. E eu assumo, depois, eu passo a acompanhar toda a revisão, implantação e revisão do Currículo na Faculdade. E a gente fez a implantação ano a ano, não implantou tudo de uma vez. E eu, neste período aí, eu assumi a vice-direção da faculdade. Então eu coordenei todo o processo de implantação e revisão no final anos 1980. Eu coordenei pela... como coordenadora das comissões didáticas, todas as comissões didáticas. E cada período tinha um coordenador, um professor coordenador. Essa era uma comissão colegiada de curso. Era uma dinâmica, de fato, que garantia um debate, um trabalho coletivo, um debate permanente, constante. Com revisão. Eu tenho um documento que eu fiz deste processo que eu nunca publiquei, não sei por que eu nunca publiquei. Esse aí, eu tenho ele, que é o balanço deste processo todo. E em cada período tinha um professor que trabalhava, me acompanhava nesse período. E aí é neste contexto que eu passo a ter, a estar presente no debate da ABEPSS. Na própria pesquisa do debate da metodologia que foi uma pesquisa, veja só que incrível, foi uma pesquisa coordenada pela profa. Aldaísa, que não discutia esse assunto, mas ela fez esse projeto do debate da Metodologia e apresentou a CAPES, e montou uma equipe nacional. Dessa equipe nacional, você vai ver lá na revista, no Cadernos ABESS, que tem o debate da Metodologia, toda a equipe. Tinha tanto participação de dirigentes da então ABESS, que era a Justina, que era do Rio Grande do Norte... tinha Consuelo Quiroga de Belo Horizonte, porque foi a passagem das duas presidentes, as duas foram presidentes da ABESS. Isso acho que vai ser importante vocês resgatarem, que é neste contexto que isso ocorre. Aqui não estou precisando data não [...] Mas é isso, Justina, quem participa é... Marina Maciel, Franci, José Paulo, Faleiros, eu pela PUC, é eu, Marilda e Nobuko, além da própria Aldaíza, e da Rosa da Católica de Santos. Então, nós entramos nesse debate. E ao entrar nesse debate, por exemplo, eu também tenho todo o debate teórico-analítico, do que é unidade, do que é unidade de teoria, história e metodologia, inicia-se nesse contexto. É aqui que esse debate vem sendo construído. Portanto, ele é um debate, ele não é um debate por cima das coisas, ele é um debate no aprofundamento mesmo da apropriação do marxismo e ao mesmo tempo no acompanhamento curricular. E o José Paulo tem um papel grande nesse debate, assim como a Nobuko, assim como a Marilda. Esse debate vai se construindo nessa relação aqui, com esses sujeitos que eu acabei de falar. Neste momento, eu também começo a ter uma projeção na ABESS. Que projeção? Eu acompanhei, eu assessorei e acompanhei várias revisões curriculares pelo Brasil à fora. Acompanhei e assessorei as revisões curriculares dos anos 1980 numas 10 escolas de serviço social. Tudo porque

> eu passei a assessorar a ABEPSS, entrei na equipe de assessoria da ABEPSS, não tem nada que eu saí ganhando dinheiro fazendo isso, não é nada disso, certo? Isso aqui tudo é protagonismo profissional. Essa assessoria, na gestão da Justina, começou a construir uma assessoria, algumas assessoras nesse processo. Eu fui uma delas. E nessa assessoria, que eu acompanhei, eu acompanhei a Federal de Maceió/Alagoas, eu acompanhei a Federal de Santa Catarina... Maceió, Unioeste, onde está a Esther. A Esther até lembrou disso esses dias, neste contexto. Depois, também, a Federal do Espírito Santo, gente, Espírito Santo também, muito, muito, ainda nos anos 1980. Juiz de Fora, ainda nos anos 1980. As privadas confessionais do interior, Campinas, no interior de São Paulo, Campinas, Bauru, UNITAL de Taubaté, Lins não, porque Lins tinha influência da Nobuko Kameyama. Essas faculdades eram faculdades significativas, privadas, mas significativas no interior de São Paulo, certo? Fortes. A Católica de Goiás também eu acompanhei. Acompanhei aqui todo o debate de revisão nestes anos junto à ABESS Regional de São Paulo, todas, direto, não sei quem era a coordenação neste momento, não sei quem era, depois foi a Raquel Tolosa, que era da UNESP e foi da PUC. Então, meu desenvolvimento nesta discussão veio sempre mediado por aquilo que estava em debate na PUC e retornando internamente, o debate nacional. (Maria Rosângela Batistoni, 2024).

Eugenia Célia Raizer também fez destaque a PUC/SP:

> A PUC São Paulo tem um papel fundamental na formação de praticamente metade do Brasil, porque ela tem um papel de liderança em São Paulo e no Sul do Brasil. Acho que a mudança da PUC começa pela graduação. Durante muito tempo a pós-graduação era...o que aconteceu, por exemplo, no Rio de Janeiro, que era uma graduação bastante conservadora, na federal do Rio de Janeiro. Aí vai a mudança com a entrada de José Paulo, Carlos Nelson Coutinho, eles vão mudar... o mestrado do Rio de Janeiro que surge forte. (Eugênia Célia Raizer, 2024).

Oferecemos destaque à essa mudança curricular da escola de São Paulo por dois fatores: para evidenciar que já havia um movimento em muitas Unidades de Ensino de questionamento do projeto de formação profissional vigente, levando à revisão curricular, processo esse captado pela ABESS ao mesmo tempo que suscitado por ela; e porque essa escola de São Paula foi a primeira do Brasil, a qual também formatou os primeiros currículos brasileiros, sendo uma protagonista na formação em Serviço Social no Brasil, ou melhor, fornecendo importantes protagonistas para a construção da profissão.

As demais escolas espalhadas pelo Brasil também estavam em seus movimentos internos associados ao movimento mais amplo da formação, cada uma com sua particularidade. Sabemos, por exemplo, que o curso da UFMA foi um dos primeiros a realizar sua revisão

curricular, já em 1982, conforme consta em Pereira (1984)[187]. Essa publicação também está na Revista Serviço Social & Sociedade nº 14 de 1984, assim como a revisão curricular da PUC/SP.

Marina Maciel Abreu falou sobre a conjuntura do curso na UFMA, sobre a alteração curricular e sobre as ações críticas que já estavam em andamento:

> A gestão 1981/1983, sob a presidência de Josefa Batista Lopes, teve o desafio de preparar os cursos para a implementação do novo currículo, diante do grande embate entre forças em confronto em que a busca de fundamentos no enfrentamento ao projeto modernizador evidenciou uma forte disputa entre a tendência crítica orientada pelo marxismo e a tendência orientada pela fenomenologia, que fazia a crítica ao positivismo e ao marxismo. Essa tendência (fenomenológica) contava com a força de centros acadêmicos importantes como PUC-RJ e PUC-RS, destaco também na regional Norte da ABESS a participação da UFPA na defesa dessa tendência. Podemos entender que o currículo aprovado em Natal reflete um pacto, das forças em confronto, com a hegemonia da tendência crítica orientada pelo marxismo. Essa proposta, como dito, enfatizou o eixo Teoria/História/Método em que ganha centralidade no debate acadêmico de norte a sul a questão metodológica, dada a necessidade de superação da visão tripartite do Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade e a construção de novo arcabouço teórico e metodológico. A ABESS realiza uma grande pesquisa nacional sobre "A formação profissional do assistente social no Brasil", coordenada pelas Professoras Alba Maria Pinho de Carvalho (UFMA), Dilséa Adeodata Bonetti (PUC-SP) e Marilda Iamamoto (PUC-SP), iniciada na gestão 1981/1983 e concluída na gestão 1983/1985, sob a presidência da Professora Carmelita Yazbek. É nesse contexto que é realizado o I Seminário Nacional de Pesquisa em Serviço Social, 1983, na UFMA. No Departamento de Serviço Social/UFMA estruturamos um núcleo de pesquisa com a elaboração de vários projetos, na perspectiva de fundamentação das novas disciplinas do novo currículo. Destaco dois deles, pela inserção no debate nacional sobre a questão metodológica, através da pesquisa nacional sobre "o ensino da metodologia nos cursos de Serviço Social" realizada em 1987/1988, promovida pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC-SP e ABESS, sob a coordenação da Professora Aldaiza Sposati (PUC-SP). O debate travado no âmbito dessa pesquisa na análise e sistematização dos resultados estão divulgados no Caderno ABESS, n.3 São Paulo, ABESS: Cortez, 1989, 1995 (1ª reimpressão). Refiro-me aos projetos: "Questões metodológicas do Serviço Social" (1979/1985), privilegiou a questão metodológica na particularidade dos processos interventivos, orientada por uma concepção de metodologia sustentada na categoria marxista da práxis com destaque para a contribuição da análise gramsciana, em que essa questão é abordada sob o ponto de vista da unidade dialética da relação entre teoria e prática; o outro projeto intitulado "Trabalho junto ao pescador artesanal na ilha de São Luís" (1979/1983) configurou-se como pesquisa e extensão, utilizando a metodologia da pesquisa-ação, que era também uma estratégia metodológica que se difundia nos cursos no enfrentamento da dicotomia teoria e prática.

[187] A Professora Raimunda Pereira explica em sua apresentação da proposta curricular da UFMA que o curso de Serviço Social dessa instituição desde meados da década de 1970 já debatia a necessidade de revisão curricular, acompanhando o esforço a nível nacional assumido pela ABESS e pelos estudantes por meio do ENESS. Ela informa que a proposta curricular da UFMA foi aprovada em novembro de 1982 e implantada a partir do primeiro semestre de 1983 (Pereira, 1984).

> Esse projeto foi interrompido abruptamente por força do autoritarismo na UFMA na gestão do reitor José Maria Cabral Marques (1979/1988), para atender denúncias de setores empresariais e burocracia estatal incomodados com a repercussão do trabalho educativo na organização e luta dos pescadores por seus direitos. (Marina Maciel Abreu, 2024).

Em nossas entrevistas apareceram muitas referências ao "grupo do Maranhão" como protagonista da construção da virada crítica da formação profissional. Josefa, ao responder sobre a XXI Convenção de Natal, logo deu destaque à participação dos docentes do Maranhão e sua consequente eleição para um cargo na ABESS:

> A marcante participação da delegação do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Maranhão (CSSUFMA), através de uma delegação composta por duas professoras (Josefa Batista Lopes e Marina Maciel Abreu) e uma estudante (Lourdes Maria Leitão), expressando o trabalho coletivo de professoras (es) e estudantes no curso, credenciou minha eleição para a vice-presidência da Região Norte, na chapa que elegeu a Diretoria Executiva da ABESS, formada por professoras da Universidade Federal de Sergipe (UFS), tendo como Presidente a Profa. Cândida Maria Fontes de Santana. Naquele momento esse grupo vinha realizando um destacado debate no Serviço Social da UFS e iniciando um processo de produção de conhecimento na área de Serviço Social naquela universidade, com destacada participação da Profa. Maria Luíza de Souza que teve uma das primeiras dissertações de mestrado publicada em livro, pela Cortez & Moraes, em 1979, com o título Questões Teórico-Práticas do Serviço Social e do Prof. Jean Robert Weisshaupt que também exerceu influência na Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Credenciou-se, durante os debates e embates no evento, a assumir a direção da entidade e de um movimento muito intenso de reorientação da formação profissional em Serviço Social. Coube a essa diretoria sistematizar e encaminhar o Currículo Mínimo aprovado naquela convenção para o Conselho Federal de Educação (CFE), onde foi aprovado pelo Parecer n. 412/82, e a partir daí se convencionou chamar "Currículo 82", mas que eu considero mais adequado chamar Currículo 79/82, como expressão do movimento real. (Josefa Batista Lopes, 2024).

Perguntamos para Marina e Josefa, docentes da UFMA e pertencentes ao citado grupo, como foi a atuação do grupo do Maranhão na XXI Convenção de Natal em 1979. Seguem as considerações delas:

> Aí tem essa coisa que eu queria assim, pensar com vocês: o que é o grupo do Maranhão? Porque é uma denominação que tem uma história. Tem uma história. A denominação "grupo do Maranhão" tem sido referida aos docentes do curso de Serviço Social da UFMA, que se destacaram no debate nacional, pela contribuição com ênfase da orientação gramsciana no âmbito da aproximação da profissão ao marxismo na construção da alternativa crítica, tendo suscitado muitas polêmicas. É importante notar que esse grupo não exaure a aproximação ao marxismo no âmbito do Departamento de Serviço

> Social da UFMA. É possível que a origem dessa denominação tenha relação à mencionada pesquisa nacional sobre o ensino da Metodologia em Serviço Social (PUC-SP/ABESS), em cujo relatório aparecem expressões como "equipe do Maranhão", "vertente maranhense", "grupo de professoras do Maranhão", para se referir às posições defendidas pelas duas professoras da Curso de Serviço Social da UFMA que participaram da pesquisa; ou seja para se referir as posições defendidas por Franci Gomes Cardoso e por mim. É possível que aí tenha sido o começo dessa denominação a um pequeno grupo, que inclui as professora Josefa Batista Lopes e Alba Maria Pinho de Carvalho (docente já afastada do Curso de Serviço Social desde meados dos anos 1980 por força do autoritarismo imperante na gestão do reitor José Maria Cabral Marques 1979/1988, que perseguiu docentes, desativou projetos de pesquisa, como dito antes), cuja contribuição teórica com a dissertação de mestrado, publicada em forma de livro, "A questão da transformação social e o trabalho social: uma análise gramsciana", São Paulo: Cortez, 1983, foi a primeira a suscitar polêmicas. Esse livro pode ser considerado a primeira produção que se explicita de orientação gramsciana na análise do Serviço Social. (Marina Maciel Abreu, 2024).

> Conforme dito acima, o Curso de Serviço Social da UFMA (CSSUFMA), participou da XXI Convenção da ABESS com uma delegação composta por duas professoras (Josefa Batista Lopes e Marina Maciel Abreu) e uma estudante (Lourdes Maria Leitão), expressando o trabalho coletivo de professoras (es) e estudantes no curso que vinha discutindo a mudança do currículo, desde 1977, contando inclusive com a assessoria da Profa. Miriam Limoeiro Cardoso com a qual as professoras egressas do mestrado na PUC/Rio haviam se articulado e discutiam categorias gramscianas, no âmbito do marxismo, no esforço de problematizar e pensar o Serviço Social em seus fundamentos históricos, teórico-metodológicos e políticos, na perspectiva de construção da Alternativa Crítica no Serviço Social. Com fortes vínculos nacionais, a partir da articulação de professoras egressas dos mestrados, em particular da PUC/Rio, o grupo do Maranhão participou dos debates e embates na construção e aprovação do Currículo Mínimo do Curso de Serviço Social que ocorreu ali com base em propostas apresentadas por representantes de Unidades de Formação presentes, das quais o Curso de Serviço Social da UFMA que se destacou com a PUC/SP, entre as unidades que apresentaram as propostas de currículo mais desenvolvidas em seus fundamentos e estrutura. Essas duas unidades de formação foram convidadas a publicar suas propostas curriculares na Revista Serviço Social & Sociedade Nº 14. (Josefa Batista Lopes, 2024).

Yazbek apresentou outros elementos conjunturais da renovação crítica nacional e da PUC/SP, inclusive mencionando o Maranhão:

> Gostaria de destacar nesse processo, em âmbito nacional, o Maranhão, que fez uma experiência belíssima, naquele momento, como muitos outros estados, não quero que pense que foi só a PUC, mas o lugar onde eu estava, onde eu acompanhei esse processo, foi dessa experiência da PUCSP e como presidente da ABESS. E o nosso grupo participava ativamente desse processo de mudança na formação e na ação profissional. Imagine, eu estava ali na Direção da Faculdade e depois na ABESS, a Bia estava na ANAS, Associação

> Nacional de Assistentes Sociais, liderando o Congresso da Virada, onde ela foi uma importante presença entre as lideranças, com a Luiza Erundina, que era professora também nossa. Então, foi um momento assim, para todos os lados, a gente estava em ação. Era um momento também de grande rearticulação da sociedade civil. Estávamos nas periferias de São Paulo porque o cardeal pediu e era um cardeal como Dom Paulo e uma reitora como Nadir Kfouri. Então, era um momento de muita mobilização política, a sociedade estava mobilizada, havia movimentos sociais. Você conhece o livro do Sader, do Eder Sader e da Maria Célia Paoli, *Quando Novos Personagens Entraram em Cena?* Ele está analisando exatamente esse momento da sociedade, os movimentos das periferias que tinham vínculo com as comunidades eclesiais de base, e as mulheres lutavam por creche, saíam com as panelas vazias na rua, batendo panela; era muito interessante. Eu estava em uma equipe, no município de Mogi Guaçu, eu estava com a Lúcia Barroco, onde nós montamos uma creche com as mulheres daquela região. Era uma conjuntura de grande mobilização social, o movimento social era forte, né, e os assistentes sociais estavam mobilizadíssimos, não foi por acaso que houve o Congresso da Virada. E, em seguida, surge o Partido dos Trabalhadores que envolveu aquelas primeiras mulheres, né, que depois, vão caminhando para outros espaços, mas, naquele momento, elas estavam, (nós estávamos) próximas da fundação do partido, a gente estava muito perto do ABC Paulista. Então, veja, era um ambiente muito politizado, né, e muito propício à renovação, então, a proposta de 1979 era uma proposta esperada, porque inserida no movimento da História. E, depois de aprovada pelo Conselho Federal de Educação em 1982 será a Base das Diretrizes Curriculares de 1996. Quer dizer, há uma conexão entre as diretrizes, que avançam – eu acho que elas avançam –, e aquilo que a gente estava experenciando, né, enquanto ABESS. (Maria Carmelita Yazbek, 2023).

Ela acrescenta:

> Gostaria também de assinalar que esse grupo que teve influência na PUC, ele teve uma influência nacional, aliada a um grupo maravilhoso do Nordeste, no qual a liderança era a Ana Elizabete Mota. Mas, não era só a Ana, tinha a Safira Bezerra, que era maravilhosa, tinha um grupo que só se ampliou depois. Então, havia uma parceria de vários estados do Brasil para renovar o currículo. Em algumas universidades começaram experiências de renovação. Foi muito interessante e não só na PUC, em alguns lugares. O Maranhão elaborou uma proposta e lá tinha um grupo muito competente. Tinha a Franci Cardoso, a Marina Maciel e a Josefa Barista Lopes e na Pós-Graduação a professora Maria Ozanira da Silva e Silva. Isso porque em outro plano havia um grupo implantando a pós-graduação. Porque também, nos anos de 1970 implantam-se as pós-graduações, na PUC Rio, na PUC São Paulo e em vários estados. Então, havia uma conjugação de fatores, que a própria ABESS vai incorporando, por exemplo, a pós-graduação, primeiro pela pesquisa, que, hoje, tem um lugar importante na ABEPSS. (Maria Carmelita Yazbek, 2023).

O estudo até aqui nos revela que a virada crítica da formação profissional foi um processo, um movimento na história, um acúmulo teórico, político, ético e metodológico que

culminou na aprovação do primeiro currículo crítico na Convenção de 1979. Entretanto, tratou-se de um incipiente Serviço Social crítico, ainda frágil e pouco fundamentado.

Torna-se importante atentar para o fato de que a XXI Convenção da ABESS aconteceu antes do III CBAS, considerado o marco simbólico da virada crítica da profissão. Nos ofícios (Anexos 18 e 19) oriundos da presidente da ABESS à época, Rachel Mäder Gonçalves, destinado às Unidades de Ensino com o objetivo de preparação para a XXI Convenção, identificamos que a Convenção aconteceu entre os dias **02 e 06** de setembro de 1979. Sabemos que o CBAS ocorreu entre os dias **23 e 28** de setembro de 1979 e que o III Encontro Nacional das Entidades Sindicais dos Assistentes Sociais, igualmente importante para a virada, foi realizado de **21 a 23** de setembro de 1979. Avaliamos que isso está alinhado ao momento de consolidação acadêmica da vertente de intenção de ruptura na segunda metade de 1970. Ou seja, a XXI Convenção da ABESS foi o primeiro giro crítico nacional e oficial da profissão de Serviço Social, marcando o momento de consolidação acadêmica da perspectiva crítica. Esse dado confirma a análise de Netto (2008) dos três momentos da vertente de intenção de ruptura e, também confirma a virada crítica precedente da ABESS em relação ao conjunto CFAS/CRAS. Portanto, a categoria profissional chegou ao III CBAS mais preparada academicamente e politicamente, fato corroborado pela virada da formação profissional na XXI Convenção da ABESS e pela virada política no encontro das entidades sindicais.

Em nossas entrevistas buscamos identificar uma possível relação entre a XXI Convenção e o III CBAS, em especial, sobre a atuação que o grupo que virou a formação pode ter apresentado no III CBAS. Yazbek comentou diretamente sobre isso:

> Olha, eu acho que, explicitamente, não; interessante, não houve assim, uma consciência de que você estava "virando" a formação, mas sim de que você estava atualizando o ensino da profissão porque não tinha mais sentido caso, grupo e comunidade, etc. Não havia, também no Congresso da virada, em 1979, uma conexão direta com a formação, embora, a inserção da dimensão formativa no debate sobre o Serviço Social em seus congressos seja uma constante histórica e lá também foi. Outro elemento a considerar é que os organizadores e muitos participantes da Convenção eram as mesmas pessoas. Isso ocorre cada vez mais, né? As pessoas estão nos dois espaços ABEPSS e CFESS, eu, por exemplo, sempre participei dos dois organismos. Hoje nós podemos claramente observar a convergência de temas nos Congressos, Convenções, no ENPESS etc. E, como já mencionei, desde o segundo Congresso de Serviço Social já havia a prática de organização coletiva de nossas entidades ABESS e ABAS. (Maria Carmelita Yazbek, 2023).

Marina Abreu considera o III CBAS um momento de síntese e destaca a importância da ABESS no conjunto da virada da profissão:

> Porque realmente não se tem essa clareza. [...] a importância da revisão curricular dos anos 1970 no movimento da virada, impulsionada na Convenção de 1973 aqui em São Luís, passando por Piracicaba, em 1975, a Convenção de 1977 e Natal 1979, com a aprovação do novo currículo. Entendo que essa pesquisa que vocês estão desenvolvendo sobre o processo de construção do currículo mínimo nos anos 1970 que culmina na Convenção de 1979 em Natal tem um peso importante no movimento da virada, em que o III CBAS é um momento de síntese. Esse momento de síntese no III CBAS quem lidera é a CENEAS, a organização sindical, mas o processo envolve a contribuição coordenada pela ABESS no âmbito da formação. (Marina Maciel Abreu, 2024).

A partir do giro crítico no fim da década de 1970, a década de 1980 é marcada pelo debate profícuo e pelo aprofundamento da direção social crítica na profissão, a partir da vertente de intenção de ruptura do processo renovador brasileiro.

> A profissão chega aos anos 1980 com a ABESS consolidando um projeto de formação profissional nas escolas de Serviço Social. A pós-graduação caminhando para uma consolidação, quer dos já instituídos mestrados quer da inauguração dos doutorados. (Teixeira, 2019, p. 141).

A XXII Convenção Nacional de Ensino de Serviço Social (Anexo 20) foi realizada pela ABESS nas instalações[188] da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, em Vitória/Espírito Santo, no período de 30 de agosto a 04 de setembro de 1981 e contou com o apoio do Departamento de Serviço Social da Universidade e do Centro Acadêmico Livre de Serviço Social. A presidente da ABESS à época era a Cândida Maria Fontes de Santana[189]. A temática da Convenção foi "A prática na formação profissional", abordando: a prática como elemento pedagógico, a prática como estágio de formação profissional e reflexão e sistematização da prática. Participaram da Convenção 46 Unidades de Ensino e 7 entidades representativas (ABESS, 1981).

Foram definidos como convencionais (com direito a voto) os docentes e discentes com participação paritária (representantes das Unidades de Ensino de Serviço Social/graduação e/ou pós-graduação), membros da secretaria da ABESS, 3 docentes e 3 discentes a mais da UFES e representantes dos órgãos de classe (3 pessoas por entidade presente) (ABESS, 1981).

---

[188] Algumas atividades foram realizadas em um hotel da cidade.

[189] Josefa Batista Lopes foi vice-presidente da região norte no período de 1980/1981; Maria Carmelita Yazbek compôs a comissão técnica da XXII Convenção; e Eugenia Célia Raizer foi segunda-tesoureira nessa gestão. As 3 foram presidentes da ABESS, sendo a primeira na gestão 1981/1983, a segunda na gestão 1983/1985 e a terceira no período de 1985/1987. Vale destacar que a Josefa foi eleita presidente da ABESS na assembleia da XXII Convenção em setembro de 1981.

No estatuto da ABESS aprovado em setembro de 1981 (Anexo 21) há a descrição de que a Assembleia Geral da ABESS seria composta por 6 membros credenciados por Unidades de Ensino filiadas, com direito a voto e a ser votado, sendo 3 docentes (1 coordenador de curso e 2 docentes eleitos pelos pares) e 3 discentes (eleitos pelos pares). Neste estatuto foi definida a representação discente para composição da Diretoria da ABESS e os demais cargos da Diretoria seriam ocupados por docentes, todos vinculados às instituições membro (instituições de ensino, públicas ou privadas, reconhecidas pelo MEC).

O relatório da XXII Convenção apresenta os resultados das discussões das Unidades de Ensino brasileiras presentes no evento acerca da temática abordada. Importante informar que foram realizados encontros regionais que antecederam a Convenção, por meio dos quais originou-se um Documento-Proposta que foi encaminhado as Unidades de Ensino e Centros Acadêmicos como subsídio às deliberações da Convenção. No decorrer desta, os temas foram discutidos a partir de trabalhos em grupo e sessões plenárias (ABESS, 1981).

Nobuco Kameyama proferiu a conferência "A prática na formação do Assistente Social". Nessa Convenção houve uma reunião para "Intercâmbio dos cursos de Mestrado em Serviço Social" com o objetivo de troca de experiências e informações acerca dos cursos de mestrado e doutorado existentes no país[190]; uma comunicação sobre o "Relatório do 1º Encontro de Supervisores da Região Leste" (Rio de Janeiro); uma Assembleia Extraordinária para "Reformulação dos Estatutos da ABESS"; e uma reunião de "Assessoria da ABESS às Unidades de Ensino que aderiram à Proposta Pedagógica" (ABESS, 1981).

De acordo com (ABESS, 1981), além da programação oficial, ocorreu uma complementar, a qual englobou duas mesas redondas, quais sejam: "O trabalho desenvolvido pelas entidades ABESS, Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior. (ANDES), CENEAS e CFAS[191]" e "Movimentos populares da grande Vitória[192]". A primeira mesa contou com representantes das entidades e a segunda com representantes dos coletivos de alguns movimentos populares da região (ABESS, 1981).

Nas comunicações feitas pelas entidades e Unidades de Ensino, cabe destacar a presença do CBCISS, ALAESS, representantes dos cursos de mestrado e CRAS-SP. Os convencionais

---

[190] O encontro resultou na proposta de elaboração de um documento fundamentando a existência de conhecimentos específicos do Serviço Social para envio ao MEC e CNPq a fim de que "o Serviço Social seja reconhecido enquanto tal" (ABESS, 1981, p. 16).

[191] "[...] cada entidade apresentou a sua história, lutas, dificuldades e formas de articulação entre as mesmas, tendo ficado enfatizado a necessidade de integração das mesmas, nas lutas pelos interesses da categoria" (ABESS, 1981, p. 19).

[192] Na mesa foram debatidas as experiências de 3 entidades populares (ibid).

participaram da Assembleia Geral Extraordinária, com direito a voz, a qual reformulou os Estatutos da ABESS com aprovação por unanimidade (ABESS, 1981).

Outro dado importante foi a formação, na Assembleia Extraordinária, de uma Comissão Eleitoral responsável por encaminhar o processo de eleição da nova diretoria da ABESS. Essa comissão, durante a Convenção, conduziu os informes para inscrição e formação de chapas (ABESS, 1981).

Em paralelo ao trabalho dos grupos, ocorreu na Convenção uma reunião da diretoria da ALAESS, uma reunião das entidades de classe (ABESS, CFAS, CENEAS, ENESS e ANDES), reuniões regionais da ABESS, reunião da Diretoria Nacional da ABESS e Reunião da Proposta Pedagógica da ABESS (ABESS, 1981).

Na sessão plenária final houve a apresentação das conclusões dos grupos de trabalho, sintetizadas da seguinte forma: encaminhou-se a necessidade de aprofundamento acerca do conteúdo do Documento-Proposta (sobre a prática profissional) nas Unidades de Ensino, a manutenção do mesmo tema para a próxima Convenção, a realização de Convenção anual e de Assembleia Geral da ABESS bienal, "criando um espaço específico para discutir as questões teórico-práticas e outro para discutir os aspectos administrativos e políticos" (ABESS, 1981, p. 31). Portanto, os resultados dos trabalhos dos grupos apresentados na sessão plenária final incluíram as questões em torno da prática do Serviço Social, algumas moções[193], além de propostas relativas à dinâmica de trabalho da ABESS, todavia, não há registro do que foi aprovado na Convenção.

No que tange as discussões sobre a prática profissional, destacaremos as principais polêmicas e encaminhamentos dos grupos. Houve a sinalização da importância de discutir a proposta do CRAS-SP de normatização do exercício de supervisão de estágio pelo CFAS. Alguns profissionais manifestaram preocupação com as possíveis consequências dessa burocratização. Deliberou-se que a discussão deve ocorrer nas regionais de acordo com suas especificidades/necessidades e que os estudos realizados sobre o assunto sejam apresentados na próxima Convenção (ABESS, 1981).

Em relação ao Documento-Proposta com o debate da temática da Convenção, surgiram muitos posicionamentos, os quais serão pontuados adiante[194]. O primeiro que destacamos é que "Campos de prática não são somente aqueles tradicionalmente identificados, ou seja, as instituições" (ABESS, 1981, p.21), uma vez que surgem novos espaços de aprendizagem da

[193] No relatório analisado as moções não estavam anexas.
[194] Apresentaremos os principais pontos discutidos na Convenção e apresentados pelos grupos, o que não significa consenso ou dissenso acerca das reflexões.

prática, como a emergência dos Movimentos Sociais, processo que deve ser abordado também por aulas teóricas. Além disso, aluno e professor devem ser estimulados a se engajarem na conjuntura. Há uma insuficiente oferta de campos de estágio e fragilização do vínculo empregatício de alguns supervisores de campo. Também se ponderou sobre a importância de compreender o que já é realizado pela classe popular, conhecer e sistematizar isso (ibid.).

Houve uma discussão sobre a importância de o Assistente Social assegurar sua prática política nos movimentos populares e nas instituições, no sentido de que "não deve existir uma dicotomia entre prática profissional e prática social" (ABESS, 1981, p.21). Contudo, outro grupo já questionou a relação entre prática profissional e prática social.

Com o entendimento de que a responsabilidade sobre a prática profissional não seria apenas dos estágios, mas de todo o processo de ensino e de seus sujeitos, os presentes na Convenção ressaltaram a importância da aprovação do currículo mínimo proposto pela ABESS e sua execução (ABESS, 1981).

Reconheceu-se uma diversidade de posicionamentos das Unidades de Ensino, negando uma posição homogênea e indicando a falta de clareza sobre isso para os discentes. Ressaltam que algumas escolas optavam por uma linha teórica sem dar liberdade de posicionamento aos discentes ao não apresentar as demais linhas (ABESS, 1981).

Algumas polêmicas que encontramos no relatório: "Nenhuma teoria é suficiente e completa para dar respostas às nossas indagações" (ABESS, 1981, p. 22). "Como muitos alunos estão cursando Serviço Social para apenas obterem um diploma, sem outras pretensões, fica fácil ocorrer esses problemas" (ABESS, 1981, p. 23).

Uma séria reflexão contida no documento: "A mudança só ocorre na medida em que a prática de Serviço Social caminha para a transformação da sociedade, não especificamente só em Serviço Social" (ABESS, 1981, p. 23).

A Convenção de 1981 foi realizada no processo de mudança curricular, de entendimento da nova concepção profissional e das transformações múltiplas necessárias às Unidades de Ensino. Percebe-se que a implantação do novo currículo já estava em debate e execução, ainda que não tivesse sido regulamentada pelo CFE/MEC, o que demonstra a legitimidade da ABESS enquanto coordenadora do ensino em Serviço Social no país àquela época.

Na assembleia da referida Convenção tivemos a eleição da próxima gestão sob presidência de Josefa Batista Lopes da UFMA, considerada a primeira gestão com um grupo realmente crítico à frente. Aqui, gostaríamos de destacar as considerações de Josefa sobre essa

Convenção, onde está contido um forte depoimento sobre sua eleição e a força da mobilização coletiva crítica:

> Dois anos depois da Convenção de Natal, como passou a ser chamada a XXI Convenção Nacional da ABESS, essa XXII Convenção situa-se no novo momento do movimento da *virada* do Serviço Social, o momento de consolidação na construção da Alternativa Crítica, em particular no tocante à Formação Profissional marcada pela construção do Novo Currículo Mínimo de Serviço Social, aprovado na XXI Convenção e que se encontrava em tramitação no Conselho Federal de Educação (CFE/MEC). O momento foi, portanto, de avaliação em torno do acompanhamento do processo junto ao CFE, mas também de avanços no debate sobre a implantação do currículo tão logo fosse aprovado pelo órgão. A conjuntura de avanço dos debates nas unidades de ensino no pós Convenção de Natal, bem como na massa da categoria profissional, no pós III CBAS, e das lutas por democracia orientou os debates nessa convenção para mudanças na estrutura de poder e deliberações na ABESS, até então centrada nas (os) diretoras (es) das escolas, faculdades com direito a voto nas assembleias. Com mudanças no Estatuto foi ampliada a participação nas assembleias para professores, estudantes e supervisor de campo de estágio. Nesse ambiente de conquistas democráticas foi realizada a eleição da nova diretoria da ABESS, para o mandato 1981/1983, com a executiva composta por três professoras da Universidade Federal do Maranhão (UFMA): eu como presidente, a Profa. Alba Pinho de Carvalho, como Secretária, e a Profa. Franci Gomes Cardoso, como tesoureira. Devo dizer que eu resisti a aceitar a candidatura a presidente porque estava enfrentando perseguição do Reitor José Maria Cabral Marques, inclusive acabara de ser exonerada do cargo de Coordenação do Curso de Serviço Social. Mas aceitei, diante dos argumentos e a força do coletivo[195] de docentes e estudantes que construíram a candidatura, vendo na ABESS um sujeito central na luta por transformações radicais no Serviço Social que se firmara no processo de construção e aprovação do novo currículo, em 1979. A tarefa central da gestão consistia em seguir acompanhando e agilizando o processo de aprovação do novo Currículo Mínimo junto ao CFE e sua conseguinte implantação em nível nacional. (Josefa Batista Lopes, 2024).

Maria Inês Souza Bravo comentou espontaneamente sobre a eleição de Josefa no decorrer da entrevista:

> Agora, quando eu falo que a de Vitória foi também importante porque foi aí que a gente conseguiu democratizar, porque mudava o nome de associação de escolas para associação de ensino, mas não mudava a composição, então, a composição, por exemplo, para eleição da diretoria da ABESS, ela era só do

[195] Desse coletivo, entre tantos nomes dos quais alguns me fogem à memória, destaco as professoras Eugênia Célia Raizzer, Maria Helena Rauta Ramos e Elizete Cardoso, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a Profa. Nobuco Kameyama, da Faculdade de Serviço Social de Lins, SP, a Profa. Maria Inês Bravo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Profa. Maria Elvira Sá, da Universidade Federal do Pará, a Profa. Liliana Mercuri de Almeida, Faculdade de Serviço Social da Universidade Católica de Salvador (UCSAL) e a Profa. Franci Gomes Cardoso que, com a Profa. Josefa Batista Lopes, formavam a delegação da UFMA e fizeram articulação, à distância, com a Profa. Alba Pinho de Carvalho para compor a Executiva nacional e o DESES (Departamento de Serviço Social) solicitando apoio à candidatura.

> diretor, então, em 81, a gente faz a reforma do estatuto da ABESS, aí, consequentemente, a gente democratiza, que aí coloca três representantes de docentes, três representantes de supervisores de campo. Os supervisores se articularam, na época, para ir para a convenção, a gente tinha um grupo de supervisores aqui no Rio de Janeiro, no CRESS, aí, realmente, houve essa articulação e os estudantes também se articularam. Então, em 1981 foi que a gente consegue a democratização mesmo, com a mudança do estatuto, que aí que é a participação nas assembleias, que antes era só o diretor da unidade que participava, e aí, consequentemente, você ia conseguir mudar. Em 81 que a gente consegue também eleger a representante nossa, "autêntica", que era a Josefa; a Josefa que pegou a direção em 1981. As outras gestões também foram importantes, a gente não conseguia uma gestão progressista, a gente conseguia algumas pessoas importantes, mas era ainda transição, tinha que fazer composição, nessa não, porque nessa a gente já estava com a mudança do estatuto e ela foi aplaudida de pé; foi muito bonita realmente a eleição da Josefa. (Maria Inês Souza Bravo, 2023).

Eugenia Célia Raizer também evidenciou a Convenção de Vitória:

> Depois, eu apontaria um marco fundamental: foi a Convenção de 81, porque marca o processo de democratização da ABESS. Ela muda o estatuto radicalmente, com a presença paritária dos estudantes, aí compondo a diretoria. A Assembleia geral da ABESS passou a ser uma Assembleia composta pelo diretor da escola, por professores, pelos professores da prática ou supervisores de estágio, que também foi... ai admite a presença do profissional de campo e do estudante, o estudante foi fundamental nessa virada. E com isso muda o estatuto da ABESS, a estrutura da entidade, é a grande mudança que vai dar na estrutura da entidade. Além do mais, a gestão de 81 a 83 vai marcar outra questão. Até então, o processo dos eventos que a entidade tinha era esse encontro bianual onde acontecia a convenção e a assembleia geral, que nessa altura, a partir de Piracicaba, a Convenção já virou tipo...um trabalho... mais dias, tinham momentos de grupos, não era só uma palestra, mais uma discussão, já discutindo o processo de formação profissional, com mais solidez. Aí essa gestão vai introduzir outros eventos. E vai introduzir, paralelo a implantação do currículo, a pesquisa, que foi fundamental, coordenada pela Professora Marilda e pela Professora Alba, a pesquisa sobre formação profissional. Acho que isso foi uma estratégia que impulsionou...paralela a implantação do currículo, simultânea, então, a estratégia de usar a pesquisa, ela dinamizou esse movimento, e aí se fez também, se introduziu outros mecanismos, não só a convenção, mas também o Seminário de Ensino, o fortalecimento, no início, mais ampliação da questão dos regionais...né.. dos encontros regionais. (Eugênia Célia Raizer, 2024).

Pedimos à professora Josefa para nos contar sobre as características da sua gestão (1981-1983):

> A diretoria eleita na XXII Convenção Nacional da ABESS, realizada em Vitória, Espírito Santo, de 30 de agosto a 4 de setembro de 1981, resultou de uma candidatura construída por um coletivo de docentes e estudantes engajados na luta por transformações radicais no Serviço Social que viam na ABESS um sujeito central na luta que se firmara no processo de construção e

> aprovação do novo currículo, em 1979 e confiou a executiva a três professoras da UFMA, a Profa. Josefa Batista Lopes como Presidente, a Profa. Alba Maria Pinho de Carvalho como Secretária e a Profa. Franci Gomes Cardoso, como Tesoureira. Com a clareza dos desafios colocados para a ABESS naquele momento de afirmação e consolidação da *virada*, a diretoria eleita para o período 81/83, composta pela executiva, as vice-presidentes regionais e a representante nacional das (os) estudantes, desenvolveu uma pauta de trabalho com a dinamização dos regionais, fundamentalmente em torno do acompanhamento da implantação do currículo 79/82, em todos os Cursos de Serviço Social do país, mas avançando no aprofundamento do debate sobre o Ensino e a Pesquisa em Serviço Social na totalidade da formação profissional. (Josefa Batista Lopes, 2024).

Josefa concluiu listando os eixos programáticos da sua gestão: Acompanhamento do processo de aprovação do novo currículo de 1979/1982 no CFE e de sua implantação nas unidades de ensino; Desenvolvimento da pesquisa nacional sobre a formação profissional em articulação com as unidades de ensino em Serviço Social; Realização do I Encontro Nacional de Ensino em Serviço Social no Rio de Janeiro em outubro de 1982; Apoio ao movimento de criação do 'Comitê Assessor ao Serviço Social' junto ao CNPq, o que significou a criação da Área de Serviço Social nesse órgão no âmbito da Grande Área de Ciências Sociais Aplicadas[196]; Realização do I Seminário Nacional de Pesquisa em Serviço Social em São Luís/MA em maio de 1983, com o apoio do CNPq; Avanço na articulação com ALAETS/CELATS e no necessário debate sobre a América Latina[197]. Por fim, destacamos a afirmação da professora de que no acompanhamento do processo de aprovação e implementação do currículo de 1979/1982, com apoio da pesquisa nacional sobre a formação profissional, havia "um movimento de discussão e crítica já apontando para avanços necessários, decorrentes do aprofundamento teórico crítico" (Josefa Batista Lopes, 2024).

Indagamos à Bravo se ela considerava realmente que a gestão 1981-1983 tinha sido a primeira crítica no âmbito da ABESS e ela confirma, dizendo que até então o grupo crítico conseguia apenas alguns cargos, mas nunca a direção da entidade:

> É. Porque, realmente, nas outras você tem Cândida, me parece, que a Cândida é a de Natal; Eugênia fica em uma suplência também, mas a gente sempre pega um pouco, quer dizer, alguns cargos, na briga, mas a gente não

[196] Josefa destaca a atuação da Profa. Safira Bezerra Ammann, da Universidade de Brasília (UNB), com a colaboração dos professores Nobuko Kameyana e Vicente de Paula Faleiros, além da própria ABESS (Josefa Batista Lopes, 2024).

[197] Josefa pontua que essa articulação foi particular "a partir da eleição da então Presidente da ABESS, Profa. Josefa Batista Lopes, como vice-presidente para o Cone Sul, para a diretoria da ALAETS, gestão 1983/1986, eleita por ocasião do Seminário Latino-americano ALAETS/CELATS, realizado no México, em julho de 1983, tendo como Presidente a Profa. Nidya Castillo, da Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Nicaragua (UNAN), cuja candidatura expressava vinculação ao projeto da Revolução Sandinista de transformação daquele país." (Josefa Batista Lopes, 2024).

> conseguia...não tinha estudante na direção, que hoje a gente tem estudante de graduação, estudante de pós, e tudo isso, quer dizer, estudante de graduação vem a partir de 1981, representação estudantil. (Maria Inês Souza Bravo, 2023).

A gestão da ABESS de 1981-1983, da professora Josefa Batista Lopes da UFMA, definiu como uma frente prioritária a realização de uma pesquisa nacional encomendada pela ABESS, conforme sinalizamos antes. Assim, em outubro de 1982 iniciou o projeto de pesquisa[198] para subsidiar a implantação do novo currículo mínimo, bem como subsidiar a própria entidade a redefinir suas políticas de ação a partir da leitura do perfil da formação profissional em Serviço Social no Brasil. O foco era o processo de formação profissional do Assistente Social. O título do projeto de pesquisa era: "A Formação Profissional do Assistente Social no Brasil: determinantes históricos e perspectivas". Essa pesquisa foi coordenada nacionalmente pelas professoras pesquisadoras Dilséa Adeodata Bonetti (PUC-SP), Marilda Villela Iamamoto (PUC-SP) e Alba Maria Pinho de Carvalho (UFMA), além de ter contado, em seu início, com a assessoria da socióloga Miriam Limoeiro Cardoso (UFRJ e UFF). A gestão da ABESS de 1983-1985, da professora Maria Carmelita Yazbeck da PUC-SP, deu continuidade ao desenvolvimento da pesquisa, assumindo essa ação como prioridade programática (Carvalho et ali., 1984).

O projeto de pesquisa foi publicado na Revista Serviço Social & Sociedade em 1984, mas antes ele foi apresentado e debatido no I Encontro Nacional de Ensino em Serviço Social realizado no Rio de Janeiro/RJ em 1982 e no I Seminário Nacional de Pesquisa em Serviço Social realizado em São Luiz/MA em 1983. Resultados preliminares foram apresentados na XXIII Convenção Nacional da ABESS realizada em João Pessoa/PB em 1983 (Carvalho et ali., 1984).

As pesquisadoras informaram que a pesquisa configurava uma proposta de conhecimento e ação, assim, ao produzirem e sistematizarem o conhecimento sobre a formação profissional do Assistente Social no Brasil, desenvolveriam, concomitantemente, "um processo de intervenção em termos de assessoria às Unidades de Ensino de Serviço Social, na efetivação da revisão curricular" (Carvalho et ali., 1984, p. 141).

---

[198] "O Projeto de Investigação referido [...] foi elaborado e iniciado no âmbito da estratégia de implantação do currículo 79/82, na gestão 81/83, quando a executiva se encontrava na UFMA sob a presidência da Profa. Josefa Batista Lopes. A Profa. Dileéa Adeodata Bonetti passou a integrar a coordenação da pesquisa na gestão presidida pela Profa. Carmelita Yasbeck." (Josefa Batista Lopes, 2024). A gestão de Yazbek (1983-1985) deu prosseguimento à pesquisa.

A realização dessa pesquisa demonstra a preocupação da ABESS e dos protagonistas da virada crítica da formação profissional com a devida fundamentação para construção de uma nova formação profissional. Considerando que a revisão curricular não se esgota com a definição e implantação do novo currículo no prazo estabelecido, Carvalho et ali. (1984, p. 105) compreende que tal revisão configura um processo que deve responder "aos desafios que se apresentam para o ensino do Serviço Social frente às exigências históricas da sociedade brasileira".

> Neste momento de revisão curricular, para que esta não se limite a um mero processo técnico-burocrático, torna-se fundamental não só um balanço rigoroso da formação que vem sendo ministrada nas Unidades de Ensino, como a explicitação das questões de fundo, norteadoras do processo de formação profissional que se pretende efetivar. (Carvalho et ali., 1984, p. 104-105).

Essa importante pesquisa foi guiada pela ideia de que o currículo não se limita a determinada grade de disciplinas, ele "engloba, de forma articulada, as três dimensões de um projeto educacional: docência teórico-prática, pesquisa e extensão, orientadas por diretrizes básicas norteadoras da formação profissional" (Carvalho et ali., 1984, p. 105).

Avaliamos ser importante a menção a essa pesquisa a fim de indicar que a ABESS esteve atenta aos desdobramentos da virada crítica da formação profissional, após a decisão por um novo currículo, ou seja, o processo foi adensado, planejado e orientado devidamente pela entidade responsável pelo ensino do Serviço Social no país e seus aliados e protagonistas. Assim, percebemos o giro crítico da própria entidade.

Em maio de 1983, também na gestão de Josefa Batista, ocorreu o I Seminário Nacional de Pesquisa em Serviço Social realizado em São Luiz/MA, com apoio do CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa[199]). Josefa Lopes atribui grande importância a esse seminário no conjunto dos acontecimentos da virada crítica do Serviço Social brasileiro:

> Esse encontro colocou a *pesquisa* no centro da formação profissional em Serviço Social. A *pesquisa* havia emergido no movimento de construção do Currículo Mínimo 79/82, por influência da pós-graduação, como atividade acadêmica essencial, em unidade orgânica com o *ensino* baseado no conhecimento crítico, essencial à formação de uma nova cultura crítica na profissão, que busca o conhecimento para além das aparências do senso comum. É o nascedouro do atual Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS). (Josefa Batista Lopes, 2024).

[199] Atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Para Josefa, o seminário objetivava “mapear e dar a conhecer as pesquisas em desenvolvimento na área de Serviço Social, bem como incentivar a criação de grupos de pesquisas nas unidades de ensino e o intercâmbio entre esses grupos e pesquisadores” (Josefa Batista Lopes, 2024). A professora destacou a atuação do “grupo do Maranhão” e o contexto deste seminário, destacando o embate que o envolveu:

> Esse seminário é um marco na construção da ABESS como organização acadêmica e cientifica e também da resistência do coletivo de professoras do CSS/UFMA, comprometidas com esse processo na construção da Alternativa Crítica no Serviço Social, enfrentando o autoritarismo ditatorial na UFMA. Essas professoras que davam sustentação à organização do evento, junto com a executiva da ABESS, tiveram o “ponto cortado” e os salários descontados nos dias da realização do evento, por ordem da Diretora do Centro de Ciências Sociais, Profa. Dinha Gomes, uma professora do Departamento de Serviço Social (DESES), representante do grupo minoritário, à época, de professoras reacionárias naquele departamento. (Josefa Batista Lopes, 2024).

Marina Maciel Abreu nos falou sobre este seminário:

> Gostaria de acrescentar uma informação referente ao CEDEPSS, gestão 1995/1996 da ABESS, presidido pela Professora Bete Mota, da qual participei como membro do Conselho Consultivo. Refiro-me à criação do selo ENPESS pelo então CEDEPSS como uma forma de fixar a nomenclatura do principal evento nacional de pesquisa que vinha ocorrendo desde 1983, mas com variação de nome. A ideia era fortalecer esse espaço de intercâmbio e interlocução acadêmica de pesquisadores do Serviço Social aberto para as demais áreas que integram a grande área das Ciências Sociais Aplicadas. Hoje o ENPESS é isso! Parece que não iniciou uma numeração com essa denominação, deu continuidade à numeração de eventos nacionais anteriores de pesquisa realizados pelas ABEPSS, como dito, iniciados em 1983, com a realização do I Seminário de Pesquisa em Serviço Social em São Luís/MA, na gestão presidida por Josefa Batista Lopes. (Marina Maciel Abreu, 2024).

Raizer ao falar sobre sua participação na ABESS durante o período pesquisado na tese e durante sua gestão (período posterior – 1985/1987), trouxe informações que complementam a compreensão sobre os seminários de pesquisa e a criação do ENPESS:

> O nosso trabalho sempre foi no coletivo, o meu trabalho sempre foi mais no coletivo. Acho que minha contribuição, também, é muito dessa articulação política e muito trabalho. Por exemplo, a gestão era em Vitória, mas nós realizamos muitas coisas em nível nacional, fora de Vitória, até do ponto de vista mais estratégico, organizamos os encontros de pesquisa. Então, tem o primeiro encontro, a gente chamava de Primeiro Encontro Nacional de Pesquisa que foi em São Luiz. O Segundo Encontro Nacional de Pesquisa que

> foi em Salvador. Terceiro Encontro Nacional de Pesquisa que foi em Campinas. E em Campinas, lá eu me arrependo até hoje disso que eu concordei... Em Campinas o que aconteceu é que foi muita gente, o encontro foi previsto para um número de pessoas e foram muitos estudantes do Rio de Janeiro, do interior de São Paulo, muitos profissionais de campo. Então o que era um encontro, ficou muito grande e a gente teve que adaptar algumas coisas da infraestrutura. E teve um debate, e de lá saiu o núcleo para a criação do CEDEPSS. Então essa ideia de criação do CEDEPSS. E saiu, também, a indicação de mudar o nome, eu me arrependo disso, de eu ter concordado com isso, de ter saído de Encontro Nacional de Pesquisa para Encontro Nacional de Pesquisadores, como uma tentativa de focar mais. Aí fizemos o primeiro encontro, aí da uma mudançazinha de numeração do ENPESS. Aí fizemos o Primeiro Encontro Nacional de Pesquisadores, nossa gestão, que fizemos em Brasília. Nesse Primeiro Encontro Nacional de Pesquisadores, a gente começa neste encontro a fazer um embrião do mapeamento dos grupos de pesquisa do Serviço Social, dos GTPs [Grupo Temático de Pesquisa] que hoje tem no Serviço Social brasileiro. Então, esse encontro de Brasília, ele teve esse mérito. Foi o primeiro de pesquisadores, que na verdade seria o quarto encontro, só mudou o nome e começou a enumerar tudo de novo. A gestão de Josefa fez o Primeiro Encontro Nacional de Ensino do Serviço Social, além da Convenção. Aí nós continuamos, fizemos o Segundo Encontro Nacional de Ensino. Depois, acho na outra gestão, fez Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa, entendeu, foi isso aí. (Eugênia Célia Raizer, 2024).

A partir 1982/1983 inaugurou o período de espraiamento da vertente de intenção de ruptura para a categoria profissional, período considerado em aberto e em disputa no interior da profissão nos anos subsequentes. O momento de espraiamento “atesta a plena cidadania da perspectiva de intenção de ruptura no cenário do Serviço Social no Brasil” e ocorreu na conjuntura de transição democrática. Foi neste momento que iniciou o protagonismo dessa vertente (posições vinculadas a tal perspectiva) no conjunto da profissão. Ou seja, tal vertente deixou de ser apenas um vetor do Processo de Renovação da profissão e passou a capitanear de forma instigante, criativa e produtiva a vida profissional (Netto, 2008, p. 266).

Nesse período ocorreram as Convenções de 1983 e 1985, considerando nosso limite histórico de pesquisa em 1985. Netto (2008) informa que a partir de 1979 os representantes da perspectiva crítica de intenção de ruptura passaram a ter dominância nos encontros e congressos da categoria; parte significativa das produções bibliográficas passaram a receber influxos e temáticas da intenção de ruptura; as escolas incorporaram referências críticas na implantação do novo currículo mínimo; e a ABESS passou a atuar mais fortemente em prol de uma formação embasada na crítica ao tradicionalismo e suas derivações, com apoio do Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social (CEDEPSS), seu organismo acadêmico.

Maria Nadir de Sales do Amaral Militão, chefe de Departamento do Serviço Social da PUC/MG relatou os acontecimentos da XXIII Convenção da ABESS realizada em setembro de 1983 em João Pessoa/Paraíba (Anexo 22). Militão (1983) relatou que no encontro "foram discutidas questões básicas para o atual momento em que passam as diversas unidades de ensino do Serviço Social, em todo país" (p. 1). Ela também registou que foi debatida a pesquisa (supracitada) sobre a formação profissional desencadeada pela ABESS em 1982 ("A formação profissional do assistente social no Brasil: determinantes históricos e perspectivas") e coordenada por professores da PUC/SP e da Universidade do Maranhão, bem como foram pensadas estratégias para sua continuidade. Também foi apresentado o andamento das pesquisas nas diversas unidades presentes (ibid).

Identificamos num folder encontrado em nossa pesquisa documental (Anexo 23) que os objetivos da Convenção foram: intercambiar experiência sobre a prática na formação profissional em instituições e junto aos movimentos populares; trocar experiências sobre a implantação do novo currículo mínimo; apresentar e discutir resultados parciais da pesquisa sobre "A formação profissional do Assistente Social no Brasil: determinantes históricos e perspectivas"; elaborar recomendações sobre a prática na formação profissional e na implantação do novo currículo mínimo de Serviço Social. Infelizmente, não localizamos informações sobre o tema central da Convenção. No referido folder tem um destaque chamado "Presidente de Honra: Prof.ª Nadir Kfouri/Magnífico Reitor da PUC-SP – pela sua participação na luta pelo processo de democratização da Universidade".

No relatório é possível identificar a menção do pouco apoio institucional para a pesquisa em algumas unidades, de forma que a contribuição com subsídios à pesquisa nacional pode ter ficado prejudicada. Outra razão apresentada para essa deficiência se refere às possíveis questões internas das unidades, suas realidades locais. O documento cita a previsão de um encontro no 2 semestre de 1983 para apresentação das experiências de currículo em andamento (Militão, 1983).

Militão (1983) ressalta o espaço da Convenção como facilitador do estabelecimento de contatos e troca de experiências com as Unidades de Ensino.

No que tange às representações presentes na Convenção, há o seguinte apontamento:

> A Convenção procurou atingir as várias representações das categorias docente e discente. Houve, portanto, um momento de debate entre: CFAS (Conselho Federal de Assistentes Sociais), CRAS (Conselho Regional de Assistentes Sociais), APASP (Associação de Profissionais de Assistentes Sociais), Sindicato de Assistentes Sociais, CAs (Centros Acadêmicos), Das (Diretórios

> Acadêmicos) e ENESS (Encontro Nacional de Estudantes de Serviço Social). A nível federal contamos com um representante do CNPQ, por dois dias consecutivos, em que avaliou positivamente o projeto de pesquisa da categoria. (Militão, 1983, p. 2).

Maria Carmelita Yazbek da PUC/SP foi eleita a presidir a ABESS no biênio 1983/1985 e isso, segundo consta em Militão (1983), foi uma decisão política da XXIII Convenção devido a dois fatores: a estrutura do Departamento de Serviço Social da PUC/SP que contava com professores em regime de tempo integral e pelo apoio que esperavam da então Reitora, a professora Nadir Kfouri.

Gostaríamos de destacar que a ABESS, preocupada em subsidiar as reflexões das Unidades de Ensino e da categoria profissional, estabeleceu um acordo com a Editora Cortez[200] para ganho de espaço na importante Revista Serviço Social & Sociedade a fim divulgar projetos e estudos a respeito da revisão curricular e suas implicações na formação profissional. Assim, em 1984 ocorreu a publicação do número 14/ano 5 da referida revista em que esse objetivo foi iniciado[201]. Com isso, queremos ressaltar e validar o importante papel condutor da entidade na virada crítica da formação profissional, nesse aspecto, com ações em torno da produção e divulgação de conhecimentos acerca da nova formação profissional, uma vez que a revisão curricular é um processo amplo e complexo.

Importante mencionar que em 1984 o Serviço Social conquistou seu reconhecimento acadêmico como área de conhecimento no CNPq, o que foi fortemente influenciado por parte de docentes da PUC/SP, segundo Iamamoto (2014). Josefa Lopes elucida com mais detalhes esse fato:

> A criação da Área de Serviço Social, no âmbito da Grande Área de Ciências Sociais Aplicadas, com a criação do respectivo "Comitê Assessor ao Serviço Social" junto ao CNPq, nesse órgão, representou o primeiro grande passo na criação das condições de financiamento da pesquisa. Os fundamentos apresentados ao CNPq constam do documento "Avaliação e Perspectivas" elaborado, em 1982, pela Profa. Safira Bezerra Ammann da Universidade de Brasília (UNB), com a "colaboração dos professores Nobuko Kameyama e Vicente de Paula Faleiros e da Comissão executiva da Associação Brasileira

[200] "A Editora Cortez criada como Cortez & Moraes, em 1978, e logo depois apenas Editora Cortez. Essa Editora exerceu um papel fundamental na consolidação da virada e construção da Alternativa Crítica do Serviço Social, ao constituir-se o maior e mais importante veículo de circulação do conhecimento e do debate teórico-metodológico em Serviço Social, com investimento financeiro dirigido à área que apenas começava a alargar sua produção de conhecimento, a partir das pesquisas e defesas das primeiras Dissertações de Mestrado em Serviço Social na PUC/SP e na PUC/RJ, contando com o apoio e suporte acadêmico editorial de professoras de Serviço Social da PUC/SP." (Josefa Batista Lopes, 2024).

[201] Nesta edição da revista foi publicado o projeto da pesquisa nacional encomendada pela ABESS e referida anteriormente neste capítulo.

> de Ensino de Serviço Social" (AMMANN, 1984, p. 144), composta à época pelas professoras da UFMA Josefa Batista Lopes (Presidente), Alba Maria Pinho de Carvalho (Secretária) e Franci Gomes Cardoso (Tesoureira). (Josefa Batista Lopes, 2024).

De acordo com o relatório (Anexo 24) da PUC/MG (1985), a XXIV Convenção da ABESS foi realizada em Niterói no período de 02 a 06 de setembro de 1985, com o tema "Novo Projeto de Formação Profissional do Assistente Social: exigência conjuntural?" e o sub-tema "Teoria, Método e História na formação profissional".

As conferências[202] da Convenção abordaram uma análise da conjuntura brasileira, da universidade e do ensino superior, o panorama da formação profissional e os avanços do novo currículo (PUC/MG, 1985).

O debate[203] sobre "Teoria, Método e História na formação profissional" se deu em torno "da Crise da Universidade, Crise Econômica e Crise do Conhecimento. Sua relação com a formação profissional, o conteúdo dos currículos e o suposto da "não cientificidade" das ciências sociais (PUC/MG, 1985, p.1).

A reflexão sobre a implantação do novo currículo apontou dificuldades de articulação das "cadeiras" Teoria, História e Método, assim como dificuldades para definição de seus conteúdos. Os convencionais divididos em grupos debateram as experiências de implantação do currículo e propuseram sugestões para solução dos problemas identificados. Destacou-se a relação entre a implantação do novo currículo e as condições precárias de trabalho, em especial, das Unidades de Ensino particulares, as quais eram a maioria no país (PUC/MG, 1985).

Na XXIV Convenção houve a apresentação da implantação de currículos em escolas de Serviço Social de outros países da América Latina e ocorreu a aprovação de alterações no Estatuto, dentre as quais destacam-se as relacionadas a ampliação de finalidades (PUC/MG, 1985), tal qual exposto a seguir:

> -propor e dinamizar uma política nacional de formação profissional de Serviço Social em termos de ensino, pesquisa e extensão; assessorar as Unidades de Ensino no desenvolvimento do seu projeto educacional para que atenda as exigências da realidade brasileira nas diversas conjunturas (PUC/MG, 1985, p. 2).

---

[202] Ministrada pelos professores Luiz Eduardo Wanderley e Alba Maria Pinho de Carvalho.
[203] Conduzido pelo professor José Paulo Netto e cujos debatedores foram os professores Vicente de Paula Faleiros e Teresa Quiróz (do CELATS).

No que se refere a pesquisa nacional sobre a formação profissional, foi entregue um relatório às Unidades de Ensino para debate e encaminhamento de considerações à equipe responsável via ABESS (PUC/MG, 1985).

Há no relatório da Convenção a referência ao debate em torno da criação da Associação Nacional de Pesquisa em Serviço Social (ANPESS), sobre o qual foi entendido o que segue:

> -não faz sentido a ABESS se restringir ao ensino formal, mas atentar para a demanda emergente que hoje se faz presente em todos os foros de debates acadêmicos que tenta vincular ensino, pesquisa e extensão; -a criação de uma entidade paralela só de pesquisa, entre outros problemas desvincularia o ensino da pesquisa e esta da graduação. (PUC/MG, 1985, p. 2).

Entendeu-se sobre a necessidade da ABESS se desdobrar e compor uma nova estrutura, a ser mais bem pensada e definida posteriormente[204], mas passando a ser uma entidade de ensino, pesquisa e extensão, envolvendo também a capacitação continuada de docentes e profissionais de campo, conforme consta em PUC/MG (1985).

> A Graduação constituiu historicamente a base social dessa instituição; a pós-Graduação e com ela a pesquisa passam compor a sua estrutura a partir de então, com a incorporação das funções do CEDEPSS. Isso significou uma grande conquista, porque a pós-graduação se desenvolveu desligada da ABEPSS. A articulação da ABEPSS com os Programas de Pós-Graduação ocorria através das reuniões promovidas pela CAPES. A ABEPSS não se constituía uma referência de articulação da pós-graduação. (Marina Maciel Abreu, 2024).

Maria Carmelita Yazbek nos contou um pouco sobre o debate em torno da ANPESS e sobre o contexto de criação do CEDEPSS:

> Foi nesse processo todo, quando eu estive presidente da ABESS, que eu organizei aqui na PUC-SP um primeiro encontro do CEDEPSS, que deveria ser um centro de pesquisa da ABESS. Proposta que depois a ABEPSS incorporou[205]. A ABEPSS é hoje Ensino e Pesquisa. Eu me lembro, veio tanta gente do Brasil todo apresentar suas pesquisas e o Encontro foi muito rico, porque as pessoas queriam contar suas experiências, como CEDEPSS fosse um centro de pesquisa, como o modelo do CELATS, que era um centro de pesquisa fundado em 1974 que tinha sede no Peru e que estava ligado a Associação Latino-americana de Escolas de Serviço Social, hoje ALAEITS

[204] Em 1987 foi criado o Centro de Documentação e Pesquisa em Política e Serviço Social (CEDEPSS), organismo acadêmico da ABESS (Iamamoto, 2014). A ABESS transformou-se em ABEPSS (Associação Brasileira de *Ensino e Pesquisa* em Serviço Social) no fim de 1998, quando extinguiu o CEDEPSS e integrou, na mesma entidade, a tríade do ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão (Pontes, 2011).

[205] Como o CEDEPSS só foi criado em 1987 e a gestão de Yazbek foi de 1983 a 1985, a professora deve ter se referido aos encontros preparatórios anteriores, ao gérmen do CEDEPSS.

> refundada em 2006. Mas era isso, era Associação Latino-americana de Escolas – naquele momento era escolas – de Serviço Social, que tinha um centro de pesquisa e a gente fez no mesmo modelo. Nesse contexto houve uma tentativa de criar uma associação como existe a ANPOCS (Associação Nacional de Pesquisa em Ciências Sociais), a ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa em Educação) e outras. A proposta era que o Serviço Social criasse a ANPESS (Associação Nacional de Pesquisa em Serviço Social). E aí uma das nossas professoras, que já faleceu, criou a ANPESS, Associação Nacional de Pesquisa em Serviço Social, ela tinha o apoio do Faleiros, naquele momento, mas nós discutimos em uma assembleia de uma convenção e optamos pelo modelo do CEDEPSS, que era um centro no modelo da ALAETS. A ANPESS tem algumas publicações, eu tenho uma publicação da ANPESS, um caderno da ANPESS e nesse caderno há muitas explicações da área da fenomenologia. É um trabalho sério e na linha da fenomenologia. A ANPESS se propunha a ser uma associação ligada à ABEPSS, mas isso não passou na assembleia, embora a ideia já estivesse em andamento e tivesse publicações. Tenho uma delas: um caderno da ANPESS. Esse caderno que eu tenho é o número 2 e é um caderno de boa qualidade. Eu acho que ela não foi aprovada pela vinculação de alguns de seus autores com o CBCISS, que também se transforma historicamente, mas nesse primeiro momento ele era o reduto da fenomenologia, que como o Zé Paulo coloca, era uma tentativa de atualizar o pensamento conservador, era como preservar o pensamento vinculado à ação da Igreja, ao personalismo de Emmanuel Mounier, então, era uma renovação naquele campo e parte das figuras protagonistas era ligada à fenomenologia e ligada àquele grupo da renovação conservadora. Tinha liderança da Anna Augusta Almeida. Era o grupo da atualização do conservadorismo. E esse caderno é muito consistente. Uma das lideranças que defendia a ANPESS era a professora Úrsula Karsch, que era a presidente da pós-graduação da PUCSP, uma mulher inteligentíssima, brilhante, que já discutia o Serviço Social como trabalho no campo dos serviços. (Maria Carmelita Yazbek, 2023).

Josefa Lopes confirma as informações já trazidas:

> O CEDEPSS resultou do redirecionamento de um movimento entre setores docentes da pós-graduação que promoviam a articulação em torno de uma associação de pós-graduação em Serviço Social, a exemplo da ANPOCS, apontando para a criação de uma associação específica. A direção da ABESS, com apoio de amplos segmentos docentes, entendeu que a criação de uma associação específica da pós-graduação, além da dissociação com a graduação e de ensino com pesquisa, resultaria na fragmentação da ABESS. Essa compreensão levou a ABESS, na gestão 85/87, presidida pela Profa. Eugênia Célia Raizer, a criar o CEDEPSS, em 1986, como órgão de pesquisa da ABESS, inspirado na experiência ALAETS/CELATS. (Josefa Batista Lopes, 2024).

As forças conservadoras ainda se faziam presentes no debate e nas disputas profissionais.

Yazbek fez outras pontuações sobre a ANPESS:

> A ANPESS juntou alguns/algumas fenomenólogas, especialmente do CBCISS como a Anna Augusta Almeida, mas a Úrsula não era fenomenóloga, embora por um tempo a tenha ensinado, nem o Faleiros, e a Myriam que também apoiaram. Naquele momento, era um grupo não marxista, vamos dizer assim. Agora [...] Araxá era tomista, Teresópolis era ainda a vertente modernizadora e depois a fenomenologia avançou e tomou conta especialmente no Rio e eu acho que até mais recentemente. Quando a grande protagonista na difusão da abordagem fenomenológica, Anna Augusta, morreu, deixou um grupo, mas que já conviviam, mas eles tinham outras abordagens. A PUC de Porto Alegre e a PUC do Rio, onde estava a Anna Agusta, elas tinham uma base forte fenomenológica. Mas, por exemplo, em Teresópolis ainda estava a Helena Junqueira e um grupo que não adere à fenomenologia, pelo menos nos livros, elas percebem que precisam renovar – é isso que eu falei –, que tem que avançar; a Helena, por exemplo, mas Helena considera que tem que avançar no campo do planejamento, no campo do desenvolvimento comunitário, né, e a Nadir também no sentido de um aprimoramento da abordagem individual, mas elas nunca aderiram à fenomenologia, nunca. Nesse contexto, começam as escolas, cada uma assumir o seu perfil. Essa ANPESS é para desvendar melhor, né? O que considero é que a proposta de ter uma associação como as Ciências Sociais era sedutora. Aliás, a ANPOCS, até hoje, ela é muito prestigiada, tem muita gente que escreve trabalhos para ANPOCS, etc. Então, era um modelo que eles achavam que era interessante; e por trás – eu não sei, aí precisa de uma pesquisa mesmo –, qual era o papel da Anna Augusta, por exemplo, e das fenomenólogas nesse processo? Observando o Caderno 2 do grupo [ANPESS], um caderno inteirinho sobre fenomenologia, fazendo um balanço, de seu processo nas Ciências Sociais e no Serviço Social, entre os artigos temos o de Anna Augusta. Então, elas iam usar esse caminho, né? Mas o nosso grupo, não. (Maria Carmelita Yazbek, 2023).

Ainda sobre a ANPESS e os desdobramentos desse debate, Yazbek conclui:

> É uma coisa para desvendar mesmo, é a história da ANPESS, porque ela se colocava como uma associação ligada à ABEPSS, um braço da ABEPSS, só que nós achávamos que o braço da ABEPSS devia ser um CEDEPSS, como era o CELATS e o modelo do CELATS acabou prevalecendo. Esta convenção... eu não lembro se foi a de... que eu era presidente, ou não, realmente eu não lembro, onde a gente acabou com a ANPESS, foi no voto, eles perderam no voto, as escolas votaram. O caderno 1 seria um documento fundamental para entender a ANPESS. Sugiro localizá-lo, talvez com alguém da PUC do Rio ou do CBCISS. (Maria Carmelita Yazbek, 2023).

No que tange à influência conservadora no Rio de Janeiro, Maria Inês Souza Bravo disse o seguinte:

> Havia uma descentralização de poder aí entre as PUCs e a UFRJ, as PUCs ficavam um pouco no CBCISS, PUC Rio muito no CBCISS, a PUC São Paulo e a UFRJ na ABESS. (Maria Inês Souza Bravo, 2023).

> Neste período que fiz a graduação [formada em 1971], a UFRJ estava mais conservadora do que a Gama Filho; a UFRJ amplia realmente a

> democratização do Serviço Social a partir de 1985; ela é tardia, porque o grupo conservador na UFRJ era muito...quer dizer, politicamente consistente, na perspectiva deles e eram muito articulados. A minha entrada na Escola de Serviço Social da UFRJ foi muito difícil, pois havia a oposição dos conservadores principalmente por ter participado do congresso da virada em 1979. (Maria Inês Souza Bravo, 2023, destaque nosso).

Ao contar sobre sua trajetória, Bravo destaca as tensões entre o grupo conservador e o grupo intencionalmente crítico no Rio de Janeiro:

> Nós fizemos lá na PUC Rio um embate, mas assim, a gente queria a disciplina com a Miriam ou a gente ia para lá, para Ciências Sociais. Agora, a Miriam chegou a dar aula também no Serviço Social; aí nós pedimos, fizemos, aí eles já cediam. Agora, o embate de mudar o currículo lá na PUC nós não fizemos muito, não, de mudar as disciplinas. A gente falou: "Vamos aproveitar o que a gente pode, então, vamos...A gente tem uma briga maior da formação no Brasil, então, essa é uma briga grande. Então, vamos fazer o seguinte, vamos atrás da Miriam, vamos atrás do Gisálio Cerqueira, vamos atrás... vamos pesquisar quais os professores que estão na PUC, que são marxistas, que são progressistas, para a gente fazer disciplina com eles e ter orientação com eles também"; por exemplo, se não era com eles, se não era com a Miriam, era com as pessoas menos.... a minha orientadora, por exemplo, foi Leila Bugalho, que era menos fenomenológica e até participou lá na UFRJ com a gente, enfim, ela conseguia fazer conciliação, era conciliadora, não era o pessoal rígido da fenomenologia. Agora, eles brigaram. Por exemplo, a candidata nossa para região leste, acho que foi em 79 era a Eugênia, aí a candidata deles foi a Terezinha Arnaud e ganhou[206]; então, realmente, eles iam para o embate, a gente ia também, a gente tentava. Enfim, porque era muita coisa para a gente... ainda brigar na PUC e brigar nacionalmente, então, a gente, na PUC, a gente fazia o que era possível, íamos nos cursos, vendíamos livros... É diferente do conservadorismo da UFRJ, no diálogo; como elas defendiam o diálogo, na fenomenologia, elas eram diferentes no diálogo, não que não tivesse intenção, não, elas tinham intenção, sim e eu acho que foi possível fazer...(Maria Inês Souza Bravo, 2023).

Apesar desse cenário, Bravo aponta uma diferença em relação a PUC/SP:

> Eu vejo o protagonismo neste período da PUC Rio maior do que PUC São Paulo, da vanguarda, que, na PUC São Paulo tinha uma divisão muito grande, né, uma diferença muito grande entre a pós-graduação e a graduação e aí também não havia essa possibilidade... tinha um pouco, mas não havia tanto, da gente poder fazer outras disciplinas, nos outros cursos. Eu fiz doutorado na PUC São Paulo e vi pouca possibilidade dessa movimentação da gente lá, embora eu não tenha morado em São Paulo, quer dizer, é diferente, não dava para morar, então, tinha que ir e voltar e tal. Mas eu não via as pessoas fazendo isso, mesmo quem morou, quem fez doutorado... por exemplo, Josefa fez doutorado na PUC São Paulo, Eugênia fez na PUC São Paulo, Franci fez na

[206] Eugenia Raizer também comentou sobre este fato adiante.

> PUC São Paulo, Marina fez na PUC São Paulo. (Maria Inês Souza Bravo, 2023).

Pedimos para a professora Yazbek nos contar um pouco sobre as características da ABESS e da formação profissional no período da sua gestão na entidade (1983/1985).

> Bom, sobre a (minha) gestão [1983/1985], você sabe que eu não lembro de muita coisa, também é muito tempo, né, mas eu lembro que o foco era a questão da renovação e da implantação do novo currículo, porque, a partir da aprovação do currículo em 1982 muitas escolas buscaram implantar o novo currículo; foi um movimento nacional; algumas escolas já vinham antes, como eu estava lembrando da própria PUCSP e do Maranhão e tem outras que começam a implantar os conteúdos novos, mas eu não sei os resultados nacionais. Por exemplo, eu não sei como ficou a PUC de Porto Alegre e a PUC do Rio, que se mantiveram fenomenológicas, porque o livro da Anna Augusta onde ela apresenta o método fenomenológico também é de 1979. Entendo que ela criou uma metodologia que designou de fenomenológica e que ela vai implantar na PUC do Rio, no bojo da renovação curricular. Outra lembrança foi a iniciativa do CEDEPSS, né, que eu transformei em uma realidade, organizando o primeiro encontro. O que eu me lembro é isso. Essa coisa da ANPESS acho que foi do encontro anterior. Eu sei que quando chega na minha gestão, eu dei vida ao CEDEPSS, eu tinha essa consciência. Deveria ser diferente da ANPESS, que nunca teve um encontro, que eu saiba. O grupo fez uma proposta e começaram a publicar, não teve um encontro; o encontro, o primeiro que teve, de pesquisa, foi esse que eu fiz na PUC, que era uma multidão de gente que inscreveu trabalho e que do ponto de vista organizativo foi muito ruim, mas que revelou como as pessoas queriam falar de pesquisa, como elas queriam publicar sua pesquisa. Outra importante lembrança de minha gestão é que na convenção que eu presidi [1985], eu consegui trazer o Zé Paulo, de Portugal, porque o Zé Paulo estava refugiado em Portugal e aí a gente ofereceu trabalho para ele na PUCSP. Era posição de Dona Nadir oferecer lá na PUCSP trabalho para intelectuais que avançavam em conhecimento no campo da tradição marxista. Assim, convidamos o Zé Paulo e ele veio trabalhar. Então, ele abriu a conferência e foi um impacto, foi um impacto, porque ele era incrível, ele é um homem incrível, ele falando... e a partir daí ele abriu muitos eventos da categoria. É isso que eu me lembro das coisas que eu fiz. Foi um tempo interessante. (Maria Carmelita Yazbek, 2023).

A professora destaca a importante relação da ABESS com a PUC/SP e em sua fala encontramos mais evidências da consequente atuação da entidade nacional nos rumos do ensino no país. As professoras que estavam nas Unidades de Ensino se articulavam ou até mesmo compunham a ABESS.

> Então, é muito difícil eu falar da ABESS sem falar da Faculdade de Serviço Social da PUCSP, porque havia uma conexão muito forte entre ambas, naquele contexto. Em seguida, eu assumo a ABESS, né, eu assumo em 1983 e fico até 1985, mas antes eu já estava na regional. Ao assumir a ABESS nós montamos uma equipe de pesquisa para acompanhar a implantação desse currículo nosso

> e em nossa equipe estava a Marilda, estava uma professora mineira incrível, a quem já me referi, Berenice Delgado, que depois saiu do Brasil para trabalhar na OIT. Na nossa equipe de pesquisa para acompanhar a implantação do currículo estava a professora Dilsea Bonetti, uma grande pesquisadora nossa, já falecida e que também acompanhou como pesquisadora a implantação das diretrizes curriculares, mais tarde em 1996. Então, para acompanhar o processo de revisão do currículo e de sua implantação a gente montou essa equipe e, ao mesmo tempo, eu estava com a ABEPSS; então, a gente, em certo sentido, trocava. (Maria Carmelita Yazbek, 2023)

Bravo confirma os dados trazidos acima e realiza um reconhecimento das gestões eleitas em 1983 e 1985, bem como sintetiza alguns avanços da profissão no período, já citados anteriormente:

> Seguindo as gestões da ABESS, em 1983 foi a Carmelita e em 1985 foi o pessoal de Vitória que assume, aí Eugênia, Ana Petronetto, e mais outra, de Vitória, que são importantes. Essa gestão de 1985 foi fundamental também, porque consegue fazer alguns seminários, não só mais convenção, mas tem seminário de pesquisa, tem seminário de graduação, tem seminário de pós-graduação, então, há uma articulação, nesse período, de debate sobre a formação e a gente consegue o primeiro Caderno ABESS, que é publicado pela Cortez, acho que em 1986, então, na publicação, a gente começa aí a parceria ABESS e Cortez. Então, realmente, foi uma gestão muito importante porque aí começa uma tensão também, que é o pessoal defendendo a criação da associação de pós-graduação em Serviço Social e aí há uma resistência nossa, porque a concepção nossa era de que a entidade era ensino, pesquisa e extensão, então, não dava para fazer uma associação só de pós-graduação, e que realmente a pesquisa teria que ser incorporada, estaria incorporada na ABESS, e, realmente, essa foi também uma tensão grande. A Eugênia coloca que eles fizeram um encontro em Pernambuco[207] e até criaram a associação, mas não tiveram fôlego; eu sei que, nessa época, houve uma articulação, inclusive, a ABESS, e aí já com o CFAS, naquela época, já em uma gestão progressista, que eu considero, que era do Nelson Suzano, presidente. A posição do CFAS também foi contra a criação da associação de pós-graduação; então, foi fundamental essa articulação. O debate da criação da Associação de Pós-Graduação de Pesquisa foi muito tenso, pois tinha como defensores a pós-graduação da PUCSP, da UNB e uma minoria da UFRJ[208]. E aí por isso, em 1987, no final dessa gestão, é criado o CEDEPSS, o Centro de Documentação e Pesquisa, como uma tática de evitar a criação da associação de pós-graduação, aí utilizando um pouco da experiência da ALAETS/CELATS, porque a ALAETS, que já tinha um centro de pesquisa, o CELATS como centro de pesquisa, então, aí a gente fez o CEDEPSS e aí a Eugênia ficou na gestão do CEDEPPS, duas gestões, a partir de 87 e depois. Em 1980 tem realmente a democratização da entidade e a consolidação da discussão da pesquisa e a criação do CEDEPSS. (Maria Inês Souza Bravo, 2023).

[207] Yazbek disse em fala anterior desconhecer a realização de um encontro da ANPESS. Aqui, Bravo traz a informação da existência de um encontro em Pernambuco.

[208] Bravo aponta que a pós-graduação da PUC-SP defendia a criação da ANPESS, fato corroborado pela citação anterior de Yazbek em que ela afirma que "uma das lideranças que defendia a ANPESS era a professora Úrsula Karsch, que era a presidente da pós-graduação da PUC-SP".

A partir da leitura dos dados, nos parece que o debate mais incisivo sobre a ANPESS e sobre a necessidade da ABESS incorporar a pesquisa se iniciou na Convenção de 1985 e se desenvolveu nos próximos anos, por meio de debates, encontros e seminários até culminar na criação do CEDEPSS em 1987, envolvendo todas as gestões do período.

Na Convenção de 1985 foi eleita para presidente a professora Eugenia Célia Raizer de Vitória/ES.

> Em 1985 aí a gente consegue também uma gestão importante através do grupo de Vitória/ES com a Eugenia Célia Raizer na cabeça e eu era suplente de Eugênia. (Maria Inês Souza Bravo, 2023).

Apesar do nosso corte de pesquisa findar em 1985, perguntamos à Eugenia sobre sua gestão. Abaixo a síntese feita por ela, com resgate dos elementos citados anteriormente:

> Eu diria que na nossa gestão, aqui do grupo do Espírito Santo, aconteceram primeiro, do ponto de vista de dinâmica da entidade, a gente não só manteve o que a gestão anterior começou, de ampliar então a ABESS, não era só a Convenção. E nós começamos, porque na gestão da Josefa foi o primeiro Encontro Nacional de Pesquisa em Serviço Social, que também aconteceu em São Luiz. Na nossa gestão a gente ampliou essa questão dos encontros regionais, em termos de fortalecimento e criamos informalmente, além dos cargos eleitos para a entidade, um grupo de apoio em cada escola. Agora teve uma questão no processo de implantação do currículo, a nossa gestão foi marcada por duas grandes áreas de tensão. Uma questão foi o embate em relação ao lugar da pós-graduação dentro da ABESS, inclusive com uma...que acabou não se concretizando, foi uma coisa que nasceu morta, foi criada a associação de pós-graduação. Porque no processo que vai avançando a produção de conhecimento do Serviço Social, principalmente a partir das pesquisas já dos mestrados, ela e o CNPq, certa pressão, criação e a inclusão do Serviço Social dentro das grandes áreas de pesquisa, já no quadro do financiamento público através do CNPq. E a ABESS se colocando como a entidade que respondia institucionalmente pelas escolas, pelo ensino do Serviço Social tanto na graduação quanto na pós-graduação. Sendo que há um movimento dos cursos de pós-graduação, uma tentativa de criar uma associação de pós-graduação, de pesquisa e pós-graduação em Serviço Social, que chegaram acho que até teve um encontro, mas que não ganhou porque a ABESS nesse sentido se impôs, provou na prática que tinha condições de ser a instituição que respondia, que a ABESS já tinha todo esse histórico, esse acúmulo de experiências e de articulação política dos cursos de Serviço Social. A gente ficou com esse grande desafio de construir um local para a pós-graduação no interior da ABESS e a opção que a gente teve na nossa gestão foi de tentar construir isso, responder a essa demanda que as escolas mandavam, no interior da própria entidade. De que maneira? Por exemplo, o primeiro evento que a gente fez foi um encontro de ensino e pesquisa de pós-graduação. A gente fez um primeiro encontro disso no Rio de Janeiro na nossa gestão, foi o nosso primeiro evento, como uma tentativa de construir e depois a própria construção do CEDEPSS, que surgiu essa ideia, porque a gente teve

esse embate, também, por exemplo, qual é o local da pesquisa? Então a nossa gestão foi muito marcada porque já tinha essa demanda pela questão da pesquisa, de ampliar a política de pesquisa, estimulada desde o processo de revisão curricular até a própria pesquisa nacional que acompanhou esse processo, a pesquisa de formação profissional. Não podemos desconsiderar essa pressão pela questão do financiamento, quem era a entidade que iria receber essa questão, de abrir essa porta. A gente entendia que a pesquisa não se dá apenas na pós-graduação. Esse embate começa desde lá da construção do currículo, essa conversa de qual o local da pesquisa e pensar na pesquisa não só como uma disciplina, mas também como estratégia, é uma discussão que começa lá em Natal/79. Então, esse embate, a própria discussão do interior do currículo, desse currículo que ainda tinha um viés, vamos chamar, mais liberal e um viés mais progressista, como a proposta curricular que saiu, que foi aprovada em 82, esses problemas que aconteceram na Convenção de Natal em 79 duplicaram. O processo de implantação do currículo que a gestão, principalmente a gestão de Carmelita que antecedeu a nossa, ela consolidou a implantação, ela consolidou não, ela garantiu, a ABESS coordenou o grande processo de implantação. E na nossa gestão, a gente procurou consolidar esse novo currículo de 82. Mas só que a gente herda também os embates, esse embate das duas visões ele se reproduz e a estratégia que a gente procurou dar foi essa de tentar resolver esse problema no interior da própria entidade, tanto do ponto de vista da pesquisa, esse lugar da pós-graduação e essa questão das visões teóricas. Aí nós procuramos ampliar a articulação, também acho que fortalecer essa articulação entre as entidades nacionais e também essa articulação com a América Latina. Por exemplo, nós fizemos um grande evento na nossa gestão que foi, que tá no caderno ABESS número 2, que foi o encontro preparatório ao seminário latino-americano. Então, a gente fez quase que, foi um encontro, um evento de 300 pessoas, ficou maior que o próprio seminário. Acho que, também, outro dado que eu acho que nós contribuímos foi na questão das condições objetivas de tocar essa entidade, que essa entidade praticamente sem dinheiro e com os custos...Por exemplo, esse acervo ele ficou anos na casa da Professora Maria Amália Arozo, que era a presidente, que teve um papel fundamental também, que preservou tal acervo da ABESS. E cada diretoria carregava os acervos para lá e para cá. A gente procurou, quando a ABESS veio para nós, o que tentamos e conseguimos lograr de certa maneira, buscamos as condições objetivas para tocar uma entidade como essa que foi arranjar uma sala. Eu acho que uma coisa que foi importante na nossa gestão, nós criamos o caderno ABESS, que antecede a Temporalis. Tem uma produção da própria entidade, da ABESS, que teve acho que 8 ou 9 números e depois a diretoria, que foi quando eu estava em Brasília, elas ampliaram e mudaram o formato da revista. A gente criou a revista própria, então assim, timbra papel, a gente deu certa institucionalidade e junto com esse movimento da articulação política, de buscar parceria, articulação com outros movimentos, com os próprios movimentos da categoria e com outros movimentos, com o movimento nacional dos direitos humanos, entendeu. A ABESS... acho que a gente investiu, na nossa gestão, nessas parcerias. Aí também toda essa parte burocrática para a própria entidade, de maior visibilidade. O que inclusive o movimento entendeu com a criação do CEDEPSS, nós ficamos esses dois mandatos no CEDEPSS, basicamente para consolidar esse espaço, de dar condições objetivas de uma política de pesquisa em nível nacional. Então, por exemplo, no primeiro momento, todo esse esforço de timbrar papel, criar uma mala direta com as escolas, criar um boletim informativo, criar uma revista, estabelecer então a política. O que a gente também conseguiu fazer na nossa

> gestão foi digitalizar esse arquivo[209] da ABESS, através de uma parceria com o próprio curso de economia daqui da Universidade para poder preservar esse arquivo. Na gestão do CEDEPSS começamos tudo de novo; aproveitamos essa estrutura que a gente já tinha conseguido, conseguido uma sala, conseguido uma secretária, conseguido um telefone, ai da universidade, colocamos isso para o CEDEPSS. A gente fez um primeiro mapeamento, e aí começa e amplia essa questão dos encontros nacionais de pesquisa. Acho que tem um esforço também, que a gente fez...(Eugênia Célia Raizer, 2024).
>
> Eu diria que um marco da nossa gestão foi nesse sentido [foi essa questão da comunicação e essa questão da pesquisa]. E que é uma defesa que depois a história provou. Com a mudança para ABEPSS, na década de 90, a história mostrou que esse pensamento...que a gente estava certo desde o começo. A nossa proposta sempre foi, a nossa que eu digo, desse grupo que veio, desse grupo que defendia a entidade, de relação, objetivamente, entre ensino, pesquisa e extensão, ensino é ensino de graduação e de pós-graduação, e a pesquisa ela se dá na prática, na prática profissional, ela se dá na Universidade, na graduação e na pós-graduação, que hoje é sigla da ABEPSS. (Eugênia Célia Raizer, 2024).

Um importante marco no processo do Serviço Social crítico, destacado em nossa entrevista com Josefa Batista Lopes, foi "o debate teórico político, a partir do CFAS, sobre o Código de Ética do Serviço Social" na década de 1980. Ela avaliou que:

> A partir do novo posicionamento crítico em avanço na categoria profissional, após o III CBAS, "teve início um amplo processo de debates conduzido pelo CFESS visando a alteração do Código de Ética vigente desde 1975. Desse processo resultou a aprovação do Código de Ética Profissional de 1986, que superou a 'perspectiva a-histórica e a-crítica onde os valores são tidos como universais e acima dos interesses de classe'" (CFESS, 1986), em uma conjuntura de ampla mobilização e participação popular pela eleição dos deputados e senadores constituintes que, eleitos em 1986, elaboraram a Constituição brasileira aprovada em 1988, a chamada "Constituição Cidadã". O debate teórico político, sob a condução do CFAS, em torno do *Código de Ética Profissional*, no entanto, continuou e avançou entre as (os) profissionais, os intelectuais da profissão, na revisão *Código de Ética Profissional de 1986* e construção do atual, enquanto avançava também na revisão da *Lei de Regulamentação da Profissão*, vigente desde 1957. Ambos os instrumentos foram aprovados em 1993, ano em que a denominação CFAS/CRAS foi mudada para CFESS/CRESS, e com as atuais Diretrizes Curriculares,

[209] Ao ser indagada sobre esse arquivo, a professora explicou: "Não tem nada na UFES. O que aconteceu, a ABEPSS hoje tem uma sala na Universidade de Brasília. Tiveram 2 desastres, quando ela esteve na PUC de São Paulo, na gestão de Carmelita, também teve uma história, que ficava lá no porão, teve uma história de uma enchente que perdeu muito papel lá na PUC São Paulo e depois perdeu papel nesse lá na UNB. Agora a maioria do que tem tá em Brasília, a gente não ficou com nada, eu acredito que, também, não ficou nada em São Luiz. Depois, a Professora Marina deu continuidade, porque vai mudando um pouco a diretoria, as outras têm menos condição de fazer essas coisas. Mas, por exemplo, o que me consta é que a Professora Marina deu continuidade a essa questão do boletim. A Josefa inventou esse boletim, era um boletim da ABESS, nós, aqui, continuamos, depois parou o boletim e Marina depois retomou esse boletim, com o mínimo de socialização, dessa questão da comunicação da entidade." (Eugênia Célia Raizer, 2024).

> aprovadas pela ABEPSS em 1996, constituem bases consistentes do Projeto Ético Político Profissional. (Josefa Batista Lopes, 2024).

Podemos dizer que após a promulgação do primeiro currículo crítico em 1979/1982, a década de 1980 foi permeada pelas tensões e debates entre as diferentes perspectivas profissionais, polarizando o tradicionalismo/conservadorismo e a intenção de ruptura/perspectiva crítica nas ações e decisões da categoria. Os ventos progressistas, soprados principalmente da América Latina, conferiram fôlego para os protagonistas críticos brasileiros vencerem importantes batalhas e ajudarem a consolidar e espraiar o Serviço Social crítico, configurando as importantes conquistas posteriores expressas pelo projeto de profissão que representa o projeto de sociedade orientado pela perspectiva crítica, o Projeto Ético-Político, pautado na justiça e igualdade social.

Concluiremos este item apresentando um quadro síntese das Convenções que estudamos, informando o ano e o lugar de realização, o tema e os principais fatos relativos às decisões/mudanças alcançadas, a fim de propiciar uma visualização mais objetiva do processo histórico de virada da formação profissional em Serviço Social no Brasil.

Quadro 13 - Síntese das Convenções da ABESS realizadas no período de 1971 a 1985:

Convenções Nacionais da ABESS (1971 a 1985)		
Ano	**Local**	**Tema principal e fatos importantes**
1965	Rio de Janeiro	**Tema:** Serviço Social e cooperação com Entidades Educacionais. **Fatos importantes:** Informação não localizada.
1967	Brasília	**Tema:** Reforma Universitária - Métodos de Serviço Social. **Fatos importantes:** Informação não localizada.
1969	Salvador	**Tema:** Integração dos processos de Serviço Social. **Fatos importantes:** Informação não localizada.
1971	Florianópolis	**Tema:** Metodologia do Planejamento Social - Relato de experiências pedagógicas no ensino do Serviço Social e integração de processos. **Fatos importantes:** Sinalização da necessidade de mudança do nome da ABESS; predominância do conservadorismo na condução dos debates; início de um maior diálogo político no interior da entidade.
1973	São Luís	**Tema:** Reconceituação do Serviço Social. **Fatos importantes:**

		Primeira vez que o tema "Reconceituação do Serviço Social" foi abordado; primeira vez que o "Método BH" foi apresentado (pela Profa. Leila Lima); eleição dessa professora para ser a coordenadora técnica da Convenção de Piracicaba em 1975; foram apontados os desafios para a formação profissional e a necessidade de revisão do currículo mínimo; mudança do nome da entidade de Associação Brasileira de *Escola* de Serviço Social para Associação Brasileira de *Ensino* de Serviço Social; presença de professores na Convenção (sem direito a voz); decisão pela participação de professores[210] a partir da próxima Convenção em 1975; discussão sobre financiamento da pesquisa; presença de tensão nos debates, com início às críticas ao conservadorismo; intercâmbio entre escolas.
1975	Piracicaba	**Tema:** Reconceituação do Serviço Social. **Fatos importantes:** Início da participação docente e discente; continuidade do debate da Reconceituação; desencadeamento do movimento de revisão do Currículo Mínimo e atenção à orientação da formação; preocupação com a realidade brasileira, mas na perspectiva de adequação e não de crítica; reconhecimento da importância da pesquisa; forte tensão e embate entre progressistas críticos e conservadores, mas com prevalência do conservadorismo; impedimento de aprovação de mais um currículo conservador.
1977	Belo Horizonte	**Tema:** Conteúdo Pragmático dos Cursos de Serviço Social do Brasil. **Fatos importantes:** Apresentação de experiências e currículos de algumas escolas; discussão sobre os objetivos do ensino e da importância de uma posição filosófica (sem consenso); permanência da busca por modelos de intervenção e da visão individualizadora acerca do alvo da ação profissional; reconhecimento de que a estrutura social produz marginalização; reconhecimento da dicotomia caso, grupo e comunidade; confusão no entendimento da relação teoria e prática; indicação de realização de pesquisa nacional pela ABESS sobre a formação e atuação profissional; definição de encaminhamentos para estudos, debates e formulação de uma proposta de currículo mínimo nacional (conduzida pela ABESS a partir do diálogo com as escolas); comunicação sobre a ALAESS; homenagem à Nadir Kfouri por seu pioneirismo na profissão.
1979	Natal	**Tema:** Proposta de Reformulação do Currículo Mínimo. **Fatos importantes:** Embate entre o conservadorismo e a perspectiva crítica; aprovação de um novo currículo mínimo nacional, decretando o fim do Serviço Social de caso, de grupo e de comunidade e dando uma direção crítica de articulação entre teoria, método e história; protagonismo de Nadir Kfouri no encaminhamento da revisão crítica da formação profissional; forte mobilização e participação estudantil; mudança estatutária que permitiu voz e voto a representantes de diferentes segmentos da formação profissional, decidindo que a partir da convenção seguinte haveria a participação paritária de representantes docentes, discentes e de supervisoras/es de campo por Unidade de Ensino.
1981	Vitória	**Tema:** A prática na formação profissional. **Fatos importantes:** Participação paritária de docentes, discentes e supervisores de campo; reunião para troca de experiências e informações acerca dos cursos de mestrado e doutorado que resultou na proposta de elaboração de um documento para envio ao

[210] Até então eram só os Diretores de escolas.

		MEC e CNPq solicitando o reconhecimento do Serviço Social como área de conhecimento; assembleia extraordinária que reformulou os estatutos da ABESS; mesas redondas sobre o trabalho de algumas entidades e movimentos populares; reuniões das entidades de classe, da ALAESS, das regionais da ABESS, da diretoria da ABESS e da Proposta Pedagógica da ABESS; formação de Comissão Eleitoral para a eleição da diretoria da ABESS; deliberação de discussão da normatização do exercício de supervisão de estágio nas regionais para apresentação na próxima Convenção; eleição do primeiro grupo crítico para a direção da ABESS (sob presidência da Josefa Lopes); encaminhamento de uma pesquisa nacional sobre a formação profissional coordenada por docentes da UFMA e da PUC/SP.
1983	João Pessoa	**Tema:** Informação não localizada. **Fatos importantes:** Debate da pesquisa nacional da ABESS sobre a formação profissional; troca de experiências sobre a prática na formação profissional em instituições e junto aos movimentos populares; troca de experiências sobre a implantação do novo currículo mínimo; nova homenagem a Nadir Kfouri; debate entre entidades representativas do Serviço Social; eleição estratégica de uma docente da PUC/SP (Yazbek), ligado ao campo crítico, para a próxima gestão da ABESS.
1985	Niterói	**Tema:** Novo Projeto de Formação Profissional do Assistente Social: exigência conjuntural? **Fatos importantes:** Abertura da Convenção com a Conferência de José Paulo Netto; debate sobre teoria, método e história na formação profissional; Conferências sobre: análise da conjuntura brasileira, da universidade e do ensino superior, o panorama da formação profissional e os avanços do novo currículo; debate sobre as dificuldades de implantação do novo currículo; apresentação da implantação de currículos em escolas de Serviço Social de outros países da América Latina; alterações no Estatuto da ABESS; entrega do relatório da pesquisa nacional sobre a formação profissional para contribuições das Unidades de Ensino; debate sobre a articulação entre ensino e pesquisa no interior da ABESS e sobre a Associação Nacional de Pesquisa em Serviço Social (ANPESS); eleição de novo grupo crítico para a próxima gestão da ABESS, com Eugênia Raizer eleita presidente.

Fonte: organizado pela autora a partir da pesquisa documental, incluindo o Informativo da ABESS de 1976, relatórios das Convenções, folder e parecer de aprovação do currículo mínimo de 1979/1982 e das entrevistas.

2.3) Destaque para alguns marcos e protagonistas do processo de virada crítica da formação profissional em Serviço Social no Brasil.

Os dados trazidos até aqui nos fazem concluir que a virada crítica da formação profissional em Serviço Social no Brasil constituiu um processo, um movimento na história da nossa profissão. Um processo com alguns marcos, cheio de determinantes e protagonistas, construído no miúdo das lutas e posicionamentos cotidianos, individuais e coletivos.

Inicialmente, nossa hipótese foi de que a virada crítica da formação profissional ocorreu na XXI Convenção de 1979, constituindo este o grande marco dessa virada. Vimos que a XXI

Convenção realmente foi um vetor que deu sustentação e materialização a virada, porém, ela se constituiu num movimento, num processo ao longo da década de 1970 e 1980. Focaremos em alguns dados das nossas entrevistas que comprovam a processualidade dessa virada crítica e a identificação de importantes marcos.

É possível identificar na fala da professora Maria Lucia Santos Ferreira da Silva a vivência do horizonte de transformação crítica da formação profissional no início da década de 1970, o que aparece no relato abaixo a partir da sua experiência no Curso de Serviço Social da UFRN:

> Como professora da disciplina Teoria do Serviço Social acompanhei, desde o início de 1970, a construção do processo de formação profissional do Assistente Social sob a perspectiva crítica. Em Natal, um convênio assinado com a SUDENE, contribuiu para que o Projeto Pedagógico do Curso sofresse modificações em sua estrutura. As disciplinas de Serviço Social de Caso, Serviço Social de Grupo e Comunidade passaram a ser questionadas, sendo substituídas por Metodologia 1, 2 e 3. Como professora, participei de uma equipe que protagonizava a prática de Serviço Social inserida na conjuntura e estrutura social. No início, ainda predominava a concepção funcionalista em que se concebia a realidade sob a visão sistêmica. Foram inúmeros os debates sobre a relação da prática do Serviço Social com a realidade conjuntural e estrutural. A abordagem da seca e de suas repercussões locais e regionais [problemática da seca no Rio Grande do Norte] realizada por Teresinha de Queiroz Aranha, professora do Curso de Serviço Social, foi um produto desses estudos e debates, estabelecendo mediações para uma possível intervenção social. Participei com essa professora no ensino das disciplinas Teoria Social 1, 2, 3. Como orientadora de estágio ela se sobressaiu rompendo com a fragmentação da metodologia do Serviço Social de Caso, de Grupo e de Comunidade. Na orientação aos alunos que atuavam em comunidades, buscava sempre contribuir para o empoderamento das lideranças comunitárias. (Maria Lúcia Santos Ferreira da Silva, 2023).

Ela destaca os marcos que considera importantes para a virada crítica da formação profissional no Brasil, ressaltando a experiência do Nordeste e da UFRN especificamente:

> Como docente a partir de 1973, considero que tiveram papel fundamental no surgimento e estruturação do processo de formação profissional crítica em Serviço Social: a criação dos cursos de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) em Serviço Social; as publicações de intelectuais como Marilda Iamamoto, José Paulo Netto, Carmelita Yazbek, Nobuco Kameyama, Vicente Faleiros, oferecendo subsídios para que os projetos pedagógicos dos cursos de Serviço Social adotassem uma teoria social crítica que possibilitasse a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; a contribuição da professora Vicentina, PUC São Paulo, no ensino da ética profissional, considerando-a como princípio formativo que deveria perpassar todos os conteúdos curriculares; as convenções promovidas pela ABESS, contribuindo com a realização de seminários e de palestras sobre

> a temática da reconceituação do Serviço Social no Brasil. (Maria Lúcia Santos Ferreira da Silva, 2023).

> Na região Nordeste, a pesquisa abordando as funções socioinstitucionais do Serviço Social sob a coordenação do professor Jean Robert Weisshaupt, no final da década de 1970, significou um momento importante para a compreensão da prática institucional do Serviço Social no contexto conjuntural e estrutural. Os estudos realizados a partir do conhecimento da realidade pesquisada contribuíram bastante para se repensar o processo de formação profissional do Assistente Social e reformulação do Projeto Pedagógico do Curso. Essa pesquisa resultou na publicação do livro "As funções socioinstitucionais do Serviço Social" de autoria de Jean Robert Weisshaupt. Outro fator que contribuiu para a Reconceituação do Serviço Social foi a promoção do "Curso sobre Análise Institucional da Prática do Serviço Social", promovido pelo Departamento de Serviço Social com o apoio institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Participaram desse curso professores e profissionais que atuavam nas instituições campos de estágio. (Maria Lúcia Santos Ferreira da Silva, 2023).

Após nossas reflexões na entrevista, Maria Inês Souza Bravo (2023) afirmou: "Enfim, eu acho que foram essas convenções importantes, 1973, 1975,1979 e 1981", referendando nossa conclusão de um processo e a importância da década de 1970. E ainda:

> Por isso que eu falo que, a meu ver, todas elas foram importantes, quer dizer, São Luís como tirar Leila do anonimato, lá, de isolamento de BH e divulgar a experiência de BH. Em 1975 tenta-se fazer a mesma coisa, mas aí, realmente, houve articulação delas. Em 1979 Nadir Kfouri foi fundamental para a gente, mas ainda teve muita tensão, tá? (Maria Inês Souza Bravo, 2023).

Eugênia Raizer corrobora com a processualidade histórica da virada crítica da formação profissional:

> No caso o que estou querendo dizer, 79 existe porque existiu 75 e 75 existe porque existiu 73, eu diria que 71 não foi tão decisivo nesse processo, acho que o marco foi mais em 1973, porque na Convenção de São Luiz efetiva essa mudança do perfil da entidade, que passa ser Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social, abre a possibilidade, com direito ainda só a voz, mas para professores. (Eugênia Célia Raizer, 2024).

> Eu trabalho com o entendimento que o processo de virada, bom sabemos que virada não foi "O Congresso", o Congresso é um evento que teve uma manifestação, mas esse processo de virada vai se dando no interior das escolas, eu entendo, precede a chamada virada profissional do exercício profissional do Serviço Social brasileiro. (Eugênia Célia Raizer, 2024).

Ela destaca marcos ao longo desse processo:

> Tem outra questão que eu aponto como fundamental, não sou só eu que aponto, claro. Foi o processo de federalização das escolas de Serviço Social, que começa na década de 70. Então assim, não é à toa que a formação dos assistentes sociais começa com aquela coisa da ação social né...católica...e depois concretamente a PUC, um Instituto Social que começa a criar essas escolas e as PUCs irradiando, influenciou as escolas e muitas. E a partir da década de 70 começa o processo de federalização das escolas. E nesse processo de federalização das escolas, o que acontece e, ao mesmo tempo, a mudança do ensino universitário com essa questão, essa coisa do ciclo básico, ciclo profissionalizante, a reforma do ensino, acho importantíssimo isso, isso vai rebater... abrir o leque e a formação, o próprio currículo, então assim, as disciplinas básicas de economia, sociologia, dá um boom, um salto de qualidade fundamental, para visão mais interdisciplinar. E ampliação também no processo de formação avançada dos professores, é você fazer além do Serviço Social. Então, assim, muita formação nos programas de mestrado e doutorado e começa também essa nova experiência de você ir buscar em outros campos de conhecimento e aí também em outras experiências, na experiência internacional. de conhecer novas realidades e ampliar para além daquela questão paroquial do Serviço Social. Acho que é o movimento...o que marca o ensino e que dá essa virada, essa visibilidade maior da virada a partir de 79. Então é o próprio movimento da categoria, o processo de sindicalização, processo de organização da categoria, a questão dos estudantes, o avanço do movimento estudantil, o avanço da pós-graduação no Serviço Social e nas diversas áreas. Eu apontaria, também, esse processo de federalização das antigas escolas de Serviço Social. (Eugênia Célia Raizer, 2024).

Marina Maciel Abreu referenda a importância da Convenção do Maranhão (1973) "como marco histórico do desencadeamento do debate crítico nacional coordenado pela ABESS, sobre a formação profissional":

> Trago aqui um pouco do debate coletivo que estamos desenvolvendo em nosso grupo de pesquisa que envolve a organização de um livro sobre os "70 anos do curso de Serviço Social da UFMA", como referência histórica do Serviço Social no Maranhão. Fica claro nessa recuperação histórica o importante protagonismo desse curso através de docentes e estudantes em uma dinâmica que articula o debate local ao nacional e latino-americano. No processo de pesquisa que estamos realizando, ganha destaque como marco histórico do desencadeamento do debate crítico nacional coordenado pela ABESS, sobre a formação profissional, a XVIII Convenção da ABESS, como dito, realizada em 1973 em São Luís, com o tema central a "Reconceituação do Serviço Social". Sem dúvida, o ponto alto desse evento como eixo mobilizador do debate crítico foi a apresentação da experiência do "Método BH" por Leila Lima Santos, uma das autoras da proposta, implementada pela Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais no período de 1970 a 1975 [...]. Essa experiência foi encerrada em meio a uma crise institucional, nas contradições do sistema de controle e repressão da ditadura civil-militar (1964-1985), que levou à demissão da equipe docente responsável por sua formulação e implementação. Entretanto, a despeito da curta duração e dos equívocos teórico-metodológicos como assinalados na crítica de José Paulo Netto em seu livro *Ditadura e Serviço Social* (1991) e na

> autocrítica de Leila Santos no livro *Temas de Serviço Social (1982)*, apresenta-se como uma proposta global de ruptura com o tradicionalismo em todas as dimensões da profissão, construída a partir da formação profissional; é considerada a primeira referência da orientação teórico-metodológica marxista no Serviço Social brasileiro. A exposição da Leila Lima Santos causou grande impacto e mobilizou o debate crítico nacional, incorporado pela ABESS no processo de revisão do currículo mínimo que havia sido aprovado em 1970. Esse currículo, como acentuou a Professora Nadir Gouveia Kfouri na XX Convenção da ABESS, já nasceu defasado por não refletir o esforço de reconceituação do Serviço Social, sobretudo, em relação a não superação da fragmentação nos que diz respeito aos três métodos tradicionais (Serviço Social de Caso, Serviço Social de Grupo e Serviço Social de Comunidade) e à reiterada dicotomia entre teoria e prática. Contraditoriamente, o currículo de 1970, embora marcado pelo cunho tecnicista, alinhado à racionalidade técnica administrativa do projeto de modernização conservadora da ditadura civil-militar, contribuiu para o avanço do processo de laicização, mas, se apresenta defasado inclusive em relação ao projeto modernizador da profissão. Esse projeto de modernização conservadora que marcou o primeiro momento da reconceituação no país tem o documento de Araxá, publicada em 1967, como uma importante referência. Assim, é no bojo da crítica à modernização conservadora que a experiência do "Método BH" projeta um outro caminho a partir de um novo referencial de análise (marxismo) na direção de um projeto profissional vinculado aos interesses dos setores populares, na perspectiva da transformação da sociedade. Por isso, foi impactante e emocionante a exposição da Professora Leila Lima Santos naquela convenção e é possível atribuir que ali tenha sido um momento decisivo impulsionador do debate crítico, no âmbito da formação, em uma nova direção histórico-política. (Marina Maciel Abreu, 2024).

A mesma professora também corrobora com a construção processual da virada crítica da formação profissional, destacando outros marcos:

> Entendo que o currículo 1979/1982 é realmente o primeiro grande salto de qualidade na perspectiva crítica comprometida com os interesses dos subalternos, mas ainda com muitas defasagens, representando um pacto entre as forças em disputa, no âmbito do Serviço Social. A revisão curricular iniciada na gestão da ABESS, presidida por Rachel Mäder (1974/1975) atravessa as gestões 1976/1977 e 1978/1979 sob a influência da grande mobilização nacional, de reorganização dos trabalhadores e lutas sociais populares em defesa e conquista das liberdades democráticas, contra a ditadura civil-militar, em que se inserem o debate crítico sobre a profissão e o movimento organizativo de assistentes sociais. (Marina Maciel Abreu, 2024).

Maciel analisa a construção processual da virada crítica da formação profissional no contexto do MRLA e do Processo de Renovação da profissão:

> Eu avalio o currículo de 1979 como o primeiro grande salto qualitativo do processo de rompimento com a formação tradicional conservadora, considerando que a perspectiva modernizadora dos anos 1970 (Netto, 1991)

atualiza essa orientação; e afirma o assumir da direção política vinculada aos interesses das classes subalternas, mas, ainda mantém elementos da proposta conservadora e não contempla a base de fundamentação necessária. Reflete um pacto entre as forças constitutivas da profissão. Fica evidente na tendência eclética que marcou sua implementação. Entendo que a convenção 1973 em São Luís/MA, como dito, representou um momento que impulsionou o processo de revisão curricular nessa direção, a partir do debate iniciado na década de 1960 com a deflagração em âmbito latino-americano do movimento de reconceituação da profissão. Para ilustrar, em 1968 no último ENESS, que participei como estudante de Serviço Social e membro do diretório acadêmico do Curso de Serviço Social da UFMA, colocou-se fortemente o debate do cunho político da profissão. O processo de revisão do currículo de 1970, que se desencadeia a partir de então, foi um processo tenso com muitos enfrentamentos. O confronto se acirrou na busca de fundamentos entre a tendência que procura aproximação ao marxismo e a tendência sob a orientação fenomenológica; esse confronto atravessa o debate no processo de revisão e na implementação desse novo currículo. Centrado no eixo teoria/história/método, os currículos plenos dos cursos tendiam a uma abordagem eclética, com disciplinas sobre o marxismo, fenomenologia e funcionalismo. É emblemático o que ocorreu em um evento realizado em PUC/MG, penso que na gestão na qual a Consuelo Quiroga estava na presidência da ABESS, em que se constituíram três mesas cada uma centrada em uma das três correntes de pensamento presentes no debate acadêmico em Serviço Social: o funcionalismo; o marxismo; e a fenomenologia. A implementação do currículo reflete uma diversidade de interpretação sobre o ensino da Metodologia em Serviço Social, essa diversidade de interpretação também se revelou no âmbito da tendência orientada pelo marxismo. Como dito anteriormente e retomo aqui, para detalhar um pouco mais, a pesquisa sobre o ensino da metodologia. Essa pesquisa envolveu uma ampla equipe de pesquisadores/pesquisadoras de todas as regionais da ABESS (Ver Cadernos ABESS, n.3) e evidenciou um grande debate a partir de diferentes formas de interpretação da questão metodológica no âmbito da tendência orientada pelo marxismo. Lamentavelmente o relatório da pesquisa divulgado no Cadernos ABESS 3 não conseguiu explicitar todas as tendências em suas particularidades, mas tendeu a apresentar esse debate pelo viés crítico da tendência hegemônica na dinâmica da pesquisa, sobretudo em relação à concepção explicitada no texto "Metodologia do Serviço Social: a práxis como base conceitual" elaborado por Franci Gomes Cardoso e por mim, a partir das nossas pesquisas sobre a temática, consubstanciadas em Gramsci a partir de Marx e interlocução com outras vertentes da tradição marxista. Temos clareza de que se tratou ainda de um esforço com fragilidades conceituais e da busca das mediações para pensar o Serviço Social. Esse relatório foi apresentado em um evento promovido pela ABESS, em Florianópolis, em uma mesa da qual fui uma das expositoras, junto com a Professora Aldaiza e não lembro se contou com outros expositores. Nessa mesa eu fiz a crítica do viés analítico do relatório, todavia como não foi publicado, não ganhou repercussão no debate sobre a temática. Então, essa polêmica ficou assim, divulgada com esse viés analítico, entretanto, os textos originais do debate compõem o conteúdo publicado no Cadernos ABESS 3, que é um documento histórico desse debate. Esse currículo colocou muitas questões para a pesquisa e produção do conhecimento na relação com a intervenção e a organização política da categoria, como condições necessárias ao avanço do Serviço Social como profissão e área de conhecimento, em sua inserção histórica nas relações sociais no enfrentamento da questão social. Os

> anos 1980 são marcados pelo avanço do debate acadêmico, com a consolidação da pós-graduação e a ampliação da produção e difusão de significativa bibliografia além da ampla interlocução teórica com outras áreas de conhecimento. Não sei se respondi tua pergunta, para mim a decisão política quanto à formação crítica orientada pelo marxismo na direção dos interesses dos subalternos se colocou fortemente nesse processo de revisão nos anos 1970 em que o currículo de 1979 representa um salto qualitativo nessa direção. (Marina Maciel Abreu, 2024).

Yazbek considera a Convenção de 1979 um marco importante, mas se refere a uma proposta que vinha sendo construída e amadurecida:

> Eu acho que foi um marco, sim. Sem dúvida, em 1979, a gente conseguiu sair da convenção com uma proposta de currículo novo. Sem dúvida, isso é uma coisa fácil de falar, mas é uma coisa muito difícil de construir em uma convenção coletiva. Claro que a proposta vinha vindo, claro que desde 1975 e 1977, pelo que eu me lembre, já se colocava a questão de uma necessária revisão. Sobre 1977, eu não tenho quase informações dessa convenção em Belo Horizonte. [...] Então, este deve ter sido um processo de maturação. Porque, em 1979 claro que havia algumas tensões, mas do que eu me lembre... pode ser que outras pessoas sintam uma tensão maior do que a que eu senti, né, mas eu acho que o consenso já tinha caminhado muito. (Maria Carmelita Yazbek, 2023).

> Minha hipótese: em 1979, já concordando com a revisão, sem um fundamento marxiano, mesmo porque a opção por uma base marxiana, um fundamento marxiano, não estava colocada ainda em profundidade em 1979, havia uma predisposição para renovar. Embora a base marxiana já orientasse o projeto da PUC-SP (em construção) e outros, isso só se coloca em 1982 com a Marilda. (Maria Carmelita Yazbek, 2023).

> Mas, em termos de marco, eu acho que foi um marco. Talvez não tenha sido o único, porque foi um momento de muitos marcos e eu atribuo um outro marco, por exemplo, à criação da pós-graduação nos anos 1970. Os programas eles começam a funcionar em 1972 na PUC Rio e PUC São Paulo e a pós-graduação é um celeiro de ideias, gente, para o bem e para o mal. Então, as pós-graduações começaram a funcionar, nós nos inserimos na CAPES, nós começamos a analisar a profissão, analisar as políticas, então, claro que é um caldo cultural, onde alguns marcos se sobressaem, então, entre aprofundamento dos marcos, sem dúvida, essa convenção [1979] foi fundamental. (Maria Carmelita Yazbek, 2023).

Maria Inês Souza Bravo quando indagada sobre o marco ser a XXI Convenção de Natal respondeu o seguinte:

> Eu acho que é Natal e Vitória, porque também se a gente não tivesse mudado o estatuto, como é que a gente ia conseguir ter uma gestão mais progressista, então, realmente, em Natal que a gente consegue o currículo e em 1981 que a gente democratiza a entidade, tem a mudança do estatuto. Aí você tem novos

> protagonistas, que são os estudantes e os supervisores. (Maria Inês Souza Bravo, 2023).

Ela, entretanto, atribui o grande marco de decisão *política* da virada crítica da profissão e, consequentemente, da formação, ao Congresso da Virada:

> Eu acho que é o Congresso da Virada, em termos de marco político, porque, realmente, o congresso teve uma grande repercussão política. Porque o congresso foi em São Paulo, o congresso articulou lideranças sindicais, o congresso articulou aí o pessoal da transformação do ensino e os sindicalistas e começando o pessoal que ia fazer a virada no CFAS. A virada no CFAS vai ser depois, mas foi impulsionada em 1980, porque já começa a ter chapas de oposição nos CRESS para as eleições de 1981, para depois fazer a votação para o CFESS em 1983. Porque o CFAS era eleito indiretamente pelos CRESS e não eleição direta; então, se a gente não assumisse os CRASs à época, você não conseguiria assumir o CFAS, entendeu? Então, foi a nossa tática assumir os CRAS, inicialmente. Por exemplo, enquanto a virada da ABESS começa já nos anos 70, a virada do CFAS começa em 80. O congresso da Virada vai impulsionar a mobilização para votação de chapas progressistas nos CRAS. (Maria Inês Souza Bravo, 2023).

Eugênia Raizer comentou sobre as articulações anteriores ao CBAS:

> Você sabe assim, uma coisa que na época quando começam as primeiras produções, que têm um papel importante... e nós estávamos, esse grupo do mestrado, essas professoras do mestrado...acho que Inês deve ter contado essa história.... o Natálio, que na época era uma expressão, um professor, mas que começam as primeiras produções com a visão mais ampla. Nós fomos para São Paulo, eu e Inês, fomos a São Paulo escutar Natálio e trouxemos o Natálio, e organizamos um seminário, uma iniciativa dos estudantes, nos cotizamos e pagamos a passagem. Depois o Norberto, eu conheci Norberto em 80 no curso que o CELATS organizou, também em São Paulo, que precedeu uma Assembleia da ALAETS e que foi muito importante, sobre política social. A Leila, então, que proporcionou, teve esse protagonismo também de organizar os Seminários latino-americano, desses cursos de formação, esses seminários de formação. Como teve também a virada do Congresso, ela foi planejada nesse encontro que teve em Santa Tereza, no grupo de professores de Santa Tereza, nas reuniões do CNEAS, que aconteceu primeiro nas reuniões de Belo Horizonte. Outra pessoa, que faleceu, como é o nome dela?! A Márcia Pinheiro, do ponto de vista da organização... Essas pessoas todas que estão aqui no Congresso da Virada [...] (Eugênia Célia Raizer, 2024).

Marina Abreu também destaca as lutas sociais e sindicais como marcos propulsores da virada crítica e a atuação política no CBAS:

> Continuando a abordagem de marcos históricos, tínhamos, nesse período, que foi muito importante, que retomo, a efervescência das lutas sociais e dos

> processos organizativos da classe trabalhadora, que impulsiona, no âmbito do Serviço Social a grande mobilização nacional de assistentes sociais a partir do CENEAS (1979/1983) que articula e organiza a intervenção no III CBAS e depois da ANAS (1983/1994). A ANAS é extinta em 1994, a partir da adesão da categoria à estratégia da CUT quanto à formação dos sindicatos majoritários. O movimento organizativo da categoria era muito forte, repercutia e era alimentado pelo debate crítico. (Marina Maciel Abreu, 2024).

Rosângela Batistoni referenda a articulação sindical dos representantes da experiência da ESS/UCMG com o apoio do CELATS:

> O CELATS apoiou a organização sindical, a reorganização sindical no Brasil. A reorganização sindical através de um convênio feito entre o sindicato de Minas Gerais, através da Consuelo Quiroga e da Márcia Pinheiro, que eram do sindicato de Minas. E ele, esse convênio possibilitou a criação do conselho das entidades sindicais do Serviço Social, com a militância sindical a atuação ainda, da Erundina, da Bia, né, desse grupo aí, que é articulado ao grupo do Rio e ao grupo de Belo Horizonte. É muito importante. A Bia no livro dela[211] resgata a história do movimento sindical. [...] E o depoimento da Márcia Pinheiro na publicação do CFESS – vocês encontram no site, sobre os 30 anos do Congresso da Virada. Márcia coloca exatamente o seguinte: quando acabou em 1975 [a experiência da ESS/UCMG], o grupo de docentes e direção do curso de Serviço Social de BH foram "demitidos" da escola, foram buscar outros meios de atuação. Não seria no CRESS [CRAS], porque o CRESS contava com direção muito conservadora. Era o campo do conservadorismo. Não era mais a escola. Então, foram atuar no plano sindical, uma vez que se encontrava em reorganização o movimento sindical como um todo. E aí participa exatamente Márcia e a Consuelo Quiroga. Porque a Consuelo, em 1975, não está na escola, estava licenciada da escola, ela era a vice-presidenta, ela estava no Instituto ISI e na ALAETS. Então quando ela volta do ISI, volta da ALAETS, não tem mais a escola e ela passa a atuar no sindicato, na atuação sindical. Com a ida da Leila para o CELATS passam a contar com esse apoio do CELATS. Isso é importante: também a organização sindical se vinculou às bases de articulação latino-americana. Então tem um hiato aí de fato, tem um processo paralelo que significa depois quando as entidades da categoria de fato assumem a partir dos anos de 1980 a liderança desse processo. As entidades, como é a entidade sindical, né, é o CNEAS e a ABESS. Não é o CFESS, não é o CRESS, não são os CRESS, que só vão fazer sua alteração nos anos 1980, com muito desafio, posteriormente. (Maria Rosângela Batistoni, 2024).

Josefa Lopes considera como um marco importante da virada crítica da profissão o Encontro CELATS de Capacitação, que foi anterior à XXI Convenção e ao III CBAS, os quais são chamados pela professora de eventos da virada.

---

[211] Abramides, M. B. C. O projeto ético-político do Serviço Social brasileiro. São Paulo: Cortez, 2019.

> Trata-se do “Primeiro Encontro Nacional de Capacitação Continuada”, realizado pelo CELATS, no Rio de Janeiro, em agosto de 1979, sob a direção de Leila Lima, “em coordenação com um grupo de profissionais oriundos do Instituto Nacional de orientação às Cooperativas Habitacionais (INOCOP – Rio) e do Mestrado em Serviço Social da Universidade Católica do Rio” no qual “estiveram representadas várias instituições entre escolas, organismos representativos da categoria profissional e entidades dedicadas ao trabalho de campo” (Acción Critica, Nº 6, Lima, Peru, CELATS, 1979, p. 32). Esse encontro que contou com o apoio acadêmico de Marilda Vilela Iamamoto e Raul de Carvalho na análise teórico-crítica, contribuiu significativamente na preparação desses eventos, em especial na preparação do Encontro da Comissão Executiva Nacional das Assistentes Sociais (CNEAS) realizado de 21 a 23 de setembro de 1979 (Abramides e Cabral, 1995), portanto, estrategicamente antecedendo ao III CBAS. Como dito acima, coube à CENEAS, com apoio do CELATS, a organização e coordenação da *virada* no III CBAS. (Josefa Batista Lopes, 2024).

Leila Lima Santos considera que “foi fundamental o trabalho do CELATS, em conjunto com as greves, com os sindicatos de assistentes sociais, etc. para articular a possibilidade dessa virada. Não ocorreu no CBAS e pronto.” (Leila Lima Santos, 2023). Ela espontaneamente avalia a virada a partir de uma concepção processual, da dinâmica dos processos da realidade e nos conta sobre articulações e manifestações políticas da virada:

> Olha como são as coincidências dos processos. Na minha cabeça, eu acho que todos os processos sociais, políticos, econômicos e fundamentalmente os políticos têm, todos, digamos assim, certa dinâmica, acorde aos propósitos daquele momento. No começo se pode projetar, programar, organizar, impulsar determinado processo, que pouco a pouco adquire certa dinâmica própria, vai tomando um determinado caminho, andamento e, de repente, aquilo lá já não é mais unicamente o pensado e programado inicialmente, a base fundacional permanece, mas o projetado inicialmente já assumiu um perfil próprio. Isso, da dinâmica própria, acho que é importante nesses processos, porque o que aconteceu com o da Virada foi mais ou menos isto no meu entender. A Luiza Erundina, que é outra grande referência no quadro patrimonial do Serviço Social no Brasil, foi membro do Conselho Diretivo do CELATS, porque foi sempre uma profissional muito ligada à classe trabalhadora, ao sindicalismo, então, fizemos tudo para que ela integrasse o nosso Conselho Diretivo, decisivo na formulação da programação geral do CELATS. Este Conselho era formado pela Diretoria da ALAETS e por profissionais de destaque na profissão e no mundo acadêmico. Assim, chegou Erundina ao CELATS e teve um papel de destaque no Congresso da Virada. Olha, um exemplo claríssimo da dinâmica dos processos, certo? Nesse momento, Seno Cornely tinha igualmente ativa participação nos congressos e seminários latino-americanos e no Brasil, como presidente da ALAETS. Seno Cornely nem sempre representava nossa linha de pensamento. Era muito ligado ao que, na época, se chamava planificação ou planejamento, isto sim numa linha, digamos assim, com enfoque mais desenvolvimentista e nem sempre tinha um claro alinhamento com as tendências mais progressistas e menos com as matrizes simpatizantes do marxismo. E nós, ainda que não tivéssemos uma solida formação a partir das categorias marxistas, tínhamos essa empatia, esse acercamento, uma espécie de alinhamento quase natural a

> essa matriz, mais por convicção que propriamente por conhecimento e formação. Lembremo-nos que, naquela época estavam iniciando-se os cursos de formação de doutorado e de pós-graduação do Serviço Social no Brasil. Como presidente da ALAETS, Seno Cornely gozava de uma projeção enorme, muito dinâmico, então, o que nós tínhamos que fazer, realmente, era tratar de canalizar ao máximo os aportes que pudessem ser feitos, mas para nós era muito importante tê-lo junto com a Luiza Erundina, porque representavam duas vertentes, duas forças dinâmicas, com processos, convicções e histórias diferentes. Então, estávamos no Congresso da Virada Seno Cornely, Luiza Erundina e sua servidora. E os três vinculados ao CELATS, preparando o Congresso. Fizemos todo um trabalho de coordenação para este evento. Eu vim, inclusive, de Lima a São Paulo várias vezes e muitos dias antes de sua inauguração para apoiar a organização e o programa do Congresso, apoio que incluiu também aspectos financeiros. E no Congresso da Virada, Luiza Erundina teve um papel de liderança decisivo. Seria muito oportuno poder rastrear toda a documentação existente deste evento, registro fotográfico ou de vídeo. O que a Luiza Erundina fez no Congresso da Virada é uma coisa que até hoje, quando penso, fico emocionada. Ela levantou literalmente o Congresso para criar a famosa assembleia paralela. Em matéria de movimentos sociais, de lutas sindicais, de mobilização de massas, ela é única. No meu entendimento, na minha experiência, ela é extraordinária; o que fez como prefeita de São Paulo também merece destaque. Então, quer dizer, voltando à sua pergunta, por que isso? Acho que houve um trabalho prévio do Conselho Diretivo e da Diretoria do CELATS, no âmbito político e da virada da mesa. Vocês sabem bem como foi, quando os representantes do *establishment* foram substituídos por uma assembleia de trabalhadores, onde estava, inclusive, o atual presidente Lula, então destacado sindicalista no ABC de São Paulo. Fato histórico da maior importância e com uma decisiva participação destes grandes líderes e que tiveram papel absolutamente decisivo nesta Virada histórica. (Leila Lima Santos, 2023).

Marina Abreu destaca a atuação do grupo do Maranhão nas lutas sindicais:

> Dentro da organização sindical, foi muito forte [a participação do maranhão]. A nossa participação na organização política, no movimento sindical, coordenado pela ANAS foi muito importante. Têm muitos nomes envolvidos, a participação foi muito ampla. O Maranhão teve uma participação muito forte na produção acadêmica, na direção político-acadêmica e sindical e organização de base local, como disse o movimento local, ligado ao nacional e latino-americano. No âmbito da UFMA esse movimento enfrentou embates e perseguição política. (Marina Maciel Abreu, 2024).

Ela ainda comenta sobre a importante atuação do conjunto CFAS/CRAS após o III CBAS, no sentido da construção do Serviço Social crítico:

> Gostaria, também, de destacar nesse movimento o impulso e a contribuição significativa do conjunto CFESS/CRESS, que se redimensiona pós III CBAS. Redimensiona a sua função precípua, vai muito mais além, porque deixa de ser um mero órgão de fiscalização para ser um órgão de articulação, de representação e de defesa do projeto ético-político profissional. Com a

> extinção da ANAS, o conjunto CFESS/CRESS tenta suprir algumas demandas profissionais, mas não tem a institucionalidade de um sindicato, para levar à frente determinadas lutas, mas contribui muito em defesa da profissão e da categoria profissional. (Marina Maciel Abreu, 2024).

Eugênia Raizer relembrou a articulação das entidades após o CBAS, o que contribuiu para o avanço do processo de formação profissional.

> Aí já começa também a articulação com...a partir de 79, com o Congresso e com a criação da ANAS. No Congresso Brasileiro de Serviço Social, acho que é no quarto congresso é que essa integração vai ser mais efetiva, a partir do quarto Congresso Brasileiro, aí passou os eventos nacionais...essa integração das entidades, estudantes, ABESS, CFAS, que é outro ponto importante, entra com força a partir de 79 e que entra com força e já com a participação, e começa a ter mais visibilidade em 81 a participação da força do movimento da categoria e que foi muito importante, que impulsionava também um avanço do processo de formação profissional. (Eugênia Célia Raizer, 2024).

Rosângela Batistoni analisou essa questão correlacionando à experiência da ESS/UCMG no conjunto da virada da formação profissional e da profissão:

> Olha...Eu concordo, mas ele [o processo em BH] não pode ser analisado, desvinculado do processo que se dá independente do BH. Não é possível. Primeiro que a ABESS também "descobre" o BH como uma experiência, como um projeto, mas porque as condições novas estavam dadas. Estavam em mudanças esses processos. Eu acho o seguinte, eu não sei dizer se é antes ou depois, se a renovação se dá antes no âmbito da formação universitária. Eu diria que são processos que estão em curso, a formação e a organização sindical estão em curso paralelamente e que vão se encontrar. Eu não acho que enquanto isso o resto está todo quietinho. Não. Porque não está. Porque a organização sindical é relevante. A retomada dos sindicatos é relevante. Na virada do III CBAS ela não pode ser pensada sem esse processo anterior. Eles vão se encontrar. E, inclusive, esse é muito incrível, porque...Gente, é um nexo, é muito complexo isso no plano histórico dos cortes e inter-relações no tempo histórico. Veja, eu não participo ainda desse período, estava fora da universidade, só volto em 1978. Há um nexo aqui que é importante colocar. Neste período, Leila foi para o CELATS, se torna diretora do CELATS. Tem duas frentes do CELATS que vão articular o que está acontecendo no Brasil. A pesquisa sobre o exercício, sobre salário, exercício profissional, trabalho profissional, com pesquisa que é desenvolvida no CELATS e que vai acontecer também no Brasil. Quem participa dessa pesquisa no CELATS foi a Márcia Pinheiro. Marcia Pinheiro foi minha colega de curso no Serviço Social, em BH, foi professora do BH, foi uma das que escreveu os TCCs, participa dos relatórios TCCs de Itabira, depois foi professora. Estava lá a professora na crise da escola, do encerramento da escola em 1975. Márcia é uma pessoa muito importante na minha trajetória, inclusive, no plano político e profissional, inclusive, né? Nós éramos da mesma agremiação política. A Márcia vai para o CELATS. Vários estudantes de Serviço Social, umas três ou quatro, fizeram mestrado lá no mestrado de Honduras. Que foi criado pelo CELATS, que é o primeiro mestrado de Serviço Social na América Latina.

> Quem está coordenando isso? Leila Lima Santos. Quem está na equipe que vai participar das pesquisas da história do Serviço Social? Quem? É Marilda. A equipe, né? A equipe que vai, que se desdobra aqui no "Relações Sociais" que ela vai fazer com o Manuel Manrique e com o... Então, veja, a conexão do BH com a Reconceituação e o movimento posterior, ALAETS e CELATS, é essencial. Foi essencial. É este o vínculo, é isso que explica essa concepção. E aí a concepção de Latino América, que essa formação propiciou nesses grupamentos, nesse grupo, que foram protagonistas desta história de rupturas. [...] Então, por isso que eu não digo que a renovação da formação foi a pioneira na ruptura. Ela é paralela nessa dinâmica. E algumas protagonistas participam dos dois processos [formação profissional e luta sindical]. É isso. (Maria Rosângela Batistoni, 2024).

A professora corrobora com nosso entendimento da dinâmica processual e considera que as diferentes dimensões da profissão estavam no processo da virada, incluindo a formação profissional, ainda que alguns marcos tenham tempos históricos diferentes.

> Embora tenha sido esse o processo, é aquilo que eu falei lá atrás. Não pode separar uma coisa da outra, porque isso tudo ainda está em curso e ainda subterraneamente na sociedade. Nós ainda estamos no contexto da ditadura militar, estamos no fim, estamos na crise, mas isso tudo está efervescendo. Pipoca aqui, pipoca aqui, pipoca ali, pipoca aqui. Eu não acho que pode demarcar antes ou depois. Tem que marcar o processo. É o mesmo contexto. Claro, evidente que... Veja só. O CBAS é levado por uma entidade sindical. É a esfera sindical. Que é o contexto da esfera sindical. E que tem um apoio docente, da formação, que está junto. Eram professores que participavam desses sindicatos. O sindicato de Belo Horizonte era presidido pela Consuelo Quiroga, entendeu? Então, Quiroga, a Raquel Raichelis era da APA-SP aqui em 79. A Bia e a Socorro... e a Erundina já estava na PUC, entendeu? Então, não dá para separar. Mas destacar as convergências e unidades nesta dinâmica da profissão. (Maria Rosângela Batistoni, 2024).

Maria Inês Bravo sintetiza o movimento de virada crítica já apontando a década de 1990:

> Eu às vezes falo que realmente muita gente dá muita ênfase que a virada do Serviço Social foi nos anos 1990, eu considero que realmente não, eu acho que a virada maior foi nos anos 1980, porque aí foi o embate com os conservadores, quer dizer, a dificuldade e a tensão estavam nos anos 1970 e 1980, em 1990 foi consolidar, a gente não teve as reações, por exemplo, que vieram da reatualização do conservadorismo, a tentativa que o CBCISS fez, dos seminários de Araxá, Teresópolis. Então, 1990, para mim, foi consolidação; é importante? É, consolida-se muitas coisas, mas a virada, para mim, foi em 1970/1980 (Maria Inês Souza Bravo, 2023).

A professora Josefa Lopes respondeu a essa questão sobre os marcos da virada crítica da formação profissional enumerando os acontecimentos que conformaram o movimento, o

processo da virada, os quais foram relatados no decorrer do capítulo ao analisarmos a transformação da formação profissional do ponto de vista histórico-crítico. A citada professora, portanto, sintetizou brilhantemente tais marcos, nos ajudando a comprovar a tese do movimento processual de viragem e confirmando a estruturação que fizemos:

> Aponto os momentos que do meu ponto de vista são "mais marcantes", decisivos no movimento de crítica ao conservadorismo no Serviço Social e aí situo "como surge a formação profissional crítica em Serviço Social no Brasil" e os principais "marcos históricos, teóricos e políticos" no processo de construção da Alternativa Crítica do Serviço Social. Nesse sentido, destaco as principais referências de todo o *movimento da virada* (1965/1980), compreendendo todo o processo desencadeado a partir do movimento de reconceituação do Serviço Social na América Latina, em 1965, que antecedeu aos eventos que considero expressarem as *primeiras grandes sínteses da virada* (a XXI Convenção Nacional da ABESS e o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais), ambos realizados em setembro de 1979, até a consolidação da construção da Alternativa Crítica no Serviço Social e do Projeto Ético-Político Profissional, durante a década de 1980. Destaco, portanto os seguintes momentos[212]: Movimento de Reconceituação do Serviço Social na América Latina; A incorporação das unidades de formação acadêmica (UFA) do Serviço Social ao sistema universitário; Criação dos Cursos de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC/SP (1971) e PUC/RJ (1972); Experiência do "Método BH" (1972/1975); Rearticulação do Movimento Sindical das (os) assistentes sociais; Encontro CELATS de Capacitação – prévio aos eventos da *virada* do Serviço Social no Brasil (XXI Convenção Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social – ABESS e III Congresso Brasileiro de Assistentes sociais – III CBAS); Rearticulação do Movimento Nacional dos Estudantes de Serviço Social, através da Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESS), vinculada à União Nacional dos Estudantes (UNE); O movimento de mudança do Currículo Mínimo de Serviço Social no Brasil [1979-1982] na perspectiva de construção de uma Alternativa Crítica e de um Projeto Profissional Crítico de Serviço Social, no âmbito do Movimento de Reconceituação da profissão na América Latina; A criação da Editora Cortez criada como Cortez & Moraes, em 1978, e logo depois apenas Editora Cortez; O I Encontro Nacional de Pesquisa em Serviço Social realizado em maio de 1983, com o apoio do CNPq, em São Luís, Maranhão; O debate teórico político, a partir do CFAS, sobre o Código de Ética do Serviço Social; Criação da área de Serviço Social no CNPq; A criação do CEDEPSS e dos Cadernos ABESS; O lançamento de livros[213] [...] na arrancada do processo de produção do conhecimento crítico

[212] Josefa, ao responder o questionário, descreveu cada um desses processos. Essas respostas foram adicionadas ao longo do capítulo 2 nos seus processos e tempos correspondentes.

[213] Josefa destacou a 4 livros: A POLÍTICA SOCIAL DO ESTADO CAPITALISTA. As funções da previdência e da Assistência Sociais, de Vicente de Paula Faleiros, publicado pela Cortez Editora em 1980; METODOLOGIA E IDEOLOGIA DO TRABALHO SOCIAL, de Vicente de Paula Faleiros, publicado pela Cortez Editora em 1981. Esse livro, com o título original Trabajo Social, Ideologia y método havia sido publicado pela ECRO, Buenos Aires, Argentina, em 1972, e desde então influenciava o debate no Brasil a partir dos mestrados na PUC/Rio e na PUC/SP; RELAÇÕES SOCIAIS E SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL. Esboço de uma interpretação histórico-metodológica, de Marilda Vilela Iamamoto e Raul de Carvalho, publicado por CELATS/Cortez Editora, em 1982; A QUESTÃO DA TRANSFORMAÇÃO E O TRABALHO SOCIAL. Uma análise Gramsciana, de Alba Maria Pinho de Carvalho, publicado pela Cortez Editora, em 1986.

> em Serviço Social; e A entrada em cena de José Paulo Netto e Vicente de Paula Faleiros na consolidação da virada e maturidade da construção da Alternativa Crítica no Serviço Social e do Projeto Ético Político Profissional[214]. (Josefa Batista Lopes, 2024).

No destaque à construção do currículo mínimo de 1979/1982, Josefa considerou o seguinte:

> O movimento de mudança do Currículo Mínimo de Serviço Social no Brasil na perspectiva de construção de uma Alternativa Crítica e de um Projeto Profissional Crítico de Serviço Social, no âmbito do Movimento de Reconceituação da profissão na América Latina. Considerando o currículo mínimo na formação profissional como um eixo mediador fundamental do atraso e da carência de fundamentos críticos teórico-metodológicos e políticos que marcava o Serviço Social no Brasil, até então, a revisão do currículo mínimo vigente passou a ser uma tarefa estratégica urgente no movimento de construção de uma Alternativa Crítica na profissão. O processo foi articulado a partir da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social (ABESS), com mobilização, discussão e sistematização nas escolas, faculdades ou curso de Serviço Social, tendo as Convenções Nacionais da ABESS como espaços de debates e sínteses das construções nessas unidades de formação.

Para a professora, o movimento envolveu as seguintes Convenções da ABESS[215]: XVIII Convenção Nacional realizada em São Luís/MA em 1973; XIX Convenção Nacional realizada em Piracicaba/SP em 1975; XX Convenção Nacional realizada em Belo Horizonte/MG em 1977; XXI Convenção Nacional em Natal/RN em 1979 e XXII Convenção Nacional realizada Vitória em 1981. Esse dado vai ao encontro da nossa identificação da virada da formação ao longo da década de 1970 e meados de 1980, com a estruturação do estudo das Convenções desse período.

Em nossa apresentação do movimento de virada crítica da formação profissional ao longo dos anos do Processo de Renovação Profissional no Brasil demonstramos o papel

---

[214] Netto em 1975 teve que sair do Brasil com destino a Portugal, onde trabalhou como docente no Instituto de Serviço Social e no Instituto Superior de Economia de Lisboa, tendo retornado ao Brasil em finais de 79 e vinculou-se à PUC/SP. Faleiros após duas vezes preso pela ditadura militar, em 1970 saiu do Brasil para o Chile de onde foi para o Canadá e retornou ao Brasil com a anistia, em 1979. Os dois não participaram diretamente do movimento da virada, no período de 1973 a 1979, que convergiu para a XXI Convenção e o III CBAS. Haviam sido impelidos pela ditadura militar a sair do Brasil só retornando com a lei da anistia, em 1979. Com sólida formação teórico-metodológica nas ciências sociais, destacadamente em Marx e no marxismo (os dois entraram com Marx e dois grandes pensadores do marxismo: José Paulo Netto com György Lukáscs e Vicente Faleiros com Antonio Gramsci), a partir do início de 1980, passaram a contribuir de modo destacado no movimento, mediante participação nos debates realizados no meio acadêmico-profissional e uma expressiva e qualificada produção acadêmica que marcou a consolidação e a maturidade do novo Serviço Social nascido a partir do movimento da virada, como profissão e área de conhecimento, com enraizamento acadêmico e inserção crítica na realidade concreta, nas políticas sociais e nas lutas da sociedade. (Josefa Batista Lopes, 2024).

[215] De igual maneira, referenciamos as considerações da Josefa sobre cada Convenção ao longo do capítulo.

exercido pela ABESS em cada conjuntura, em cada Convenção, em cada revisão curricular etc. Esse papel se revelou nos eventos da transformação da formação profissional.

Ainda assim, indagamos às nossas entrevistadas acerca da participação da ABESS na constituição da formação profissional crítica no Brasil, no sentido de identificar/confirmar se a virada crítica na formação profissional ocorreu por dentro da ABESS ou foi tensionada junto à ABESS, ou seja, procuramos identificar se a ABESS foi protagonista, se esteve empenhada nessa virada e, quando falamos ABESS, queremos dizer a instituição, sua direção, quem estava ali constituindo a instituição. Abaixo transcrevemos as análises delas:

> Foi de grande importância a participação da ABESS na constituição da formação profissional crítica no Brasil. Participei das convenções realizadas no período de 1970 a 1990 e constatei a grande contribuição da ABESS à formação profissional do Serviço Social, no campo do ensino, da pesquisa e do exercício profissional. (Maria Lúcia Santos Ferreira da Silva, 2023).

> Olha, é difícil dizer que ela não ocorreu por dentro, porque a gente montou o currículo em um coletivo dentro da convenção, ela é um produto disso; claro que ela tem nos seus antecedentes um trabalho rico nas escolas, né, que a gente talvez não conheça tão bem, mas quando você vê o currículo da PUCSP, o da UFMA lançando o seu currículo, e outras escolas, né, o Rio, com a fenomenologia, isso vinha se gestando, mas quem formalizou... como as diretrizes, né, a responsabilidade das diretrizes, que podem até não ser seguidas, é da ABEPSS, não tenho dúvida. Eu acho que foi a ABESS que protagonizou a construção desse currículo. (Maria Carmelita Yazbek, 2023).

> A ABESS foi o principal sujeito coletivo da articulação e direção do movimento de construção do Currículo Mínimo do Curso de Serviço Social 79/82, aprovado na XXI Convenção Nacional da ABESS realizada em Natal em 1979 e no CFE/MEC, em 1982, na perspectiva de construção de uma Alternativa Crítica no Serviço Social. (Josefa Batista Lopes, 2024).

> É. Não teria como não ser, gente! Ela é a entidade que fez isso, né? Ela é a entidade que muito antes do CFESS fez isso. Sem a ABEPSS, não sei como seria. Não se daria este processo, né? Daria outra coisa, sem essa entidade. Para falar de Brasil, de ruptura, nós temos que falar do patrimônio da articulação das entidades. Não tem como falar sem. Isso aqui é um dos eixos...a organização da categoria, como um todo, em todas suas dimensões, é um eixo…é um eixo central, é de fato um protagonismo coletivo dessas entidades. E no caso da ABESS...primeiro que eu acho que... Acho não! Para ser fiel ao processo histórico mesmo, eu diria que esse início, a despeito de ter a escola de BH, que é uma mudança no interior de uma escola, não da ABESS, mas de uma escola, o processo seguinte são as escolas com a ABESS. São algumas escolas com a ABESS e algumas escolas a partir da ABESS. E a ABESS entra nesse processo no fim, em meados, nos meados a fim dos anos 1970. Entendeu? A ABESS começa mesmo… que é lá...a de Sergipe, esqueci, a presidente da ABESS de Sergipe que era no final dos anos 1970... [Cândida]. (Maria Rosângela Batistoni, 2024).

Eugênia Raizer destaca sua participação na ABESS e a relevância da entidade:

> Eu participei da ABESS de forma direta em diversos momentos. A primeira convenção que eu fui da ABESS foi em 1975, a convenção de Piracicaba, que eu já participei na qualidade de professora do departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Espírito Santo, como participante. Depois, na convenção de 1979 em Natal eu participei e passei a integrar a diretoria com o cargo de suplente de tesouraria *(risos).* Aí a gente ri porque a ABESS na época não tinha dinheiro, então eu era suplente de diretoria, mas eu diria suplente de tesoureira, eu era suplente de tesoureira, na gestão em que foi presidente a Professora Cândida da Universidade Federal do Sergipe, que foi de 1979 a 1981. Na gestão de 81 eu participei da gestão na qualidade de vice-presidente da região leste, foi a convenção de Vitória/Espírito Santo. Depois participei da convenção de 1983 na Paraíba, mas não ocupei nenhum cargo. Nesse período fiquei o que a gente chamava então de um início de um grupo, de um grupo de apoio em cada escola...para ampliar a base social da ABESS. Depois, em 1985, participei da convenção de Niterói, onde fui eleita presidente. Em 1987, participei da convenção de Fortaleza, onde foi a criação do CEDEPSS (Centro de Ensino e Pesquisa em Política Social e Serviço Social) e nós aqui em Vitória ficamos com a Secretaria Executiva, no caso eu era a secretária executiva. E na convenção de 89, em Florianópolis, eu participei, também, quando o grupo foi reeleito na convenção de Florianópolis, 89 a 91. Então, na verdade diretamente eu tive a oportunidade de participar de cinco gestões em cargos diferenciados da hoje ABEPSS, essa que foi minha participação mais direta. Posterior a isso, eu participei de eventos, de encontros de pesquisas, das convenções, mesmo nunca mais tendo cargo, mas acompanhei o movimento até os anos 2000. Então, tenho muito apreço e respeito pela entidade e acho que nessas oportunidades eu tive oportunidade de compor com grupo de professores, que inclusive numa articulação, numa relação que eu chamaria de afetivo profissional que perdura até hoje. Temos essa ligação desde essa época de 70, a gente permanece, mesmo a maioria no caso das minhas relações mais próximas aposentadas ou algumas ainda só vinculadas aos programas de pós-graduação. Mas, mesmo sem participar dos últimos eventos, a gente mantém uma correspondência sistemática e a gente às vezes consulta uma à outra, troca ideias, participa de alguma produção conjunta, muito pouco né assim, mas continuamos, eu diria que indiretamente ainda estou na ABEPSS. (Eugênia Célia Raizer, 2024).

Maria Inês Souza Bravo responde essa questão apontando o movimento de democratização da entidade em 1981, demonstrando o protagonismo crítico frente às mudanças realizadas:

> Olha, o pessoal que era do movimento de democratização da ABESS sim, porque, por exemplo, a conversa aqui, o seminário que teve aqui em Santa Teresa em 1979, antes do Congresso da Virada, foi também muito com os docentes, entendeu, era com o pessoal progressista e aí muitos docentes progressistas que estavam nessa conversa. As reuniões pré-congresso que aconteceram na APA-SP, muitos que faziam parte do movimento da ABESS estavam lá, na APA-SP, preparando a virada no congresso, entendeu? Dois, três dias antes havia reuniões na APA-SP para preparar como é que seria a

> virada, como é que a gente ia conseguir a virada, que não estava fácil, não...Por exemplo, a PUC São Paulo também estava junto, estava na assessoria no congresso, no 3º Congresso, então, a gente não tinha, realmente, quer dizer, apoio institucional, a gente não tinha, não, era o CELATS, em termos deste apoio. Consequentemente, a gente está vindo nesses debates na ABESS e aí a ABESS foi fundamental também na virada e a ABESS depois vai questionar, por exemplo, no congresso de 1981 aqui no Rio de Janeiro, foi no Clube Municipal, esse congresso foi organizado só pela CNEAS, pelas entidades sindicais; por quê? Porque a virada foi pelas entidades sindicais mais efetivamente, agora, com o apoio do pessoal que estava na virada da ABESS. Em 1981 aí nós, na assembleia, também colocamos que realmente os congressos deveriam ser organizados por todas as entidades e não só pela CNEAS, aí a ABESS colocou e foi a ABESS que levou essa discussão, que realmente a ABESS estava sendo democratizada e ela não poderia ficar fora, claro, era a gestão da Josefa, era depois da mudança do estatuto, então, realmente, teria que ser entidade sindical, a ABESS e as entidades estudantis; depois entra o CFESS, que o CFESS só vai assumir a gestão progressista em 1983. Para ficar mais claro: a luta na ABESS veio de um grupo de jovens docentes que não estavam na direção da entidade, foram assumindo alguns cargos na entidade no embate interno. (Maria Inês Souza Bravo, 2023).

Batistoni confirma que os marcos da virada da formação profissional são todos os processos citados por nós na tese (e mencionados por ela e as outras professoras na entrevista). Ela pontua que a direção da ABESS esteve muito tempo centrada em profissionais de cunho conservador, mas que as mudanças promovidas pelos profissionais críticos sempre tiveram o horizonte da entidade:

> São esses. Não são outros. São esses...são as mudanças curriculares, gente. É BH, a ESS/UCMG, como eu expliquei, fora da ABESS, pelas circunstâncias históricas das imposições da ditadura militar. Aí os meus artigos já mostraram. Ainda que com esforço da equipe da Leila de trazer isso, de levar sempre isso para a ABESS, foi a despeito da ABESS, muito pelo contrário. Foi na contraposição à ABESS. Foi na oposição àquilo que então levava essa entidade. Mas, sem perder de vista a entidade, entendeu? O caminho de mudar as entidades, era uma meta importante e necessária. Isso, acho que é fato. E aí, o currículo de 1982, o currículo com debate dos anos 1980, com o debate da unidade teoria, método e história, o debate da metodologia, que é o aprofundamento do marxismo. (Maria Rosângela Batistoni, 2024).

Abreu destaca o protagonismo da ABESS/ABEPSS e o importante papel exercido em sua formação profissional, a partir de suas participações na entidade:

> Reitero o forte protagonismo da ABEPSS, não só em relação à formação graduada e pós-graduada, mas em relação a todo o projeto ético-político, é uma das grandes mediações constitutivas desse projeto. (Marina Maciel Abreu, 2024).

> Tenho consciência da importância da ABEPSS na minha formação como intelectual e militante. Nem sempre em cargos, mas na dinâmica coletiva dos processos da ABEPSS, participando das oficinas regionais e nacionais, dos ENPESS e outras atividades. (Marina Maciel Abreu, 2024).

Ela destaca o protagonismo da entidade na virada crítica da formação profissional:

> A ABESS/ABEPSS é uma das principais protagonistas do movimento de renovação nos 1970, no qual se redimensiona politicamente e redireciona seu projeto de formação profissional. Essa entidade se reconfigura para democratizar as relações internas, porque era uma Associação de Escolas, comandada por dirigentes das escolas, muito fechada para os demais sujeitos da formação: docentes, supervisores de campo e estudantes. Segundo a pesquisa feita por Josefa, ocorre em 1973, na Convenção realizada em São Luís a mudança de Associação Brasileira de Escolas em Serviço Social para Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social e avança nos anos 1980 com alterações em sua estrutura e dinâmica, principalmente com a participação de docentes, estudantes e dos supervisores de estágio não docentes. [...] A ABESS é assim uma importante mediação do processo de renovação da profissão. (Marina Maciel Abreu, 2024).

Concluímos que a entidade esteve presente e ativa no processo e acompanhou as mudanças na sociedade, na profissão e na formação, inclusive, o giro crítico, ou seja, trata-se de uma entidade que nasceu tradicional e conservadora e realizou seu giro crítico posteriormente, assim como a profissão de Serviço Social em sua totalidade e a formação profissional particularmente. A ABESS é a principal protagonista da formação profissional brasileira, assim, por meio dos profissionais que a compunham, ela acompanhou e direcionou o processo de virada crítica, assim como foi determinada por ele. Em muitos momentos suas direções formais eram compostas por pessoas ligadas ao campo conservador, porém, outros protagonistas ligados à entidade e participantes de seus espaços deliberativos foram redirecionando as relações internas e a orientação ética e política da ABESS. O processo de virada da formação foi tecido em diversos espaços e por diversos protagonistas, mas foi disputado e decidido nos espaços legítimos de deliberação da ABESS, pela via da sua institucionalidade, o que levou à mudança da própria entidade.

Ao longo da exposição dos nossos dados ficou evidente o destaque de muitos protagonistas na virada crítica da formação profissional, os quais surgiram espontaneamente por terem constituído o processo histórico. Mesmo assim, perguntamos diretamente as nossas entrevistadas sobre o papel das vanguardas e pedimos destaque aos protagonistas. Neste

sentido, concordamos com Josefa Batista Lopes (2024) quando ela afirma ser “muito importante identificar os sujeitos da história”.

Começaremos destacando aquela que, dentre muitas, tem uma contribuição valiosa para a nossa profissão e que com sua história de luta, docência, pesquisa e produção esteve à frente da virada crítica da formação em Serviço Social no Brasil (e na América Latina). Marilda Villela Iamamoto foi citada por todas as nossas entrevistadas. Ela nos abastece com importantes obras para a compreensão do Serviço Social crítico.

> Lembrando que Marilda foi trabalhar como investigadora, como pesquisadora no CELATS junto com Raul de Carvalho. Daí surgiu o livro deles *“Relações Sociais e o Serviço Social no Brasil”* que, sem dúvida alguma, é um divisor de águas na compreensão do Serviço Social como profissão inscrita na divisão social e técnica do trabalho. (Leila Lima Santos, 2023).
>
> Marilda Villela sim é um patrimônio nosso, uma investigadora incansável. Eu sempre digo a ela: “Você é o nosso patrimônio” e muito das coisas que faço, na verdade, é porque ela me leva pela mão, vai me levando, com muito respeito, mas ela vai me levando, entendeu, e de pura generosidade – eu sei que é por isso. (Leila Lima Santos, 2023).

Abaixo transcreveremos outras respostas sobre o protagonismo pesquisado.

> a) Sujeitos coletivos no Serviço Social: ABESS, ENESS, CFAS/CFESS, APAS/SINDICATOS DE ASSISTENTES SOCIAIS, CNEAS/ANAS, ALAESS/ALAETS/CELATS. b) Instituições acadêmicas universitárias, CNPq, CAPES e Cortez Editora. c) Intelectuais Dirigentes. São inúmeros. Destaco os que estiveram mais à frente nacionalmente e, em grande parte, estão representados na “Mesa dos depoimentos históricos: A chama em Meu Peito Ainda Queima! Nada Foi em Vão” (2012, p.39-109), realizada por ocasião do Seminário Nacional “30 anos, Congresso da virada 1979-2009”. Nesse mesmo evento, Ana Elizabete Mota (2012, p.167) ressaltou a “importância que tiveram e têm as vanguardas políticas do Serviço Social brasileiro na construção do nosso projeto profissional”. Sugiro ver as duas publicações sobre os “30 anos do Congresso da virada: 1979-2009 (2009, 2012). Como dito acima, são inúmeros os protagonistas desse movimento, pelo que seria impossível a participação de todos na mesa, mas considero importante acrescentar aqui sujeitos imprescindíveis com expressão nacional como Eugênia Célia Rizer, Nobuco Kameyama, Franci Gomes Cardoso, Alba Maria Pinho de Carvalho, Nadir Gouvêa Kfouri, Safira Bezerra Ammann e Cândida Maria Fontes de Santana. d) A massa profissional que, à época, seguiu a direção sempre avançando na formação da consciência crítica profissional e sobre a inserção do Serviço Social no contexto histórico. (Josefa Batista Lopes, 2024).
>
> Eu prefiro falar de dirigentes e lideranças do movimento, a partir da categoria de intelectuais, segundo Gramsci. Essas “vanguardas profissionais”, às quais

se refere, atuaram como dirigentes e organizadores na construção de um Projeto de Formação Profissional Crítica em Serviço Social. Nesse sentido destaco a influência que ganhara o pensamento de Gramsci no Brasil, com as primeiras publicações da edição temática dos Cadernos do Cárcere, entre 1966 e 1968, (Coutinho, 1999, p. 36) e penetraram o debate de Serviço Social, no âmbito do avanço do movimento de crítica na profissão, a partir da segunda metade de 1970, destacadamente através de *Concepção Dialética da História, Os intelectuais e a Organização da Cultura, Maquiavel, a política e o Estado Moderno.* Para esse debate no Serviço Social destaco, especificamente, *Os intelectuais e a Organização da Cultura*. (Josefa Batista Lopes, 2024).

Leila foi muito importante para a renovação do Serviço social no Brasil e América Latina. Quando estava no Brasil participou e divulgou o método BH. Depois que ela foi para o CELATS, ela fez, por exemplo, em 1979, um encontro aqui no Rio em Santa Teresa com alguns progressistas vinculados ao movimento sindical e à renovação da ABESS, enfim, o pessoal da esquerda do Serviço Social, mas não só da esquerda, os progressistas. Depois financiou o seminário sindical, antes da virada, então, ela teve uma influência na formação com o debate sobre o currículo e tem a influência na articulação anterior ao Congresso da Virada. (Maria Inês Souza Bravo, 2023).

Eu acho, eu considero que as vanguardas foram fundamentais, considero também... aí é uma coisa que a gente vai ter até que aprofundar, porque havia uma tensão nas vanguardas, entre os partidos políticos, consequentemente, eu vejo que, na ABESS, a questão do partido político nunca interferiu, sempre as chapas da ABESS foram chapas suprapartidárias. (Maria Inês Souza Bravo, 2023).

Primeiro que eu acho que isso [as vanguardas profissionais] tem que ser pensado coletivamente, né? Como sujeitos que não tem um ou outro, isso é um processo coletivo e de base nacional. De base nacional. E que aí tem outros nomes aqui que vão entrar nessa história. Mas entendo que sim, que são esses sujeitos [citados por ela ao longo da entrevista] que influenciam este processo, que se deram nesse processo, que têm um protagonismo neste processo. Podemos dizer assim, tá? (Maria Rosângela Batistoni, 2024).

Olha, eu destacaria muitos nomes nesse processo. Inicio lembrando uma conversa com o Professor José Paulo Netto, em função da minha tese de doutorado, em relação à nossa experiência como alunas dos dois primeiros cursos de mestrado, que aglutinaram docentes (jovens e outros mais antigos) de todo o Brasil, e assim constituíram espaços de uma articulação nacional. Ressalto a importância desses cursos na formação e articulação dessa vanguarda que protagonizaria a virada profissional, isto é, da formação de quadros pós-graduados, qualificados teoricamente, articulados politicamente. Assim, muitos nomes nesse processo me vêm à memória: Leila Lima/MG, Marilda Iamamoto/SP, Luiza Erundina/SP, Bia Abramides/SP, Regina Marcone/RJ; Eugênia Célia Raizer/ES, Josefa Batista Lopes/MA, Franci Gomes Cardoso/MA, Alba Maria Pinho de Carvalho/MA, Maria Inês Bravo/RJ, Rose Serra/RJ; Rosalina Cruz/SP, Márcia Pinheiro, Maria Elvira Sá/PA, Joaquina Barata/PA; Carmelita Yazbek/SP, Mariangela Belfiore/SP, dentre muitos outros. Eu teria que fazer assim, uma pesquisa, para não deixar ninguém de fora! Essas citadas, na vanguarda, mas tinha muita gente engajada a partir da formação e da intervenção profissional. Entendo a atuação das vanguardas no sentido gramsciano, sobretudo com base na categoria

intelectual, no movimento de constituição de sujeitos coletivos, ou seja, no processo coletivo de luta e organização política, com a mediação das instituições organizativas da categoria: ABESS; CENEAS depois ANAS; CFAS/CRAS pós III CBAS; e o movimento estudantil. (Marina Maciel Abreu, 2024).

Reforço duas pessoas já mencionadas, dentre muitas outras, que tiveram grande protagonismo nesse processo: a Nobuko Kameyama tinha chegado do doutorado, da França, era professora da Faculdade de Serviço Social de Lins, São Paulo; e, a Josefa Batista Lopes/UFMA que teve um protagonismo importantíssimo, ao longo do processo de revisão curricular e na implantação do novo currículo, com uma forte atuação nacional e latino-americana como Presidente da ABESS; vice da ALAETS, e, logo depois, presidente. (Marina Maciel Abreu, 2024).

Já no CELATS destacaria também a figura do professor Jose Paulo Netto que respeito muitíssimo e que colaborou com nossas pesquisas. (Leila Lima Santos, 2023).

O contexto era de muita efervescência e de grande rearticulação da sociedade civil e a Faculdade de Serviço Social da PUC foi uma presença forte nesse contexto. Ela está presente na Virada, no Congresso da Virada, com vários docentes da Faculdade onde destaco Bia Abramides, atualmente a Coordenadora de nossa Pós-Graduação em Serviço Social. A Faculdade também vai ter importante participação na criação das primeiras associações sindicais, com a professora Maria Berenice Godinho Delgado que participou dos processos (re) organizativos dos movimentos sociais e sindicais dos últimos anos da década de 1970 e depois como sindicalista foi presidente do Sindicato de assistentes sociais do Estado de São Paulo e coordenou a Comissão Nacional de Mulher trabalhadora da CUT. Outras docentes da Faculdade se destacaram nesse processo e especialmente na revisão curricular do Curso de Serviço Social, como a própria Maria Berenice Godinho Delgado, Marilda Iamamoto, Rosalina Santa Cruz e Isaura Isoldi de Mello Castanho e Oliveira. Nesse contexto fui diretora da Faculdade de Serviço Social da PUCSP. (Maria Carmelita Yazbek, 2023).

Com a Luiza Erundina, que foi incrível, incrível mesmo, observamos a força das vanguardas, políticas e acadêmicas que o Zé Paulo defende. Eu acho que tinha uma vanguarda, sim, e cada vez ele defende mais, porque ele dizia assim: “Cada vez mais tem uma distância, que é uma coisa preocupante”, ele faz essa análise, uma distância entre a vanguarda, não só pensante, vamos dizer, que está na universidade, fazendo pesquisa, etc., e quem está na liderança das nossas entidades, né, que hoje também tem uma convergência. Assim, por exemplo, a atual presidente do CFESS defendeu seu doutorado com a gente, há poucos dias. Muitos presidentes do CFESS eram doutores e/ou professores. (Maria Carmelita Yazbek, 2023).

Outro papel que teve nesse comecinho, o curso de Serviço Social de Goiás, da PUC de Goiás, que bebeu nessa fonte de Belo Horizonte. Elas tinham essa influência dessa direção já mais crítica, muito de Belo Horizonte e o grupo de São Paulo já consolidado, com o mestrado, já mais avançado, e os grupos de pesquisa. E o grupo de Belo Horizonte, uma parte dos professores que trabalhavam na PUC de Minas foram trabalhar na PUC São Paulo, no caso na graduação da PUC São Paulo, até nessa época eu diria que a graduação era

> mais avançada do que o mestrado da PUC São Paulo, do ponto de vista crítico. Então, a professora Rosângela Batistoni, a Professora Marilda... E Marilda tinha já nesse período outra contribuição que foi fundamental também. Marilda vai participar da experiência de Honduras, do CELATS, e da pesquisa do CELATS, que vai dá origem a um livro que é o livro dela com Raul de Carvalho que é fundamental para dar essa direção geral do Brasil. Outra pessoa de importância é o Professor José Paulo Netto, que não estava no Brasil, e ele vai começar a aparecer, vai ser o nosso grande conferencista na década de 80. Sendo que esses outros intelectuais de renome já vinham nesse processo contribuindo com essa questão. (Eugênia Célia Raizer, 2024).

> Como protagonistas dessa virada podemos citar: a ABESS, dando início aos questionamentos sobre a prática profissional do Serviço Social; Marilda Iamamoto, que desencadeou um grande debate a partir de suas análises sobre a história e as relações sociais do Serviço Social no Brasil; José Paulo Netto, que ao participar de cursos e de publicações utilizou a teoria marxista, contribuindo para o aprofundamento teórico do Serviço Social; professores dos cursos de graduação e pós- graduação, que adotaram em sala de aula o rigor teórico, histórico e metodológico na abordagem da realidade social e do Serviço Social. (Maria Lúcia Santos Ferreira da Silva, 2023).

Identificamos que as protagonistas da virada crítica da formação profissional do Serviço Social brasileiro tiveram representação feminina majoritária. Marina Maciel Abreu corrobora conosco:

> Muitas mulheres! Acredito que também alguns homens; mas, a vanguarda se sobressaiu feminina. Podemos destacar nomes como o Vicente Faleiros e José Paulo Netto que estavam exilados e quando retornam contribuem para o aprofundamento das análises sobre a profissão na dinâmica da sociedade. (Marina Maciel Abreu, 2024).

Maria Lúcia Santos Ferreira da Silva faz um valioso destaque para a construção cotidiana dos professores nos cursos de Serviço Social, revelando o grande protagonismo destes construtores da história do ensino em Serviço Social:

> Considero que a atuação política foi a mais expressiva. Havia no interior dos cursos, professores que reagiam às mudanças. Vivenciei essa experiência como professora, chefe de departamento e coordenadora do curso. Romper com o positivismo/funcionalismo que marcou a história do Serviço Social foi uma atuação marcante exercida pelos professores que se comprometeram com o Movimento de Reconceituação do Serviço Social. Professor José Paulo Netto e Marilda Iamamoto foram muito importantes para a fundamentação dessa posição histórico-teórica assumida pelos docentes dos cursos de formação profissional. (Maria Lúcia Santos Ferreira da Silva, 2023).

Gostaríamos de finalizar com o destaque feito por Raizer acerca do papel dos grupos de pesquisa e das pessoas anônimas, não conhecidas publicamente, que estiveram na base da construção da virada crítica:

> No caso da consolidação de uma visão mais crítica, na construção do conhecimento, então, do avanço da pesquisa, com o mestrado, o que aconteceu com a criação do curso de mestrado do Rio de Janeiro e de São Paulo juntou o Brasil, uma parte do Brasil, juntou em São Paulo e juntou no Rio de Janeiro. Esses atores, essas pessoas, é o que eu diria que é um grupo, você me pergunta do protagonismo e tem assim, vai ter um número de anônimos. Tem eu acho que as chamadas de grandes estrelas do Serviço Social brasileiro, mas tem um número de anônimos que construiu esse processo. Que eu diria que fruto dessa articulação, através dos programas de pós-graduação que em primeiro momento juntou no Rio e em São Paulo e que fez a constituição dos grupos de pesquisa, do avanço da pesquisa no Serviço Social e a produção já começa...já começa então a produção do Serviço Social brasileiro e depois com a criação dos outros programas. (Eugênia Célia Raizer, 2024).

Foram diversos os protagonistas e a vanguarda profissional atuante na constituição da formação profissional crítica brasileira, o que inclui os profissionais docentes, profissionais de campo, os estudantes, entidades e instituições, além dos espaços de debate e decisão coletiva.

2.4) Breve balanço sobre o Processo de Renovação crítica da formação profissional em Serviço Social no Brasil

Findamos a reconstrução histórica e analítica do Processo de Renovação crítica da formação profissional em Serviço Social no Brasil, sobre a qual acrescentaremos algumas linhas de análise, no sentido do balanço realizado sobre tal processo.

Carvalho (1986)[216] adverte que a formação profissional deve ser compreendida, sempre, no contexto das relações sociais, ou seja, a partir do desenvolvimento estrutural e conjuntural do capitalismo nas formações sociais de cada país. Ela compreende o desenvolvimento capitalista brasileiro como associado, dependente, exportador, concentrador, excludente, baseado numa superacumulação de capital ancorada numa selvagem exploração da mão de obra do trabalhador, gerando miséria relativa e absoluta[217]. Os anos de 1965 a 1975 foram marcados, no Brasil, por uma economia em ascensão e por uma ditadura repressiva, já os anos de 1975

[216] Essa análise de Carvalho (1986) é o resultado da pesquisa sobre a formação profissional encomendada pela ABESS e iniciada em 1982, cuja referência é Carvalho et ali. (1984). O resultado da pesquisa foi publicado nos Cadernos ABESS nº 1 em 1986, o qual se constitui num periódico da ABESS, antecessor à atual revista Temporalis. Essa, teve sua primeira edição nos anos 2000, segundo (Boschetti, 2011).
[217] Conforme apontam os estudos da sociologia crítica e da economia política.

aos anos 1980 foram marcados por uma crise econômica e pela redemocratização do país com forte organização social das camadas populares (processos ligados ao contexto da ditadura empresarial militar, ao milagre econômico, ao desgaste e crise da ditadura, à anistia etc., de acordo com o que trabalhamos no Capítulo 1).

Essa conjuntura determinou as demandas postas para a formação profissional no final da década de 1960 e na década de 1970, calcadas na tecnificação pragmática e na formação metodologista, exigindo um profissional eficiente tecnicamente e acrítico; também a necessidade de capacitação para o controle social visando o direcionamento da participação popular; e, ainda, a capacitação para trabalhar as contradições numa prática de apoio às demandas populares (Carvalho, 1986, p. 20).

Considerando que é na Universidade que se desenvolve o projeto educacional, ela se torna uma forte determinação para a formação profissional e, Carvalho (1986), caracteriza essa instituição, no pós-1964, marcada pela política de modernização conservadora e pela racionalidade empresarial tecnocrática.

O processo de formação profissional deve ser pensado, sempre, no contexto das relações sociais mais gerais estabelecidas na sociedade brasileira, pois são elas que determinam os rumos da formação, do perfil profissional, do mercado de trabalho e da profissão como um todo.

Já na década de 1970 e, de forma mais contundente, no início dos anos 1980, começa nas Universidades um processo de movimentação política dos trabalhadores e estudantes em busca da redemocratização, autonomia e condições objetivas de trabalho na instituição (Carvalho, 1986).

Carvalho (1986) demarca a correlação de forças na busca por hegemonia no âmbito da profissão e, consequentemente, da formação profissional, identificando um enfrentamento e diversidade de posicionamentos de docentes e discentes em torno do projeto educacional. Esse enfrentamento ocorre entre forças conservadoras e forças progressistas, segundo também ocorre na sociedade em geral. As tensões e polêmicas podem ser identificadas nas próprias Convenções da ABESS, conforme demonstramos. No fim dos anos 1970 a polêmica na formação profissional era polarizada por projetos profissionais em disputa. Já no início dos anos 1980 ela estava centrada no enfrentamento entre tendências progressistas com diferentes entendimentos sobre o processo de transformação da realidade[218].

As mudanças no processo de formação profissional que culminaram no currículo de 1979/1982 foram determinadas pela dinâmica social, pela conjuntura brasileira que incidiu

[218] Esse era o centro do debate, o que não significa dizer que a luta contra o conservadorismo havia acabado.

fortemente no repensar da profissão. A formação profissional em Serviço Social entra na década de 1980 com uma configuração heterogênea, com condições diversas de projetos educacionais (Carvalho, 1986).

Carvalho (1986) informa que a ABESS, enquanto entidade responsável pela política de formação profissional do Assistente Social, se empenhou, sistematicamente, na primeira metade dos anos 1980, a fim de conduzir o repensar da formação profissional na sociedade brasileira. Um exemplo disso é a investigação iniciada pela entidade em 1982 a partir da pesquisa "A formação profissional do assistente social no Brasil: determinantes históricos e perspectivas". Esse contexto aponta a necessidade de redefinição profissional, assim como o repensar da própria ABESS, seu funcionamento, significado e alcance na categoria.

Ao analisar a formação profissional na primeira metade dos anos 1980, Carvalho (1986) apresenta algumas premissas analíticas que delimitam o entendimento de formação profissional da ABESS e que norteia sua análise. Inicialmente ela aponta que a concepção de formação se baseia em três pontos:

> preparação científica de quadros profissionais para responder às demandas sociais que se colocam para o Serviço Social; produção de conhecimentos, ou seja, de investigação; capacitação continuada da categoria em termos de atualização para o exercício da prática profissional. (Carvalho, 1986, p. 19).

Assim, nas palavras da autora

> a formação profissional não se confunde com a simples preparação para o emprego, não se limita ao processo que se restringe a formar quadros profissionais. É, sim, um projeto educacional que articula ensino/pesquisa/extensão orientado por diretrizes básicas (Carvalho, 1986, p.19).

Carvalho (1986) chama a atenção para a direta vinculação do processo de formação com a proposta de Serviço Social que conduz respostas às demandas sociais que se colocam para a profissão na sociedade, ou seja, o projeto de profissão norteador, conforme a autora explica abaixo:

> O projeto de formação profissional do assistente social deve estar fundado num projeto profissional que configure uma proposta de intervenção do Serviço Social na realidade brasileira na atual conjuntura. Logo, só se pode discutir efetivamente o processo de formação profissional do assistente social tendo como referência uma proposta de Serviço Social que constitua, de fato,

> o eixo articulador do projeto educacional que vai orientar o currículo nas suas diretrizes, conteúdo e estratégias pedagógicas. (Carvalho, 1986, p. 22).

São essas as premissas analíticas da ABESS em torno da formação profissional do Assistente Social no início dos anos 1980.

A autora considera que no período analisado por ela houve um avanço qualitativo na formação profissional, com mudanças nas tendências predominantes do processo de formação profissional, quais sejam: redefinição do currículo nas Unidades de Ensino a partir de reflexões e debates coletivos de um projeto educacional; aumento da participação do Serviço Social (docentes e discentes) no contexto universitário (Movimento Docente e Estudantil, pesquisa e extensão); aumento da produção teórica da categoria por meio de processos investigativos; busca, pelos profissionais, de alternativas de capacitação continuada; avanço do Movimento Estudantil do Serviço Social com significativa contribuição para a redefinição da formação profissional; participação das entidades representativas da categoria no processo de redefinição da formação profissional.

Ao examinar a realidade da formação profissional na primeira metade da década de 1980, Carvalho (1986) pontua algumas dificuldades no processo de avanço dessa formação. A primeira que ela delimita se refere ao distanciamento entre princípios e processo, ou seja, uma dificuldade de traduzir o projeto profissional alinhado aos interesses da classe trabalhadora (que já estava se tornando hegemônico)[219] no projeto pedagógico concreto dos cursos. A segunda problemática apontada pela autora diz respeito à garantia da direção social dos cursos de Serviço Social mediante exercício do pluralismo, apontando o desafio da relação de posicionamentos divergentes sem comprometer a direção social do projeto de formação. Ela menciona o problema do ecletismo e faz uma importante indagação: "Como ter uma política de ensino, pesquisa e extensão sem a definição da direção social do curso?" (ibid., p. 27). A última polêmica indicada por Carvalho trata-se do encaminhamento do estudo das teorias das Ciências Sociais, especificamente sobre o marxismo, identificando um teoricismo presente nos currículos dos cursos de Serviço Social, em que carece de uma discussão das teorias enquanto instrumento de análise do real.

Outra grande dificuldade que a autora remete é a parca produção de conhecimento via desenvolvimento de pesquisas em Serviço Social, ou seja, uma insuficiência de investigação

[219] A formação profissional ancorada nesse projeto de profissão requer considerar as condições objetivas do trabalho profissional, incitar a leitura e intervenção nas contradições da realidade e formar um profissional crítico (Carvalho, 1986).

em Serviço Social, que compromete a formação profissional em suas respostas às demandas da realidade brasileira. Carvalho (1986) sinaliza a deficiência em termos de capacitação continuada da categoria como um empecilho para o processo de formação profissional no início dos anos 1980, registrando que esta não conseguia dar conta da necessária atualização para os profissionais já inseridos na prática profissional.

Dando sequência à sua análise crítica sobre a formação profissional no início dos anos 1980, Carvalho (1986) afirma uma carência de articulação desta com o processo de organização da categoria na sociedade civil mais a nível local (unidade de ensino, associações profissionais, conselhos profissionais regionais etc). Outro elemento refere-se ao avanço da pós-graduação no país e a necessidade de sua vinculação com a ABESS e com as demandas da realidade da sociedade brasileira, já que a pós-graduação passou a ter um importante peso no processo de formação profissional do assistente social. O último desafio apontado pela autora gira em torno das necessárias condições objetivas de trabalho nas universidades, tanto para docentes quanto para discentes, enquanto premissa básica para o desenvolvimento do projeto de formação profissional do assistente social.

Carvalho (1986) considera que houve um salto qualitativo na formação profissional culminado no início dos anos 1980, porém, entende que existe a necessidade de repensá-la, no sentido de consolidar seus avanços e superar seus limites. E, no bojo disso, exige-se, de igual forma, o repensar da ABESS enquanto entidade nacional condutora desse processo, sempre considerando as exigências da realidade profissional e societária vigente, ou seja, a configuração conjuntural da luta de classes.

A autora chama a atenção para a necessária delimitação de um projeto de Serviço Social na sociedade brasileira como eixo articulador do processo de formação profissional.

Ao analisarmos as informações trazidas até aqui, percebemos que o percurso renovador de 21 anos foi eivado de mudanças para a profissão. É importante sempre demarcar que

> as particularidades da polêmica profissional instaurada no Serviço Social nos anos 80[220] são tributárias da complexificação histórica do Estado e da sociedade no Brasil, verificada com a expansão monopolista sob a égide do capital financeiro, impulsionada pelas novas condições econômico-políticas criadas com a ditadura militar e sua crise (Iamamoto, 1993, p. 102).

[220] O debate a partir de 1985 não constitui nosso objeto de pesquisa, bem como o desenvolvimento da perspectiva crítica (seu espraiamento) ao longo dos anos posteriores. Foram anos fecundos para a categoria profissional, dos quais tratou uma vasta bibliografia profissional.

É nesse quadro que surge na sociedade brasileira um processo de lutas democráticas com visibilidade aguçada no fim da década de 1970, o que condiciona a profissão a repensar suas respostas profissionais. Esse solo histórico, conforme Iamamoto (1993) impôs o processo de renovação do Serviço Social brasileiro, "que derivou em significativas alterações nos campos do ensino, da pesquisa e da organização político-corporativa dos assistentes sociais" (ibid. p. 102), a fim de assegurar sua contemporaneidade.

Diante das crises no interior da Universidade, na sociedade em geral e nos quadros do conhecimento social, operadas no início dos anos 1980, é lógico o rebatimento na formação profissional, tanto do ponto de vista das demandas sociais postas à profissão quanto às questões mais indiretas. As demandas postas à formação são diversificadas e contraditórias e, é importante demarcar, a condição objetiva da sociedade determina o tipo de profissional a ser formado. Conforme Netto (1986, p. 46): "Então, diretamente, as demandas sociais imprimem o seu selo no desenho profissional e portanto, no projeto de formação que nós temos".

Como exemplo de demanda indireta posta à profissão, Netto (1986) sinaliza as mudanças postas na realidade sobre a qual o profissional intervém, que acabam por exigir uma atualização da formação profissional, de forma que ela não se torne anacrônica. Por isso a importância de uma formação que prepare para a identificação, visualização e atendimento das demandas postas na realidade, para além das determinações conjunturais.

No lastro das determinações objetivas postas para a formação profissional, as quais se constituem grandes desafios, Netto (1986) pontua a crise das instituições nas quais o Assistente Social realiza seu trabalho profissional, bem como a crise do próprio trabalho profissional.

O processo de renovação trouxe um novo perfil acadêmico-profissional para o Serviço Social. A proposta de currículo mínimo efetuada pela ABESS em 1979 e aprovada pelo CNE em 1982 foi implementada pelas Unidades de Ensino já a partir do fim da década de 1970. Para Iamamoto (1993, p. 103):

> Os desdobramentos da implementação do currículo pleno alteraram substancialmente o debate no campo da história, teoria e método no Serviço Social, assim como permitiram avançar na análise das políticas sociais e dos movimentos sociais.

É legatário da renovação a consolidação do ensino pós-graduado, o reconhecimento científico junto as agências de fomento à pesquisa, a ampliação da rede de representação

político-organizativa a partir da expansão dos sindicatos e a criação da Associação Nacional de Assistentes Sociais (ANAS) (Iamamoto, 1993).

Dessa forma, entende-se que

> Os Assistentes Sociais responderam ativamente e de uma forma fértil aos novos desafios postos pelo novo tempo da sociedade brasileira, marcado pelas lutas democráticas e pela expansão monopolista, seja em termos de formação acadêmica, seja em termos do repensar de sua prática, contribuindo decisivamente para a conquista da maioridade intelectual do Serviço Social, para a travessia de sua "cidadania acadêmica". (Iamamoto, 1993, p. 104).

O processo de renovação resultou na liderança das interpretações de caráter histórico-crítico nos debates acadêmico-profissionais. Iamamoto (1993) considera que esse novo rumo intelectual e político trouxe uma nova face para a profissão, distinta de suas origens, seja no campo da produção teórica ou no campo do exercício profissional. Além disso, a autora pondera que esse rumo é fruto do processo de luta e conquista da democratização da sociedade brasileira, o que favoreceu o deslocamento das interpretações estrutural-funcionalistas no âmbito da reflexão central do Serviço Social.

A interlocução entre o Serviço Social e o marxismo, ocorreu no Brasil, nos anos 1960. Essa tardia interação se deve, segundo Netto (1991), ao conservadorismo que dominou fortemente a profissão em suas décadas iniciais. Ainda assim, a interlocução ocorreu sem a referência direta à teoria social de Marx, com recorrência a manuais de divulgação e intérpretes, cenário que apenas mudou a partir da década de 1980, fruto do Processo de Renovação rofissional ocorrido no período de 1964 a 1985. É com a vertente de intenção de ruptura com o conservadorismo profissional que efetivamente a tradição marxista é introduzida no Serviço Social.

> É inconteste que na década de 1980 o Serviço Social tenha sido marcado pela consolidação da tradição marxista na profissão. (Teixeira, 2019, p. 141).

Batistoni faz uma importante consideração sobre o período de implantação do currículo de 1979/1982 e as bases teóricas que passaram a iluminar esse processo, principalmente, com a publicação da obra já citada de Iamamoto e Carvalho:

> Entendemos a crítica no interior do Serviço Social a partir de seus fundamentos históricos e teórico metodológicos, assentada na crítica marxista, melhor na crítica da economia política. Basta explicitar a concepção de profissão formulada e iluminada por essa crítica. Então, para nós, o Serviço

> Social hoje contém a ruptura do Serviço Social conservador e suas bases teóricas e de interpretação histórica. Trata-se do Serviço Social que assume uma concepção determinada de profissão. Aqui… a produção da Marilda e do Raul de Carvalho já está em desenvolvimento. Então, nessa implantação do currículo de 1982 a produção da Marilda e do Raul é a referência teórica-analítica deste processo. E aí, é que vai ser ganhar unanimidade quase nacional [...]. A ruptura já havia se iniciado, é seu processo de constituição. Vamos considerar as etapas, ou melhor, os momentos do processo de ruptura que José Paulo demarca. Se não a gente não apreende a processualidade histórica da profissão naquele momento. Claramente, já é o espraiamento de toda a produção da Marilda neste contexto, né? (Maria Rosângela Batistoni, 2024).

Neste sentido, Yazbek confirma o que já registramos na tese:

> Eu atribuo à Marilda, embora não apenas a ela, um grande protagonismo na inserção do marxismo nos projetos desta profissão, no projeto de formação e no projeto do exercício profissional. Entendo que ela deu a ferramenta teórica, ela construiu a ferramenta, ela construiu para o CELATS e ela construiu no mestrado dela. Essa abordagem pode ser encontrada no livro *Relações Sociais e Serviço Social*, que eu uso até hoje. Ela é uma abordagem inesgotável, ela é maravilhosa, ela mudou a profissão, mudou o Serviço Social, né? Então, eu atribuo a importância do protagonismo de uma pessoa, a essa apropriação tão densa e forte do pensamento de Marx. Porque, claro, todos nós falávamos em marxismo, BH estava lá atrás, né, BH estava em 1972, né, não é que não existia a perspectiva marxista, mas era uma perspectiva frágil teoricamente, frágil, né, althusseriana, nem althusseriana, como eu diria, quanto mais eu leio as últimas obras de Althusser, considero que a gente foi meio injusta com ele. Então veio a defesa da dissertação da Marilda, veio a publicação do livro, o *Relações Sociais e Serviço Social: esboço de uma interpretação teórico metodológica*, aí ela deu um chão que a gente precisava; no nosso currículo, da PUCSP, esse chão já estava dado, por quê? Porque ela estava aqui – privilégio! Então, eu fui dar uma olhada, que eu não lembrava mais os detalhes do projeto e nós temos uma parte que problematiza o Serviço Social e sua concepção que foi a da Marilda. A autoria está dada, então, ela já está escrevendo sobre o processo de reprodução das relações sociais, né? Então, isso tinha um peso na virada curricular que foi profunda. (Maria Carmelita Yazbek, 2023).

Marina Abreu também traz importantes considerações sobre a aproximação da profissão ao marxismo e à obra de Iamamoto:

> É importante registrar as dificuldades iniciais de aproximação à orientação marxista na década 1970, que se fazem presentes nas nossas experiências. Sem dúvida, a contribuição de Iamamoto e Carvalho, com o livro Serviço Social nas Relações Sociais (1982) é um divisor de águas na aproximação do Serviço Social à Marx. Nessa trajetória a penetração do pensamento gramsciano contribui para oxigenar o debate acadêmico sobre o marxismo na profissão. Destaco a nossa aproximação (docentes da UFMA) à Gramsci a partir de Marx e tradição marxista, para pensar o Serviço Social, como totalidade histórica, a

> partir da referência da categoria práxis, da qual é uma expressão. Claro que, nesse primeiro momento, vivenciamos a dificuldade da apreensão da complexidade dessa categoria, como se verificou de um modo geral no Serviço Social na América Latina e particularmente no Brasil. (Marina Maciel Abreu, 2024).

Também é signatário da renovação o desenvolvimento de uma polêmica teórico-política que estimulou uma visão crítica sobre as relações profissionais, sobre o ideário profissional, sobre a explicação da sociedade e da prática profissional em seu interior. Isso provocou, conforme Iamamoto (1993, p. 105, grifos da autora)

> a crítica marxista dos próprios "marxismos" presentes no Serviço Social, a partir de suas incorporações pelo movimento de reconceituação. Contestam-se os dogmatismos, a apologética no trato das teorias, através da busca de aprofundamento das suas fontes originais. A crítica transforma-se em autocrítica das formulações teóricas oriundas das primeiras aproximações do Serviço Social à ampla tradição marxista.

Torna-se importante recordar que nos momentos iniciais da vertente de intenção de ruptura (emersão com Belo Horizonte) a interlocução com a tradição marxista não ocorreu com recursos às fontes originais. Apenas em sua consolidação é que ocorre a aproximação com as fontes originais (Netto, 1991, p. 90). O autor destaca os saldos, para a profissão, do recurso ao marxismo: ampliação do universo temático do debate profissional, introduzindo discussões sobre a natureza do Estado, das classes sociais, dos movimentos sociais, das políticas e serviços sociais e da assistência; o desvelar crítico do conservadorismo profissional (teórico e prático); reconhecimento sobre a importância de explicitar as determinações sociopolíticas das práticas profissionais; e, por fim, a ênfase na análise histórico-crítica da evolução do Serviço Social no país. Foi desenvolvida, ainda, por parte de pesquisadores e docentes, a busca por referenciais teórico-metodológicos de distintas matrizes intelectuais e sociais, aproximando a profissão do debate do pensamento social moderno (ibid).

Iamamoto (1993, p. 106) resume a tônica do debate da década de 1980 em dois eixos temáticos:

> O primeiro, a crítica teórico-metodológica tanto do conservadorismo como da vulgarização marxista, colocando a polêmica em torno das relações entre história, teoria e método no Serviço Social. O segundo, o resgate da historicidade da profissão, seja na perspectiva de reconstrução de sua trajetória histórica na sociedade brasileira, seja da explicação das particularidades históricas de sua inserção na divisão sócia-técnica do trabalho.

Possibilita-se um reencontro do Serviço Social mediado pelas relações de classe, um reencontro com o passado histórico reconstruído e com as particularidades daqueles tempos, assim como o repensar dos determinantes sociopolíticos da prática profissional. Nesse caminho, surgem diversas maneiras de interpretar a profissão, mesmo dentro do campo progressista (Iamamoto, 1993).

O resultado imediato do Processo de Renovação, ainda na década de 1980, é um conjunto de mudanças em todas as dimensões da profissão, sendo que na formação profissional o currículo de 1979/1982 foi a primeira materialização do giro crítico.

> A década de 1980 foi marcada, na formação profissional, por um fecundo e necessário debate sobre a implantação e a avaliação do currículo de 1982. O levantamento bibliográfico indicou três pesquisas[221] desenvolvidas, todas três em parceria com a ABESS e, a partir de 1986, com o CEDEPSS, que permitem conhecer os caminhos traçados pela profissão para implantar o novo currículo e, ao mesmo tempo, conhecer suas fragilidades históricas e teórico-metodológicas num processo de avaliação contínuo. (Teixeira, 2019, p. 149).

Os debates, os acontecimentos e as produções bibliográficas a partir de 1985 são extremamente frutíferos, contudo, não se constituem objeto desta tese. No processo de espraiamento da perspectiva crítica há a análise e o debate do próprio currículo de 1979/1982 e da transição do currículo anterior para este novo. Buscamos apresentar alguns elementos da década de 1980 de forma bastante sintética apenas para acompanhar nosso estudo sobre o processamento da virada crítica da formação profissional no Brasil no período estudado sem, contudo, almejar referenciar e abordar inteiramente os inúmeros assuntos e categorias que perpassam nosso objeto. Esperamos ter fornecido importantes dados sobre aquilo que pretendíamos, o que pode contribuir para os atuais estudos sobre a virada crítica do Serviço Social no Brasil, na América Latina e no mundo.

Importante destacar que ao longo do processo de constituição crítica da profissão, as organizações e entidades profissionais tiveram seu papel e direcionamento redefinidos, especialmente a ABESS na condução da formação profissional brasileira, conforme foi possível verificar nos dados apresentados. Quando da promulgação do currículo de 1979/1982 pelo CFE/MEC, as Unidades de Ensino tiveram dois anos para implementá-lo e durante esse período

[221] A Formação Profissional do Assistente Social no Brasil: determinantes históricos e perspectivas (1982 - 1985); Avaliação da Formação Profissional do Assistente Social Brasileiro – pós-novo currículo: avanços e desafios (1987 – 1991); Ensino de Metodologia nos Cursos de Serviço Social (1987 – 1988) (Teixeira, 2019).

competiu à ABESS acompanhá-las, elaborando diagnósticos, pesquisas, encontros e assessorias, o que revela seu protagonismo.

> Os debates iniciados nos anos 1970, dando seguimento nos anos 1980, indicam o adensamento e a maturidade intelectual e política protagonizada pelas gestões da entidade, para inaugurar nos anos 1990 um conjunto de mudanças primordiais nos rumos da formação profissional. (Moljo, Borges, Oliveira e Bravo, 2025, p. 50).

A construção da tese buscou revelar o processamento da virada crítica da formação profissional em Serviço Social no Brasil ocorrida a partir do início da década de 1970. Entendemos, a partir dos dados levantados, que a categoria profissional, atuando a partir da ABESS (e na ABESS), virou a formação profissional no fim da década de 1970 e construiu um currículo mínimo crítico possível à época, mas isso foi iniciado já nos primeiros anos da referida década. Demonstramos que essa virada possui diversos protagonistas e muitos marcos teóricos, históricos e políticos e que ela não se resume a um momento, ela foi tecida num longo e multideterminado processo histórico.

CONCLUSÃO

Nós somos também o nosso passado, mas somos nosso passado transformado.
José Paulo Netto

O exercício de concluir um trabalho acadêmico exige uma capacidade de síntese analítica e crítica. Muitos foram os elementos trazidos no decorrer da tese e, agora, em seu fechamento, retomaremos os objetivos que guiaram o estudo e sintetizaremos os resultados alcançados.

A nossa questão (ou problema) de pesquisa correspondeu à seguinte indagação: Como foi o processamento da virada crítica da formação profissional durante a Renovação do Serviço Social brasileiro no período de 1964 a 1985 e quais são seus marcos históricos, teóricos, políticos e o papel desempenhado pela ABESS?

As nossas hipóteses iniciais afirmavam que "a organização política da ABESS e de seus protagonistas foi determinante para a virada crítica da formação profissional em Serviço Social e que "a XXI Convenção Nacional da ABESS realizada em 1979 em Natal (RN) foi o vetor teórico, metodológico e político que deu sustentação a esse processo".

Os objetivos norteadores do estudo foram os seguintes: Compreender a Renovação Crítica do Serviço Social no Brasil durante o período da ditadura empresarial militar (1964 a 1985) e seus vínculos com o Movimento de Reconceituação Latino-Americano; Contextualizar a base conservadora da formação profissional desde a origem da profissão até o Processo de Renovação; Identificar os marcos históricos, teóricos e políticos que foram determinantes para a virada crítica da formação profissional durante a Renovação do Serviço Social brasileiro (1964 a 1985); Analisar a importância da organização política da ABESS e dos protagonistas ligados a entidade na virada crítica da formação profissional; Pesquisar as Convenções da ABESS realizadas no período de 1964 a 1985, buscando identificar a construção do posicionamento crítico no âmbito da formação profissional; e Estudar os currículos profissionais com destaque para a análise das concepções de profissão e sociedade presentes nos currículos de 1970 e de 1982.

Todos os objetivos foram cumpridos e ajudaram a estruturar a tese, despontando dados e informações que responderam à questão de pesquisa e às hipóteses do trabalho. A tese demonstrou que a virada crítica da formação profissional em Serviço Social no Brasil se constituiu por meio de um longo processo, especialmente no período de 1973 a 1982 (percurso

de 10 anos), sendo que os dados apontados revelaram como se deu esse processamento, seus protagonistas individuais e coletivos, os marcos centrais e a importância da ABESS. Creditamos o marco inicial em 1973 à Convenção da ABESS realizada no Maranhão e o marco final em 1982 à regulamentação do currículo mínimo pelo MEC.

Consideramos que comprovamos parcialmente nossas hipóteses e explicaremos a razão. A organização política da ABESS e de seus protagonistas foi sim determinante para a virada crítica da formação profissional em Serviço Social, contudo, a militância política e teórica que sustentou a virada foi construída por protagonistas ligados à ABESS, mas que estavam ligados, também e, especialmente, a outras instâncias e entidades, como a organização sindical, o movimento estudantil, os organismos internacionais e a própria docência cotidiana nas instituições de ensino. Assim como, identificamos que a XXI Convenção Nacional da ABESS realizada em 1979 em Natal (RN) foi *um* vetor teórico, metodológico e político que deu sustentação à virada da formação tendo em vista a decisão por um novo currículo acontecida nessa convenção. Entretanto, essa virada foi sendo preparada ao longo da década de 1970, ela se forjou num processo longo, de forma que as Convenções de 1973, 1975 e 1977 também foram importantes na construção processual que culminou na virada em 1979 e, igualmente, a Convenção de 1981 tem importância devido aos desdobramentos da aprovação do currículo. Destarte, nossas hipóteses foram comprovadas, mas ocorreram outros fatos que compõem a totalidade da virada crítica da formação profissional, o que não retira a centralidade da ABESS e de sua XXI Convenção.

Nosso foco de pesquisa foi justamente compreender como ocorreu a virada crítica da formação profissional e vimos que ela se deu durante o Processo de Renovação da profissão no Brasil. Assim, considerando nossa questão de pesquisa, buscamos analisar, ao longo dos estudos e pesquisas da tese, as seguintes questões: Como e quando ocorreu a virada crítica da formação profissional? Quais os projetos em disputa? Quais os marcos teóricos, históricos e políticos desse processo? Quais foram os embates travados? Como foi o processo decisório e os encaminhamentos concretos? Quem foram as pessoas e as organizações envolvidas (protagonistas)? Quais as mediações com outros processos históricos?

Entendemos que, "por meio de sua renovação, o Serviço Social buscava *assegurar sua própria contemporaneidade*, afigurando-se aquela como o caminho possível para a sua reprodução e expansão: para a sua reconciliação com o tempo presente" (Iamamoto, 2008b, p. 202, grifos da autora).

A busca pelo rompimento com o conservadorismo profissional e pelo comprometimento com os interesses da classe trabalhadora desencadeou um amplo e plural processo de renovação profissional, o qual se expressou nas instâncias de ensino e pesquisa, nas organizações representativas dos Assistentes Sociais e nos espaços organizacionais do mercado de trabalho (Yazbek, 2016).

Resumidamente, verificamos que a renovação do Serviço Social sob a autocracia burguesa ocorreu a partir de um acúmulo prévio, com construções de alas profissionais ligadas ao conservadorismo e outras ligadas ao campo crítico-progressista, haja vista as diferenciações profissionais nos anos iniciais de 1960. Essas concepções e direções da profissão foram resgatadas e repaginadas nas três direções (vertentes) edificadas no Processo de Renovação da profissão durante a ditadura empresarial e militar, conforme explicou Netto (2008). O Processo de Renovação foi, portanto, construído na disputa entre o conservadorismo e o progressismo profissional. Essa disputa ficou evidente ao longo dos anos desse processo, nos encontros, nas Convenções, nos currículos, nos posicionamentos profissionais, com uma vitória inédita e histórica do campo progressista-crítico (vertente de intenção de ruptura) sobre o tradicional conservadorismo profissional. Essa vitória ficou evidente em 1979 com a aprovação, em Convenção Nacional da ABESS, do primeiro currículo mínimo considerado crítico. A Convenção de Natal de 1979 foi um vetor teórico, metodológico e político que deu sustentação para a virada na formação profissional e o currículo mínimo de 1979/1982 expressa uma radicalidade inédita. Entretanto, tudo se constituiu por meio de um processo multideterminado, não foi de repente que aconteceu essa virada e isso foi demonstrado na tese.

Silva (2019, p. 18) também resgata que no fim da década de 1970 a sociedade civil se organizava pela "abertura democrática, liberdade de expressão, direitos, denunciava a tortura, o autoritarismo, conservadorismo e as formas de opressão e violências" e que nessa efervescência aconteceu o Congresso da Virada também em 1979, o qual "sinalizou a ascensão de um novo projeto profissional ancorado no pensamento crítico marxista, ao rechaçar o conservadorismo da profissão". Trata-se de um projeto de profissão alinhado a um projeto societário organizado em prol da democracia, liberdade e direito. A virada crítica da profissão (e, nela, a da formação) foi coroada no III CBAS.

> [...] o III CBAS foi um momento de confluência do processo organizativo no final dos anos 1970, na resistência à ditadura empresarial-militar, levando as entidades do Serviço Social a se reposicionarem quanto à direção teórico-política da formação acadêmica e profissional e nas disputas entre projetos de profissão, passando a assumir um importante papel nos transcursos da

> democratização das relações sociais no Brasil. (Moljo, Borges, Oliveira e Bravo, 2025, p. 52).

Vimos que a movimentação político-crítica da categoria já ocorreu nos anos iniciais de 1970, com expressões concretas nas Convenções da ABESS, de forma que as decisões da XXI Convenção e do III CBAS podem ser entendidas como resultado e não como ponto de partida da perspectiva crítica profissional. Ou seja, nas Convenções ao longo do período renovador identificamos a explicitação das tensões e disputas profissionais e a construção processual da virada crítica da formação.

As décadas de 1970 e 1980 foram, deste modo, o palco para a chegada da vertente crítica no interior do Serviço Social, período em que os Assistentes Sociais iniciaram uma aproximação e fizeram a opção pela orientação crítica de base marxista na direção social da formação profissional brasileira, na esteira do movimento de caráter continental. Por meio dos dados coletados em nossa pesquisa, ficou manifesto que a primeira aproximação da formação profissional em Serviço Social à perspectiva crítica, *em caráter nacional*, se deu na Convenção da ABESS de 1973 em São Luís do Maranhão. Até este momento, a base conservadora e tradicional da profissão não tinha oponente.

As Convenções da ABESS realizadas na década de 1970, a cada dois anos, revelam a concretização de uma perspectiva profissional que foi capaz de girar a profissão contra sua direção conservadora até então hegemônica. Assim, no decorrer destes encontros nacionais, e de outros espaços, a categoria foi amadurecendo a compreensão de que era preciso mudar e renovar a formação profissional, de forma conectada à virada da profissão no Brasil e no continente latino-americano. Assim, na Convenção de 1979 foi possível aprovar um novo currículo mínimo já com uma direção mais crítica e numa visão de totalidade da formação que se estruturou a partir da relação teoria, história e método. Esse currículo foi aprovado pelo MEC em 1982 e propagado às escolas de Serviço Social do país no decorrer da década de 1980.

Durante a emersão da vertente de intenção de ruptura com o conservadorismo foram realizadas as Convenções da ABESS de 1973 e 1975. No período de consolidação acadêmica aconteceram as Convenções de 1977, 1979 e 1981. E nos anos iniciais do espraiamento de tal vertente tivemos as Convenções de 1983 e 1985, além das posteriores, as quais não configuram nosso objeto de estudo. Netto (2008) ao estudar e explicar a construção da vertente crítica da profissão no Brasil já demonstrou seu caráter processual e histórico.

Neste processo, aquelas que lideraram a ABESS no período analisado (1964 - 1985) merecem reconhecimento, especialmente pela possibilidade e espaço para o trabalho coletivo:

Margarida Maria Souto Filgueira/UFRN, Marina Colombo de Bartolo/PUC-SP, Maria das Dores Costa/UFRN, Rachel Mäder Gonçalves/Universidade Católica do Paraná, Cândida Maria Fontes de Santana/UFS, Josefa Batista Lopes/UFMA, Maria Carmelita Yazbek/PUC-SP e Eugênia Célia Raizer/UFES.

Fato determinante é a articulação internacional latino-americana que se constituiu numa grande influência para a renovação crítica do Serviço Social brasileiro por meio do Movimento de Reconceituação Latino-Americano (MRLA) ocorrido entre os anos de 1965-1975. Podemos dizer que a virada crítica no Brasil é legatária do MRLA. Muitos profissionais brasileiros estiverem ligados ao MRLA intercambiando experiências. Nessa seara, destacou-se a experiência da ESS/UCMG no chamado Método BH ocorrida entre os anos de 1972 e 1975, considerada a primeira no âmbito da formação profissional crítica em solo brasileiro, ainda que de caráter local e não nacional.

No Brasil, os condutos de aproximação do Serviço Social com tendências teórico-políticas progressistas, dentre as quais o marxismo, ocorreu justamente com a experiência formativa de BH/Minas Gerais na primeira metade da década de 1970 e sua relação com o MRLA. Esse projeto de formação profissional foi a primeira alternativa global de contestação e oposição ao legado do conservadorismo e tradicionalismo na profissão, segundo vimos com Netto (2008). A ESS/UCMG assumiu o legado do MRLA e se aproximou de autores que reforçavam o Serviço Social latino-americano sob uma perspectiva crítica de contestação ao conservadorismo e com objetivos de transformação social.

Apesar da retomada da experiência de BH/MG em âmbito nacional ter ocorrido apenas no fim da década de 1970, verificamos que sua influência ocorreu já nos anos iniciais da referida década, por meio da participação de seus formuladores nas Convenções da ABESS, o que contribuiu para o processamento da virada crítica da formação profissional. Nossos dados demonstraram que “BH” não esteve presente apenas no momento da emersão da intenção de ruptura. A experiência e sua herança se fizeram presentes nas Convenções da ABESS ao longo da década de 1970 e contribuíram decisivamente com o processo de virada crítica da formação profissional nacional. Essa presença se deu pelo protagonismo de seus representantes nas Convenções, pela documentação do projeto de formação, pela influência dos autores e bibliografias utilizados com forte influência latino-americana e até europeia e com a inserção de seus formuladores em diversas instâncias profissionais.

Na contramão do processo de teorização implementado pelo CBCISS, de base conciliadora com o conservadorismo profissional, a experiência de BH surgiu como a primeira

de contestação da ordem e do conservadorismo profissional, sendo considerada a formulação inicial da perspectiva de intenção de ruptura.

Lembremos que em 1972 houve a criação dos cursos de pós-graduação e, com isso, o favorecimento da articulação docente, do acesso a outras bibliografias e formas de pensar, o avanço na produção de conhecimentos a partir de análises ancoradas na realidade e o acesso a condições de realização de pesquisa a partir da inserção na universidade.

Considerando que as decisões no campo da formação profissional nacional foram tomadas em assembleias da ABESS no fim de suas Convenções, é notável a importância do cariz político com sustentação teórica na decisão pela virada. A militância político-organizativa fez a "coisa" acontecer. As mudanças encaminhadas nas Convenções da ABESS durante o período de renovação expressam a luta política e teórica dos grupos profissionais renovadores e revelam os fatos do processo de virada da formação profissional, incluindo a disputa no interior da própria ABESS.

A Convenção de 1971 teve uma predominância conservadora e seu único feito importante na renovação crítica da formação (dentre os dados levantados) diz respeito ao apontamento da necessidade de mudança de nome da ABESS.

A Convenção de 1973 é muito importante no processo de virada crítica da formação profissional, tendo em vista as mudanças que suscitou, com destaque para a sinalização da necessidade de mudança curricular; apresentação de uma experiência de formação profissional inserida no âmbito da intenção de ruptura (ESS/UCMG), ou seja, crítica; o debate sobre a Reconceituação Latino-Americana; a mudança de nome da ABESS; o começo da democratização da entidade com a decisão de inclusão dos professores; início da discussão sobre a pesquisa no Serviço Social; e a presença de uma tensão nos debates, com início às críticas ao conservadorismo

A formulação inicial da intenção de ruptura, a experiência da ESS/UCMG, teve repercussão no interior da ABESS já em 1973, fomentando a necessidade de revisão curricular e de mudança de projeto de formação. Como dissemos anteriormente, consideramos que se inicia nesse marco (Convenção de 1973) a preparação para a virada crítica da formação profissional em âmbito nacional.

> Foi impactante e emocionante a exposição da Professora Leila Lima Santos naquela convenção e é possível atribuir que ali tenha sido um momento decisivo impulsionador do debate crítico, no âmbito da formação, em uma nova direção histórico-política (Marina Maciel Abreu, 2024).

A Convenção de 1975 revela a existência de polêmicas profissionais, tensões e embates, haja vista a predominância tradicional e conservadora de conceber a profissão e à realidade social, mescladas com alguns elementos progressistas e críticos. Revela-se uma insatisfação quanto ao arsenal teórico, metodológico, ético e político disponível à profissão naquele momento, mas não se aponta uma teoria social capaz de responder a essas insatisfações. Essa Convenção sinalizou importantes debates e categorias que foram, posteriormente, aprofundados pelo Serviço Social crítico, indicando que a tensão com a perspectiva conservadora já estava posta na realidade profissional. Apesar do impulso para a aprovação de um novo currículo, isso não foi possível e entendemos isso como um fato positivo, pois frente ao forte embate, o grupo crítico, ainda em menor representação, conseguiu impedir a aprovação de outro currículo conservador.

A Convenção de 1977 tinha como objetivo a proposição de uma nova estrutura curricular, contudo, centrou-se mais nos questionamentos e debates acerca do ensino em Serviço Social e suas categorias. A Convenção apresentou um consenso sobre a necessidade da revisão curricular e a Reconceituação Latino-Americana se mostrava como horizonte. Foi nesta Convenção que ficou decidido sobre a necessidade de revisão do currículo, deliberando-se que ela seria desencadeada a partir de uma pesquisa nacional a ser coordenada pelas vices-regionais da ABESS. Apesar de ainda haver disputa entre diferentes concepções de profissão, os presentes na Convenção identificaram a necessidade de romper com as metodologias conservadoras expressas nas disciplinas de caso, grupo e comunidade, representativas do conservadorismo profissional.

A Convenção de 1979 teve como fato mais marcante a aprovação de um novo currículo mínimo nacional que buscou romper com a perspectiva tradicional e conservadora em muitos elementos, configurando o primeiro currículo considerado crítico no Serviço Social. Esse currículo foi aprovado numa conjuntura ainda de disputas (conservadorismo x intenção de ruptura) e, assim, foi considerado como o currículo possível de ser aprovado, ainda contendo lacunas e fragilidades. Apesar disso, significou uma grande conquista no processo de virada crítica da formação profissional. Ele foi aprovado pelo MEC apenas em 1982 e, por isso, nos referimos a ele como o currículo de 1979/1982. Um fato importante foi o início da democratização da ABESS, a partir da aprovação de participação paritária dos representantes das Unidades de Ensino a partir da próxima Convenção. Essa decisão permitiu que o grupo crítico assumisse a presidência da entidade, pela primeira vez, em 1981 na Convenção de Vitória, representada pela Professora Josefa Batista Lopes.

> Então, veja, era um ambiente muito politizado, né, e muito propício à renovação, então, a proposta de 1979 era uma proposta esperada, porque inserida no movimento da História. [...] Mas, então, em 1979 foi assim. Foi um momento inesquecível, porque tudo era debatido em grupos e tudo era votado [...] (Maria Carmelita Yazbek, 2023).

A Convenção de 1981 debateu muitos pontos sobre o ensino de Serviço Social, já no processo de implantação do currículo aprovado em 1979, ainda que a promulgação do currículo mínimo pelo MEC ainda não tivesse ocorrido. O estágio e a prática profissional tiveram atenção especial. A transformação da sociedade já se mostrava como horizonte. Os debates da Convenção demonstram um amadurecimento teórico e político maior do que o apresentado em 1979. Foram tomadas decisões importantes. Diversos atores sociais estiveram presentes debatendo e encaminhando as questões da formação profissional. Foi eleita a primeira gestão da ABESS considerada como crítica (Josefa Batista Lopes). Houve maior democratização da entidade, em especial devido à mudança estatutária que ampliou a participação nas assembleias para professores, estudantes e supervisores de campo de estágio de forma paritária, o que permitiu que não apenas os diretores de escola decidissem sobre as novas diretorias da ABESS, além de outros assuntos.

> A meu ver, a ABESS assume e lança nessa Convenção [1973] a orientação do pensamento crítico para a formação profissional em Serviço Social no Brasil, fundante do movimento de mudança que produziu o Currículo Mínimo 79/82. [A Convenção de 1977] em geral, pouco considerada, foi importante [...] no debate e encaminhamento na estratégia definida em Piracicaba e orientação para a construção de propostas nas Faculdades ou Escolas a serem apresentadas, discutidas e sintetizadas no novo Currículo Mínimo na XXI. Essa XXII Convenção [1981] situa-se no novo momento do movimento da *virada* do Serviço Social, o momento de consolidação na construção da Alternativa Crítica, em particular no tocante à Formação Profissional marcada pela construção do Novo Currículo Mínimo de Serviço Social 79/82. (Josefa Batista Lopes, 2024).

A Convenção de 1983 deu continuidade ao acompanhamento da implantação do novo currículo, bem como às mudanças na formação profissional. Há uma clara preocupação com o âmbito da pesquisa na profissão e o incentivo de troca de experiências entre as Unidades de Ensino. A eleição de Maria Carmelita Yazbek para a próxima gestão da ABESS permitiu a permanência do direcionamento crítico da entidade.

A Convenção de 1985 avança no debate teórico-metodológico, a partir da realização de importantes estudos sobre a determinação histórico-social da profissão. Identifica-se

dificuldades na implantação do novo currículo, especialmente na articulação entre teoria, método e história e a definição de seus conteúdos. Houve troca de experiências sobre a implantação do currículo nas Unidades de Ensino e a apresentação da implantação de currículos em escolas de Serviço Social de outros países da América Latina. Ocorreram mudanças estatutárias sobre as finalidades da ABESS, que passaram a incorporar um maior direcionamento para a política nacional de formação profissional e o subsídio às Unidades de Ensino. Nesta Convenção houve debate sobre a criação da ANPESS, apontando reflexões para a não dissociação entre ensino, pesquisa e extensão e a necessidade da ABESS se desdobrar e compor uma nova estrutura, a ser mais bem pensada e definida posteriormente, de forma a abarcar essa tríade. Ocorreu a eleição de novo grupo crítico para a próxima gestão da ABESS, com Eugênia Célia Raizer eleita presidente.

Entendemos a história, conforme Yazbek (2016, p. 15), "como processo de múltiplas e contraditórias dimensões", não linear e com expressão dos antagonismos de classes.

A síntese apresentada acima evidencia a nossa tese, ou seja, comprova a processualidade histórica da virada crítica da formação profissional ao longo da década de 1970 e meados de 1980, o que julgamos configurar a maior contribuição dos nossos estudos.

Yazbek (2016) afirma que a profissão de Serviço Social se construiu com a colaboração de muitas gerações, lutas e confrontos entre projetos,

> mas sempre numa arquitetura coletiva, pois uma marca dessa profissão são suas entidades organizativas, que desde os anos iniciais da criação das primeiras escolas em São Paulo e no Rio de Janeiro buscaram articular e qualificar o processo de formação (ABESS) e o exercício profissional (ABAS). (Yazbek, 2016, p. 17).

Para Teixeira (2019) o rompimento com o conservadorismo profissional e a construção da direção social crítica na formação profissional tem como marcos o Movimento de Reconceituação Latino-Americano, a renovação brasileira, o Congresso da Virada, as Convenções da ABESS no período de 1973 a 1981, o processo de democratização da ABESS, a eleição da vanguarda crítica da profissão na direção da entidade nos anos iniciais da década de 1980 e os debates das diferentes perspectivas críticas que surgem nesta década e que se consolidam e amadurecem na década de 1990.

Concordamos com o autor e acrescentamos: a formação e a participação política dos protagonistas ligados à formação profissional, de forma congruente e alinhada às/nas entidades sindicais; a importância do movimento estudantil; a experiência profissional nas comunidades

e nas Unidades de Ensino; a inserção do ensino no âmbito universitário; a criação da pós-graduação; a experiência de BH/MG; o diálogo com outras disciplinas das Ciências Sociais Aplicadas; a articulação internacional; a grande mobilização nacional de reorganização dos trabalhadores e lutas sociais populares; os Seminários latino-americanos do CELATS; os encontros sindicais anteriores ao CBAS, sob coordenação do CENEAS; o Encontro CELATS de Capacitação; o apoio do CELATS (pesquisa e articulação sindical); a constituição da mudança curricular de 1979/1982; além das já citadas Convenções da ABESS.

> É evidente que este movimento na profissão só pode ocorrer no processo de crise da ditadura empresarial-militar, na dinâmica das lutas sociais das classes trabalhadoras na cidade e no campo, lutas pela democratização do Estado e da sociedade. E em especial pelas articulações e vínculos de segmentos da categoria profissional e discentes com as lutas, com os coletivos e organização de trabalhadores, no âmbito do próprio exercício e trabalho profissional, para além da militância política de assistentes sociais. Destaca-se a organização sindical de assistentes sociais, a retomada do movimento estudantil, o movimento docente nas universidades. [...] E aí, nesta dinâmica, é que só tem, essa coisa única, que é no Serviço Social Brasileiro, que é essa articulação das entidades, incluindo os movimentos estudantis, incluindo as entidades estudantis, o que é raríssimo, é único. (Maria Rosângela Batistoni, 2024).

Os protagonistas da virada crítica da formação profissional em Serviço Social no Brasil foram corajosos, criativos, ousados e defensores de uma concepção profissional alinhada às necessidades sociais daqueles que demandam os serviços profissionais, os trabalhadores, classe a qual estão vinculados. Naquele tempo histórico, a categoria entendeu isso e lutou para isso. Chamou-nos atenção a beleza das construções, trajetórias e contribuições individuais sempre referenciadas ao coletivo durante as entrevistas, revelando um protagonismo de base universal. Foram muitas e muitos protagonistas no processo, dentre os quais registramos: Leila Lima Santos, Josefa Batista Lopes, Maria Rosângela Batistoni, Maria Carmelita Yazbek, Marina Maciel Abreu, Maria Inês Souza Bravo, Eugênia Célia Raizer, Maria Lúcia Santos Ferreira da Silva, Marilda Villela Iamamoto, José Paulo Netto, Nobuco Kameyama, Vicente de Paula Faleiros, Nadir Kfouri, Luiza Erundina, Beatriz Abramides, Franci Gomes Cardoso, Alba Maria Pinho de Carvalho, Regina Marcone, Márcia Pinheiro, Rose Serra, Rosalina Cruz, Maria Elvira Sá, Seno Cornely, Joaquina Barata, Mariangela Belfiore, Marieta Koike, Jean Robert Weisshaupt, Ana Elizabete Mota, Rachel Mäder, Raquel Raichelis, Cândida Maria Fontes de Santana, dentre muitas outras e muitos outros.

Refletindo sobre o papel da ABESS na virada crítica da formação profissional em Serviço Social no Brasil, precisamos considerar que a direção política da entidade é um terreno

de disputa por uma direção social estratégica (da entidade e da profissão) e se ancora em posições teóricas e políticas de seus protagonistas para concretude de suas ações. Num terreno social tenso, a entidade também se vê tensionada por diferentes concepções de projeto de formação profissional, sendo necessário resistir, lutar e demarcar espaço continuamente.

A participação e importância da ABESS na renovação crítica da formação profissional em Serviço Social é um processo complexo. Ao mesmo tempo em que a entidade dava seu giro crítico ela compunha o giro crítico da formação e da profissão. E é preciso pontuar que a entidade é formada por seus agentes (gestões, protagonistas, filiados, etc), logo, seu desenvolvimento histórico e social está ligado à força política e orientação teórica de quem a constrói, ou seja, é fruto de uma organização política com direção teórica. A ABESS também foi disputada e os protagonistas da virada crítica da formação profissional buscaram capilaridade por dentro da entidade, num processo amplo e não isolado.

A ABESS foi protagonista na elaboração do novo currículo mínimo de 1979/1982, subsidiando decisões, estudos, debates e a elaboração da proposta em diálogo com as Unidades de Ensino do país, assim como se preocupou com o processo de implantação do currículo e de mudança do ensino, estando à frente de importantes ações que coordenaram a virada crítica da formação profissional e a sua própria. Destaca-se, inclusive, o papel da ABESS no incentivo à pesquisa e produção de conhecimentos. Citamos como exemplo a pesquisa nacional sobre a formação profissional e a parceria com a Editora Cortez (Revista Serviço Social & Sociedade e Cadernos ABESS).

A ABESS manteve articulação com as organizações sindicais, estudantis, com o conjunto CFAS/CRAS (atual CFESS/CRESS), o que expressa um processo global que articulou a profissão como um todo, o qual estava inserido nas lutas sociais mais amplas, pulsando com a realidade social.

Ao proferir seu discurso na solenidade do I Jubileu de Ouro da ABESS/ABEPSS, Marieta Koike (1997, p. 8) afirma que “resistir e compreender marcam a trajetória da ABESS”. De acordo com a ex-presidente sempre houve na ABESS/ABEPSS intensos debates incitados por diferentes formas de compreensão da realidade, o que nunca abalou sua unidade institucional.

Koike (1997) destaca na trajetória histórica da entidade seu papel político-pedagógico e considera que os momentos de maior vigor institucional foram aqueles permeados pelos confrontos coletivos de tendências e concepções diferenciadas acerca da formação profissional.

Destacando a marca de resistência da entidade, a autora nos traz uma reflexão: “Resistindo, a ABESS prosseguiu sua trajetória histórica enfrentando, a cada época, os desafios nela contidos. Sujeitos foram se sucedendo, marcas foram sendo impressas, projetos foram sendo escritos e inscritos no tempo e na história (Koike, 1997, p. 10).

Conseguimos identificar que, ao fim do período estudado, se configuram enquanto categorias estruturantes da organização da entidade o pluralismo, a democracia e a direção política e teórica crítica, conforme apontado por Mota (2011), as quais sustentaram os posicionamentos e ações da ABESS/ABEPSS na construção de um projeto formativo crítico, pilar fundamental do Projeto Ético-Político da profissão, ou seja, da construção do Serviço Social crítico brasileiro.

Portanto, em seu giro crítico, a ABESS passou a atuar mais fortemente em prol de uma formação embasada na crítica ao tradicionalismo e suas derivações e na construção do Serviço Social voltado aos interesses da classe trabalhadora.

Perguntamo-nos: o rompimento com o tradicionalismo e o conservadorismo na formação foi realizado com a promulgação do primeiro currículo crítico em 1979/1982?

Avaliamos que, naquela época, esse fato configurou o que Netto (2008) chamou de “intenção de ruptura”, amadurecida, consolidada e espraiada nas décadas posteriores. Houve o rompimento com a hegemonia conservadora da formação profissional, especialmente expressa na tricotomia caso, grupo e comunidade. Mesmo que tenha sido um rompimento com limites e equívocos, houve a decisão política de romper, de virar criticamente a formação profissional, portanto, a virada ocorreu e não poderia ser diferente, ela constituiu um processo sócio-histórico. O primeiro currículo crítico não teria como ser inteiramente crítico e progressista, desprovido de uma herança conservadora cinquentenária. Não se elimina abruptamente tais conteúdos, eles são transformados. O rompimento com o conservadorismo não ocorreu em sua totalidade, ‘nem lá e nem cá’ em nosso tempo histórico, tendo em vista que vivemos sob o capitalismo. As diferentes concepções de profissão coexistem em disputa. A apropriação da concepção crítica foi e é um processo, um movimento. Apesar disso

> [...] analisa-se que foi principalmente a construção, implantação e autoavaliação do Currículo Mínimo, aprovado pela ABESS, em 1979, e pelo MEC, em 1982, que se desenvolve um caminho fértil na trajetória histórica da construção dos Fundamentos do Serviço Social. (Teixeira, 2019, p. 106).

A ABESS/CEDEPSS (1993, p. 148) considera que não existe um “currículo que seja universal e definitivo, único e insubstituível” (ABESS/CEDEPSS, 1993, p. 148), uma vez que

ele está diretamente relacionado ao movimento da realidade em que se circunscreve e, assim, jamais dará conta de todas as questões postas na realidade de determinada profissão.

> Fatores históricos compelem o currículo – no interior de um projeto educacional mais amplo – a um incessante movimento de pensar-se a si mesmo enquanto espaço de criação e recriação científico-cultural, face a realidade social que procura apreender e que pretende transformar, através dos instrumentos para a crítica social e para a intervenção técnico-profissional com os quais procura capacitar o estudante. (ibid. id).

O currículo é a "expressão de recortes epistemológico, conceitual, contextual, histórico, pedagógico etc". Ele "condensa certas opções com a consequente demarcação e necessário dimensionamento do que se deseja analisar e propor, ensinar e aprender, informar e formar, estimular e pôr em questão, perguntar e responder, criar e recriar etc" (ABESS/CEDEPSS, 1993, p. 148).

Nessa ótica, considerando a educação como um ato político, o currículo é entendido como uma arena de combate, assim como a universidade. Conforme está posto em ABESS/CEDEPSS (1993, p. 148-149, grifos dos originais):

> Combate político em sentido amplo, plural democrático. Ao ponto de ensejar o livre curso de ideias, posições e tendências político-culturais e teórico-metodológicas, permitindo a polêmica e a disputa pela hegemonia quanto à direção social que se deseja imprimir ao curso de Serviço Social. Isso equivale a dizer que aquelas opções anteriormente referidas devem plasmar um *projeto educacional* capaz de contribuir para equacionamento de demandas e desafios - no âmbito do que se convencionou chamar de *questão social* – que lhe são contemporâneos, sob uma perspectiva sociopolítica claramente definida.

O currículo mínimo de 1979/82 significou a afirmação de uma nova direção social hegemônica no seio acadêmico-profissional, o que se consolidou com a elaboração das Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social, aprovadas pela categoria em 1996, aprimoradas pela Comissão de Especialistas em documento de 1999 e aprovadas pelo Ministério da Educação (MEC) em 2002 (ABEPSS, 2022).

O avanço teórico crítico conquistado pela profissão na década de 1980 e 1990 levou a ABESS/ABEPS a avaliar a formação profissional, num amplo e democrático processo que incluiu as unidades de formação e as entidades da categoria, culminando na primorosa "Proposta nacional de currículo mínimo para o curso de Serviço Social" de 1996, transformada em 1999 em Diretrizes Curriculares tendo em vista as exigências da LDB. Diretrizes estas que expressam a direção social crítica na formação profissional, a partir de uma leitura crítica da

realidade, de resistência e contestação ao modo capitalista de viver, logo, almejando a transformação da realidade social.

Na década de 1980 foi criado o Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social (CEDEPSS) para atender as novas demandas potencializadas com o surgimento, a partir de 1972, dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) (ABEPSS, 2022). O surgimento dos PPGs e do CEDEPSS também expressou o esforço de resistência e compreensão da realidade, no sentido de aproximar a formação e o exercício profissional à realidade brasileira (Koike, 1997).

O projeto de formação da ABESS/ABEPSS não se restringe ao currículo mínimo ou as Diretrizes Curriculares, engloba posicionamentos, orientações, documentos etc. da entidade.

> Portanto, recuperar o movimento histórico, trazer seus protagonistas para o debate permite-nos captar as resistências construídas e nos possibilita analisar que o Serviço Social vincula-se diretamente à classe trabalhadora, dominada e explorada. Esse é o legado desse período que não se pode perder no horizonte histórico em tempos obscuros que vivemos. (Teixeira, 2019, p. 173).

Compreendemos que toda a exposição feita na tese revela o processo de virada, ainda que tenhamos dado foco aos processos desenrolados na década de 1970 e primeira metade de 1980.

Este processo, que foi plural, expressa tanto as consequências da influência dos pilares do regime ditatorial quanto o movimento de resistência e rompimento com eles enfrentados pela profissão em seus debates e constituição histórica.

Esperamos que com essa leitura seja possível demonstrar que mesmo num cenário de austeridade e autoritarismo extremo, a resistência e a mudança encontraram terreno fértil, explicitando o claro movimento contraditório da realidade e a força da organização e mobilização profissional.

Nas entrevistas buscamos conhecer a história por dentro e no cotidiano e o papel destes Assistentes Sociais que ocuparam um lugar estratégico de representação e construção do Serviço Social brasileiro, resgatando a memória e história individual e coletiva. Mostrou-se importante conhecer o caminho trilhado por esses profissionais e a construção dessa “adesão” crítica no interior da formação profissional e dentro da ABESS. O conteúdo das entrevistas foi de extrema importância, tendo em vista a já identificada dificuldade de acesso a informações acerca da história da ABESS/ABEPSS e dos fatos históricos relativos ao nosso objeto de estudo.

Assim, procuramos registrar a memória de protagonistas que foram partícipes da renovação histórico-crítica da formação profissional em Serviço Social, bem como as

informações e dados disponíveis sobre os processos analisados. O estudo se mostrou relevante ao resgatar os processos que contribuíram para a emergência da perspectiva crítica do Serviço Social no Brasil, destacando elementos até então pouco aprofundados, além de colaborar com a descoberta e organização de dados relativos ao objeto de estudo.

E, conforme Moljo, Scheffer, Elpidio, Closs e Quintero (2024, p. 11)

> [...] mesmo que seja uma pesquisa histórica, não fica petrificada nos fatos do passado, senão que procura desvelar o processo histórico, ou seja, o devir histórico que possibilita a compreensão e a atuação consciente sobre o nosso tempo presente.

Pesquisar a processualidade da virada crítica da formação profissional é, como disse Lopes (2016, p. 314) ao se referir ao MRLA, "pensar o presente e o passado na construção do futuro do Serviço Social", tendo como norte o Projeto Ético-Político da profissão.

> O exercício da profissão de Serviço Social no cotidiano societário capitalista tem como suporte o Projeto Ético-Político, o qual oferece elementos de análise e estratégias de ação articuladas a uma perspectiva de transformação progressista da realidade caótica vivenciada atualmente. Afirmação válida para aqueles que reconhecem a raiz desumana do sistema capitalista, para aqueles que não se furtam à crítica e transformação necessárias. Destarte, apesar da tensão e contradição impostas pelo cotidiano, reafirmamos a viabilidade histórica e concreta do Projeto Ético-Político como norteador da profissão, considerando seus valores, princípios, estratégias e regulamentações. (Mendes e Moljo, 2020, p. 98).

Ao "retomar a história do ponto de vista da recuperação de aprendizados coletivos extraídos de contextos duros de crise" (Elpídio, 2021, p. 272-273) almejamos reforçar conquistas e inspirar a resistência e a luta em torno do Serviço Social crítico, assim como despertar o interesse para novos estudos nesse tema. Estudar o passado para avançar no presente!

REFERÊNCIAS

ABESS. **Relatório da XIX Convenção Nacional de Ensino de Serviço Social da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social - ABESS**. mimeo. Piracicaba (SP): 1975.

_____. **Relatório da XX Convenção Nacional de Ensino de Serviço Social da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social - ABESS**. mimeo. Belo Horizonte (MG): 1977.

_____. **Análise da Equipe de Assessoria do Projeto Pedagógico da ABESS**. mimeo. Aracajú-SE, 1980.

_____. **Relatório da XXII Convenção Nacional de Ensino de Serviço Social da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social - ABESS.** mimeo. Vitória (ES): 1981.

_____. O Processo de Formação Profissional do Assistente Social. Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social. **Cadernos ABESS**, n.1. São Paulo: Cortez, 1986.

ABESS/CEDEPSS. Revisão curricular do curso de Serviço Social. In: **Cadernos ABESS** n. 6, ABESS/CEDEPSS. Produção científica e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1993, p. 147-156.

_____. Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social (com base no currículo mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996). **Cadernos ABESS** n. 7, ABESS/CEDEPSS. São Paulo: Cortez, 1997.

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Site da ABEPSS.** 2025. Disponível em: https://www.abepss.org.br/. Acesso em: 2 jun. 2025.

_____. **Diretrizes Gerais para os Cursos de Serviço Social.** Edição comemorativa trilíngue: 25 anos das Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Rio de Janeiro: ABEPSS, 2021.

ABRAMIDES, M. B. Memória: 80 anos do Serviço Social no Brasil: O III CBAS "O Congresso da Virada" 1979. **Serviço Social & Sociedade**, n. 128, jan./abr. São Paulo: 2017, p. 181-186.

ABRAMIDES, M. B.; CABRAL, M. S. R. **O Novo Sindicalismo e o Serviço Social**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

_____. R. 40 ANOS DO "Congresso da Virada". In: SILVA, Maria Liduína de Oliveira (Org.). **Congresso da Virada e o Serviço Social hoje: reação conservadora, novas tensões e resistências.** São Paulo: Cortez, 2019.

_____. A organização política do Serviço Social e o papel da CENEAS/ANAS na virada do Serviço Social brasileiro. In: CFESS; CRESS; ABEPSS; ENESSO. **30 anos Congresso da Virada.** Brasília, 2009.

ABREU, Marina Maciel. **Entrevista concedida a Daniela Leonel e Carina Moljo.** Juiz de Fora, 21 de maio de 2024. Entrevista pessoal.

ABREU, M. M. A formação profissional e o fortalecimento do Serviço Social como área de conhecimento: estratégias e desafios da ABEPSS no biênio 2007-2008. **Temporalis**, ano 11, nº 22. Brasília: ABEPSS, julho-dezembro 2011, p. 67–80.

ACCIÓN CRITICA, n. 6, Lima, Peru, CELATS, 1979.

ALAYÓN, N. El Movimiento de Reconceptualización - Uma Mirada Crítica - 2004. In: **El Trabajo Social en Contexto Histórico.** Norberto Alayón (org.). Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC). Escuela de Trabajo Social. Guatemala: 2023a, p. 71-83.

_____. La Reconceptualización del Trabajo Social 50 años Después - 2015. In: **El Trabajo Social en Contexto Histórico.** Norberto Alayón (org.). Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC). Escuela de Trabajo Social. Guatemala: 2023b, p.134-144.

AMMANN, Safira Bezerra. A produção científica do Serviço Social no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, n. 14. São Paulo: Cortez, 1984.

AQUINO, I.G.C. A participação do CBCISS no Movimento de Reconceituação da América Latina e suas expressões internacionais: a relação com a ONU. In: IAMAMOTO, M. V.; SANTOS, C.M. **A história pelo avesso: a reconceituação do Serviço Social na América Latina e interlocuções internacionais.** São Paulo: Cortez, 2021, p. 119-134.

AQUINO, I. G. C.; BATISTONI, M. R.; SCHEFFER, G. Expressões da Reconceituação do Serviço Social no Brasil: Projetos Profissionais em Disputa. In: EIRAS, A. L. T.S.; MOLJO, C. B.; DURIGUETTO, M. L. (Orgs.) **Perspectivas histórico-críticas no Serviço Social: América Latina, Europa e EUA**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROCO, M.L.S.; TERRA, S.H. **Código de Ética do Assistente Social comentado.** Conselho Federal de Serviço Social (Org.). São Paulo: Cortez, 2012.

BATISTONI, Maria Rosângela. **Entrevista concedida a Daniela Leonel e Carina Moljo**. Juiz de Fora, 23 de fevereiro e 01 de março de 2024. Entrevista pessoal.

BATISTONI, M. R. Aproximações à tradição marxista no projeto da Escola de Serviço Social de Belo Horizonte: problematizações necessárias. In: IAMAMOTO, M. V.; SANTOS, C.M. **A história pelo avesso: a reconceituação do Serviço Social na América Latina e interlocuções internacionais.** São Paulo: Cortez, 2021, p. 71-93.

_____. O projeto da Escola de Serviço Social de Belo Horizonte – 1960/1975: uma reconstrução histórica. **Revista Serviço Social e Sociedade** n. 136, p. 538-558, set./dez. 2019.

_____. O Movimento de Reconceituação no Brasil: o Projeto Profissional da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (1960-1980). **Em Pauta**, Rio de Janeiro: 2º Semestre de 2017 - n. 40, v. 15, p. 136 – 150.

BEHRING, E. R. ABEPSS 2009-2010: estágio, pesquisa e consolidação institucional. **Temporalis,** ano 11, nº 22. Brasília: ABEPSS, julho-dezembro 2011, p. 81-98.

BOSCHETTI, I. Desafios e atuação da ABEPSS no contexto da "reforma" do ensino superior no final dos anos 1990: gestão 1998-2000. **Temporalis**, ano 11, nº 22. Brasília: ABEPSS, julho-dezembro 2011, p. 27–42.

BORGES, M. E. S.; MOLJO, C. B.; BRAVO, M. I. S.; AVELAR, A. L.; LEMOS, E. L. S. A pesquisa sobre organização política do Serviço Social no brasil: método e indicações preliminares. Mesa coordenada: O Serviço Social na história: contribuições da pesquisa em rede para o debate da profissão no brasil. In: **Anais do 18º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, Fortaleza, ABEPSS, 2024.

BOSCHETTI, I. Desafios e atuação da ABEPSS no contexto da "reforma" do ensino superior no final dos anos 1990: gestão 1998-2000. **Temporalis,** ano 11, n. 22. Brasília: ABEPSS, julho-dezembro 2011, p. 27–42.

BRAVO, Maria Inês Souza. **Entrevista concedida a Daniela Leonel e Carina Moljo.** Juiz de Fora, 16 de outubro de 2023. Entrevista pessoal.

BRAVO, M. I. S.; RAIZER, E. C.; LEMOS, E. L. S.; ELPIDIO, M. H. O protagonismo da ABESS/ABEPSS na virada da formação profissional em Serviço Social. In: SILVA, Maria Liduína de Oliveira (Org.). **Congresso da Virada e o Serviço Social hoje: reação conservadora, novas tensões e resistências.** São Paulo: Cortez, 2019.

BRAVO, M. I. S.; FREIRE, S. M. Trajetória histórica das primeiras unidades públicas de ensino de Serviço Social no Rio de Janeiro. **Serviço Social & Sociedade**, nº 96, Ano 29. São Paulo: Cortez, 2008, p. 128-150.

BRASIL. Ministério da Educação. e-MEC – **Sistema de Regulação do Ensino Superior.** [s.d.]. Disponível em: https://emec.mec.gov.br/. Acesso em: 5 jun. 2025a.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Dados Abertos CAPES.** [s.d.]. Disponível em: https://dadosabertos.capes.gov.br/. Acesso em: 5 jun. 2025b.

_____. Decreto de Lei N° 1.889 de junho de 1953. **Dispõe sobre os objetivos do ensino do serviço social, sua estruturação e ainda as prerrogativas dos portadores de diplomas de Assistentes Sociais e Agentes Sociais**. Diário Oficial [da república federativa do Brasil]. Brasília/DF, 1953.

_____. **Parecer n. 286 de 19, de outubro de 1962** – Fixa o Currículo Mínimo do Curso de Serviço Social, estabelecendo 12 disciplinas de conteúdo e duração de 3 anos. Brasília/DF, 1962.

_____. **Parecer n. 33 de setembro de 1964.** Dispõe sobre o currículo mínimo do curso de Serviço Social, para a formação e assistente social. Diário Oficial [da república federativa do Brasil]. Brasília/DF, 1964.

_____. **Parecer n. 33 de 31, de janeiro de 1964** – Altera o Parecer n. 286/1953; estabelecendo a duração do curso de Serviço Social de 3 para 4 anos. Brasília/DF, 1964.

_____. **Resolução 512 de 03, de agosto 1964** - Fixa o Currículo Mínimo do Curso de Serviço Social em complemento aos Pareceres n. 286/1962 e n. 33/1964 ao Parecer n. 286/1962. Brasília/DF, 1964.

_____. **Parecer 242 de 13, de março de 1970 do Conselho Federal de Educação –** Fixa o Currículo Mínimo e estabelece duração do curso de Serviço Social. Brasília/DF, 1964.

_____. **Resolução s/n de 13, de março de 1970 do Conselho Federal de Educação** – Fixa os mínimos de conteúdo e duração do Curso de Serviço Social. Brasília/DF, 1970.

_____. **Resolução nº 6 de 23 de setembro de 1982.** Fixa os mínimos de conteúdo e de duração do curso de Serviço Social. Brasília/DF, 1982.

_____. **Parecer MEC/CFE nº 412 de 1982.** Anteprojeto de reforma curricular. Brasília/DF, 1982.

CARDOSO, P. F. G. 80 anos de formação em Serviço Social: uma trajetória de ruptura com o conservadorismo. In: **Revista Serviço Social & Sociedade**, n. 127. São Paulo: Cortez, 2016, p. 430-455.

CASSAB. M. A. T. ABEPSS Gestão 2001-2002. **Temporalis,** ano 11, nº 22. Brasília: ABEPSS, julho-dezembro 2011, p. 43–48.

CARVALHO, A. M. P. O projeto da formação profissional do assistente social na conjuntura brasileira. **Cadernos ABESS n. 1, ABESS/CEDEPSS**. O processo de formação do Assistente Social. São Paulo: Cortez, 1986, p. 17-42.

CARVALHO, A. M. P. et ali. Projeto de investigação: a formação profissional do assistente social. In: **Serviço Social & Sociedade**, ano 5, n. 14, p. 104 - 144, São Paulo: abril 1984.

CARVALHO, T. S. P.; MOLJO, C. B. Organização política do Serviço Social no processo de virada crítica: o Método BH e o início. In: **Anais do II Seminário Regional de Serviço Social: História, Lutas e Compromissos.** "Do 'método BH' ao 'congresso da virada': a construção do legado crítico profissional e sua atualidade". Revista Serviço Social em Perspectiva (ISSN 2527-1849), vol. 8, Num. Especial 2, p. 91-95, dezembro/2024.

CASTRO, M. M. **História do Serviço Social na América Latina.** Tradução de José Paulo Netto e Balkys Villalobos. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social. **Site do Conselho Federal de Serviço Social.** Perguntas frequentes. Disponível em: CFESS | Perguntas Frequentes. CFESS, 2025.

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

_____. **Lei de Regulamentação da Profissão de Serviço Social (Lei 8662/1993).** Brasília: CFESS, 1993.

_____. CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS. **ANAIS.** Brasília, CFESS,1980.

_____. Seminário Nacional: 30 anos do Congresso da virada. **Conselho Federal de Serviço Social – 1979-2009.** Brasília: CFESS, 2012.

_____. Conselho Federal de Serviço Social (org.) ABEPSS, ENESSO, CRESS/SP (Co-org.). **30 anos do Congresso da virada – 1979-2009.** Brasília: CFESS, 2009.

CORNELY, S. A. História da Organização político-acadêmica do Serviço Social na América Latina. **Revista Temporalis**, n. 7. Articulação Latino-Americana e Formação Profissional, 2003.

DAHMER PEREIRA, L. **Política educacional brasileira e Serviço Social:** do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. Tese (Doutorado em Serviço Social). Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. S. (org.); Deslandes, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 31-50.

ELPIDIO, M. H. Preparando a "Virada": a contribuição do CELATS no redirecionamento da organização e da formação profissional no Serviço Social brasileiro. In: IAMAMOTO, M. V.; SANTOS, C.M. **A história pelo avesso: a reconceituação do Serviço Social na América Latina e interlocuções internacionais.** São Paulo: Cortez, 2021, p. 271-293.

ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS (ESS-UCMG). **A prática como fonte de teoria.** Belo Horizonte: ESS-UCMG, 1971a. Mimeografado.

_____. **Documento básico para reforma do currículo.** Belo Horizonte: ESS-UCMG, 1971b. Mimeografado.

_____. **Uma proposta de reestruturação da formação profissional.** Belo Horizonte: ESS-UCMG, 1971c. Mimeografado.

_____. **Análise histórica da orientação metodológica da Escola de Serviço Social da UCMG.** Belo Horizonte: ESS-UCMG, 1974. Mimeografado.

FALEIROS, V. P. Construção de uma epistemologia crítica no Serviço Social. In: SILVA, Maria Liduína de Oliveira (Org.). **Congresso da Virada e o Serviço Social hoje: reação conservadora, novas tensões e resistências.** São Paulo: Cortez, 2019.

_____. O Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais na conjuntura dos anos 70. In: CFESS; CRESS; ABEPSS; ENESSO. **30 anos Congresso da Virada.** Brasília, 2009.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil:** ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** São Paulo: Global, 2009.

FERREIRA, J. O presidente acidental: José Sarney e a transição democrática. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. A. N. **O tempo da Nova República. Da transição democrática à crise política de 2016. Quinta República (1985-2016)**, (coleção O Brasil Republicano, vol. 5). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

FILHO, R. S. Apontamentos sobre o materialismo dialético. In: **Libertas**, v.2, n.2, jul/dez 2002- v.3, n. 1 e 2, jan/dez 2003, Juiz de Fora: UFJF, 2003, p. 115-130.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUERRA, Y. A. D. As dimensões da prática profissional e a possibilidade de reconstrução crítica das demandas contemporâneas. In: **Libertas**, v.2, n.2, jul/dez 2002- v.3, n. 1 e 2, jan/dez 2003, Juiz de Fora: UFJF, 2003, p. 9-21.

IAMAMOTO, M. V. Prefácio. In: EIRAS, A. L. T.S.; MOLJO, C. B.; DURIGUETTO, M. L. (Orgs.) **Perspectivas histórico-críticas no Serviço Social: América Latina, Europa e EUA.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2022.

_____. Prefácio. In: SILVA, Maria Liduína de Oliveira (Org.). **Congresso da Virada e o Serviço Social hoje: reação conservadora, novas tensões e resistências.** São Paulo: Cortez, 2019.

_____. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Serviço Social & Sociedade,** n. 120, São Paulo, 2014.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. **O Serviço Social na Contemporaneidade:** trabalho e formação profissional. 15.ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

_____. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social:** ensaios críticos. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008c.

_____. Proposta de Interpretação Histórico-Metodológica (Parte I). In: IAMAMOTO, M.V.; CARVALHO, R. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil:** esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Ensino e Pesquisa no Serviço Social: desafios na construção de um projeto de formação profissional. In: **Cadernos ABESS n. 6.** Produção científica e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1993, p. 101-116.

IAMAMOTO, M. V.; RAICHELIS, R.; SILVA, A. P. P.; LEMOS, E.; ELPÍDIO, M. H. A importância da pesquisa acadêmica do Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS) no contexto da Reconceituação do Serviço Social na América Latina. In: EIRAS, A. L. T.S.; MOLJO, C. B.; DURIGUETTO, M. L. (Orgs.) **Perspectivas histórico-críticas no Serviço Social: América Latina, Europa e EUA.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2022.

IAMAMOTO, M. V.; SANTOS, C.M. Introdução. In: IAMAMOTO, M. V.; SANTOS, C.M. **A história pelo avesso: a reconceituação do Serviço Social na América Latina e interlocuções internacionais.** São Paulo: Cortez, 2021, p. 25-67.

IAMAMOTO, M. V.; RAICHELIS, R.; BRAVO, M. I. S. A pesquisa científica no Serviço Social: latino-americano: gênese e atualidade. In: IAMAMOTO, M. V.; SANTOS, C.M. **A história pelo avesso: a reconceituação do Serviço Social na América Latina e interlocuções internacionais.** São Paulo: Cortez, 2021, p. 219-241.

KOIKE, M.M.S. Jubileu de Ouro. **Cadernos ABESS** n. 7**.** São Paulo: Cortez, 1997.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 3ª ed., 1976.

LOPES, Josefa Batista. **Entrevista concedida a Daniela Leonel e Carina Moljo.** Juiz de Fora, 01 de agosto de 2024. Entrevista pessoal.

LOPES, J. B. O Movimento de Reconceituação do Serviço Social na América Latina como marco na construção da alternativa crítica na profissão: a mediação da organização acadêmico-política e o protagonismo do Serviço Social brasileiro. In: SILVA, M. L. O. **Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo.** São Paulo: Cortez, 2016, p. 311-344.

MANDEL, E. **O capitalismo tardio.** São Paulo: Editora Nova Cultural, 1985.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARINI, R. M. **Subdesenvolvimento e revolução.** Florianópolis: Editora Insular, 2014.

MARX, K. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Para a crítica da economia política.** Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. A economia vulgar. Civita, 1982.

MENDES, D. L. P.; MOLJO, C. B. Serviço Social e projeto ético-político no cotidiano: subsídios analíticos. **Revista Cátedra Paralela**, v. 17, p. 82-102, 2020.

MENDES. D. L. P. **Serviço Social e Cotidiano:** reflexões sobre o exercício profissional do assistente social. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Universidade Federal de Juiz de Fora: Juiz de Fora, 2014.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital.** Tradução Francisco Raul Cornejo. São Paulo: Boitempo, 2009, p. 17-46.

MILITÃO, M. N. S. A. **Relatório sobre a XXIII Convenção da ABESS (Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social) em João Pessoa/PB.** Belo Horizonte: PUC/SP, 1983.

MINAYO, M. C. S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.); Deslandes, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOLJO, C. B.; SCHEFFER, G.; ELPIDIO, M. H.; CLOSS, T. T.; QUINTERO, S. Configurações da pesquisa em rede "O Serviço Social Na História" nos Países da América Latina (Mesa coordenada). In: **Anais do 18º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social,** Fortaleza, ABEPSS, 2024.

MOLJO, C. B.; BORGES, M. E. S.; OLIVEIRA, A. L. A. de; BRAVO, M. I. S. Da organização política do Serviço Social: a virada crítica no contexto da autocracia burguesa. **Em Pauta:** teoria social e realidade contemporânea, Rio de Janeiro, v. 23, n. 58, pp. 41-54, jan./ abr., 2025. Disponível em: https:/ doi.org/10.12957/rep.2025.89040.

MOLJO, C. B.; CARVALHO, T.S.P. Tendências teórico-metodológicas presentes no debate do Serviço Social brasileiro. **Temporalis,** Brasília (DF), ano 22, n. 44, p. 189-206, jul./dez. 2022.

MOLJO, C.; SILVA, J. F. S. Trabajo Social e tradición marxista. **Escenarios**, La Plata, año 20, n. 31, abr. 2020.

MOLJO, C. B.; Zampani, R.; SILVA, J. F. S. Movimento de Reconceituação e Serviço Social argentino. Rio de Janeiro: **Revista Em Pauta**, v. 40, p. 118-135, 2017.

MOLJO, C. B. **La historia oral como posibilidad de reconstrucción histórica, su relación con el Servicio Social.** Centro Português de Investigação Em História e Trabalho Social, Portugal, v. 16, n.1, p. 1-29, 1999.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (org.); Deslandes, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 51-66.

NETTO, J. P. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. III CBAS: algumas referências para a sua contextualização. In: CFESS; CRESS; ABEPSS; ENESSO. **30 anos Congresso da Virada.** Brasília, 2009a.

_____. Introdução ao método da teoria social. In: CFESS/ABEPSS. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília-DF, 2009b.

_____. **Ditadura e Serviço Social:** uma análise do Serviço Social no Brasil pós-1964. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Notas sobre Marxismo e Serviço Social, suas relações no Brasil e a questão do ensino. In: **Cadernos ABESS n. 4,** ABESS/CEDEPSS. Ensino em Serviço Social: pluralismo e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1991, p. 76-95.

_____. Teoria, método e história na formação profissional. **Cadernos ABESS** n.1, ABESS/CEDEPSS. O processo de formação do Assistente Social. São Paulo: Cortez, 1986, p. 43-72.

ORTIZ, Renato. Revisitando o tempo dos militares. In: AARÃO Reis, Daniel; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **A ditadura que mudou o mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

PALMA, D. **La Reconceptualización**. Una búsqueda en América latina. Buenos Aires: Libreria Ecro, 1977.

PEREIRA, R. B. C.S. Proposta curricular do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Maranhão. **Serviço Social & Sociedade**, ano 5, n. 14, p. 16-28, São Paulo: abril 1984.

PONTES, R. N. De ABESS a ABEPSS: crise, transição e conquista. **Temporalis**, ano 11, nº 22. Brasília: ABEPSS, julho-dezembro 2011, p. 15–26.

PORTELLA, M. C. R. **Nas veredas da utopia:** a experiência reconceituadora na Escola de Serviço Social da PUC-MG. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: PUC-SP, 1992.

PORTES, M. F.; PORTES, L. F. A formação profissional em Serviço Social no Brasil: uma trajetória construída por avanços e desafios. In: **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 40, v.15., p. 213-227.

PUC/MG. **Relatório da XXIV Convenção da ABESS.** Belo Horizonte: PUC/MG, 1985.

QUIROGA, C. **Uma invasão às ocultas:** reduções positivistas no marxismo e suas manifestações no ensino da Metodologia no Serviço Social. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.

_____. **Compendio sobre reestructuración de la carrera de trabajo social.** Buenos Aires: Editorial ECRO, 1973. (Serie ISI 5).

RAIZER, Eugênia Célia. **Entrevista concedida a Daniela Leonel e Carina Moljo.** Juiz de Fora, 08 de outubro de 2024. Entrevista pessoal.

RAMOS, S. R.; SANTOS, S. M. Movimento Estudantil de Serviço Social: Parceiro na construção coletiva da formação profissional do (a) Assistente Social brasileiro. **Cadernos ABESS** n. 7. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Leila Lima. **Entrevista concedida a Daniela Leonel e Carina Moljo.** Juiz de Fora, 03 de outubro de 2023. Entrevista pessoal.

SANTOS, L. L. Entrevista Memória com Leila Lima Santos. Serviço Social na América Latina: 1970-1980. **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 20, p.163-179, 2007. Entrevista realizada pela professora Dra. Marilda Villela Iamamoto.

_____. **Una parte de la história del TRABAJO SOCIAL**, seis años en el CELATS. Lima, Peru, CELATS – Centro Latinoamericano de Trabajo Social, 1984.

_____. **Textos de Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1982.

SANTOS, R. S. **Incidência do marxismo no Serviço Social brasileiro (1960-1979).** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Juiz de fora: 2024.

SANTOS, T. dos. **Teoria da dependência:** balanço e perspectivas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SANTOS, C. M. A dimensão técnico-operativa e os instrumentos e técnicas no Serviço Social. In: **Revista Conexão Geraes**, nº 3, ano 2. CRESS-MG: Belo Hoorizonte, 2º semestre de 2013.

_____. Editorial. **Temporalis**, ano 11, nº 22. Brasília: ABEPSS, julho-dezembro 2011a, p. 9–11.

_____. ABEPSS gestão 2011-2012: "reafirmar conquistas e permanecer na luta" **Temporalis,** ano 11, nº 22. Brasília: ABEPSS, julho-dezembro 2011b, p. 99-111.

_____. As dimensões da prática profissional do Serviço Social. In: **Libertas**, v.2, n.2, jul/dez 2002- v.3, n. 1 e 2, jan/dez 2003, Juiz de Fora: UFJF, 2003, p. 23-42.

SILVA, Maria Lúcia Santos Ferreira da. **Entrevista concedida a Daniela Leonel e Carina Moljo.** Juiz de Fora, 21 de dezembro de 2023. Entrevista pessoal.

SILVA, M. L. O. Apresentação. In: SILVA, Maria Liduína de Oliveira (Org.). **Congresso da Virada e o Serviço Social hoje: reação conservadora, novas tensões e resistências.** São Paulo: Cortez, 2019.

SILVA, L. M. M. R. **Aproximação do Serviço Social à tradição marxista:** caminhos e descaminhos. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-SP, 2 v., 1991.

TEIXEIRA, R. J. **Fundamentos do Serviço Social:** uma análise a partir da unidade dos Núcleos de Fundamentação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Institucional - Faculdade de Serviço Social. **Faculdade de Serviço Social da UFJF**, [s/d]. Disponível em: Faculdade de Serviço Social - Site Institucional da Universidade Federal de Juiz de Fora. Acesso em: 23 jul. 2025.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Entrevista concedida a Daniela Leonel e Carina Moljo.** Juiz de Fora, 02 de outubro de 2023. Entrevista pessoal.

YAZBEK, M. C. Fundamentos históricos e teórico-metodológicos e as tendências contemporâneas no Serviço Social. *In*: GUERRA, Y**.** *et al.* (Org.). **Serviço Social e seus fundamentos: conhecimento e crítica.** Campinas: Papel Social, p. 47-84, 2018.

_____ Prefácio. In: SILVA, M. L. O. **Serviço Social no Brasil: história de resistências e de ruptura com o conservadorismo.** São Paulo: Cortez, 2016, p. 15-23.

_____. O significado sócio-histórico da profissão. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais.** Brasília: CFESS/ABEPS, 2009, p. 125-141.

YAZBEK, M. C. (Org.). Projeto de revisão curricular da Faculdade de Serviço Social/PUC-SP. **Serviço Social & Sociedade**, ano 5, n. 14, p. 29-103, São Paulo: abril 1984.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A: Roteiro de entrevista aplicado aos docentes.

APÊNDICE A: Roteiro de entrevista aplicado aos docentes.

Universidade Federal de Juiz de Fora
Faculdade de Serviço Social
Programa de Pós-Graduação em Serviço Social

Roteiro das entrevistas não estruturadas ou abertas

Objeto de estudo: A virada crítica da formação profissional em Serviço Social no Brasil durante o Processo de Renovação da profissão no período de 1964 a 1985.

Pesquisadoras: Daniela Leonel e Carina Moljo

Roteiro base

⇨ Perguntas comuns a todas as docentes:

1. Perfil da entrevistada: Nome completo; Ano de nascimento; Lugar de nascimento; Ano de formação em Serviço Social; Local de formação; Grau de formação.
2. A senhora participou das atividades da ABESS, de forma direta ou indireta, no período de 1964 a 1990? Quando? Como foi essa participação?
3. Como era a formação profissional nesse período? Quais particularidades você destacaria?
4. A senhora considera que houve mudança na formação profissional da década de 1960 para a década de 1990? Se sim, quais?
5. A senhora poderia explicar quando e como surge a formação profissional crítica em Serviço Social no Brasil? Quais são os momentos mais marcantes? Quais os marcos históricos, teóricos e políticos?
6. A senhora tem alguma lembrança ou conhecimento sobre a Convenção da ABESS realizada em Natal em 1979? O que destacaria desta convenção? Considera importante alguma outra Convenção do período da renovação crítica?
7. A senhora destacaria protagonistas da virada crítica da formação profissional no Brasil?

8. Poderia nos dizer como foi a atuação das vanguardas profissionais na constituição da formação profissional crítica?
9. Como a senhora avalia a participação da ABESS na constituição da formação profissional crítica no Brasil?
10. Qual foi a sua participação nesse processo?
11. A senhora gostaria de nos dar alguma outra informação ou reflexão?

Roteiro ampliado

⇨ Perguntas adaptadas às trajetórias profissionais das docentes:

12. Poderia nos contar um pouco sobre as características da ABESS e da formação profissional no período da sua gestão na entidade?
13. Professora, a senhora vivenciou a elaboração do chamado Método BH? Como a senhora se lembra da experiência da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais (UCMG)? Quais as tendências teóricas e políticas que possibilitaram o novo projeto de formação? Como foi o desfecho em 1975?
14. A senhora considera que a experiência da UCMG influenciou a virada crítica da ABESS e da formação profissional em caráter nacional? De que forma?
15. Havia articulação dessa experiência com o cenário latino-americano, especialmente com o Movimento de Reconceituação e o CELATS? Comente por favor.
16. Havia articulação dessa experiência com a ABESS?
17. Poderia nos dizer qual foi a influência e determinação latino-americana na renovação crítica brasileira? Comente especialmente sobre o âmbito da formação profissional.
18. Como foi a atuação do grupo do Maranhão na XXI Convenção (Natal 1979)?

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Parecer nº 6.056.692 de 12/05/2023 do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP - da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Anexo 2: Informativo da ABESS de 1976.

Anexo 3: Lei nº1.889 de 13 de junho de 1953 - Dispõe sobre os objetivos do ensino do Serviço Social, sua estruturação e ainda as prerrogativas dos portadores de diplomas de Assistentes Sociais e Agentes Sociais. Primeiro Currículo Mínimo com validade nacional da profissão.

Anexo 4: Parecer nº 286 de 19 de outubro de 1962 – Fixa o Currículo Mínimo do Curso de Serviço Social, estabelecendo 12 disciplinas de conteúdo e duração de 3 anos.

Anexo 5: Parecer nº 33 de 31 de janeiro de 1964 – Altera o Parecer nº 286/1953, modificando a duração do curso de Serviço Social de 3 para 4 anos.

Anexo 6: Resolução 512 de 03 de agosto 1964 - Fixa o Currículo Mínimo do Curso de Serviço Social em complemento aos Pareceres nº 286/1962 e n º 33/1964.

Anexo 7: Parecer nº 242 de 13 de março de 1970 do Conselho Federal de Educação – Fixa o Currículo Mínimo e estabelece duração do curso de Serviço Social.

Anexo 8: Resolução s/n de 13 de março de 1970 do Conselho Federal de Educação – Fixa os mínimos de conteúdo e duração do Curso de Serviço Social.

Anexo 9: Uma proposta de reestruturação da formação profissional. Belo Horizonte, s/d. Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais.

Anexo 10: Análise Histórica da Orientação Metodológica da Escola de Serviço Social da UCMG - Belo Horizonte, 1974. Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais.

Anexo 11: Relatório da XIX Convenção Nacional de Ensino de Serviço Social. Piracicaba/São Paulo, 1975.

Anexo 12: Relatório da XX Convenção Nacional de Ensino de Serviço Social. Belo Horizonte/Minas Gerais, 1977.

Anexo 13: Estatuto da ABESS de 1976.

Anexo 14: Estatuto da ABESS de 1979.

Anexo 15: Resolução nº 6 de 23 de setembro de 1982 – Fixa os mínimos de conteúdo e de duração do Serviço Social.

Anexo 16: Parecer nº 412 de 09 de agosto de 1982 do Conselho Federal de Educação – MEC – Aprova o Currículo Mínimo do Curso de Serviço Social.

Anexo 17: Relatório da Equipe de Assessoria do Projeto pedagógico da ABESS. Aracaju/Sergipe, 1980.

Anexo 18: Ofício da diretoria da ABESS de 08/05/1979.

Anexo 19: Ofício da diretoria da ABESS de 24/05/1979.

Anexo 20: Relatório da XXII Convenção Nacional de Ensino de Serviço Social. Vitória/Espírito Santo, 1981.

Anexo 21: Estatuto da ABESS de 1981.

Anexo 22: Relatório da XXIII Convenção Nacional de Ensino de Serviço Social. João Pessoa/Paraíba, 1983.

Anexo 23: Folder sobre a XXIII Convenção Nacional de Ensino de Serviço Social.

Anexo 24: Relatório da XXIV Convenção Nacional de Ensino de Serviço Social. Niterói/Rio de Janeiro, 1985.

ANEXOS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Serviço Social Crítico no Brasil: antecedentes, história e Memória

Pesquisador: Carina Berta Moljo

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 67205323.8.0000.5147

Instituição Proponente: Universidade Federal de Juiz de Fora UFJF

Patrocinador Principal: FUNDACAO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DE MINAS GERAIS
Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.056.692

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos “Apresentação do Projeto”, “Objetivo da Pesquisa” e “Avaliação dos Riscos e Benefícios” foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa.

"A pesquisa denominada Serviço Social Crítico no Brasil: antecedentes, história e memória, tem como objeto de estudo o processo de Renovação crítica do Serviço Social brasileiro, que se desenvolve no Brasil a partir dos anos 1960, chegando até os dias atuais.A mesma se insere dentro da linha de pesquisa Serviço Social e Sujeitos Sociais do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Juiz de Fora e do Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq, Serviço Social, Movimentos Sociais e Políticas Públicas (PPGSS/UFJF), integrando a linha de pesquisa sobre os Fundamentos Histórico e teórico metodológicos do Serviço Social. Linha de pesquisa na qual venho me desenvolvendo há mais de 30 anos. A mesma conta com financiamento do CNPq (Bolsa de PQ2) e da FAPEMIG edital universal Temos como ponto de partida o importante acervo bibliográfico produzido individual e coletivamente durante os últimos 40 anos buscando descobrir novas angulações deste processo, recuperando a memória e a história daqueles que foram sujeitos protagonistas deste processo. Assim, além da análise do importante acervo histórico e bibliográfico já existente, buscaremos construir novos conhecimentos a partir de novas fontes de informação, destacando a experiências e vozes daqueles sujeitos que estiveram diretamente implicados nesse processo. A metodologia utilizada será a de revisão bibliográfica e história oral. Sintetizando, a nossa pesquisa tem como objeto de estudo a análise da história do Serviço Social

brasileiro dos anos sessenta até atualidade construindo mediações entre a história social, a história da profissão e as memórias individuais, - que sempre remetem ao coletivo-, recuperando a experiência daqueles que construíram e constroem a perspectiva crítica do Serviço Social no Brasil."

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário: Realizar uma reconstrução histórico-analítica da perspectiva crítica do Serviço Social no Brasil"

"Objetivo Secundário: -Resgatar os processos históricos que possibilitaram a construção da perspectiva crítica do Serviço Social brasileiro, realizando as mediações entre as histórias coletivas e as histórias singulares. -Aprofundar o conhecimento sobre o passado recente do Serviço Social. -Contribuir para a conservação da memória coletiva. -Apoiar a consolidação da direção social crítica, hoje hegemônica no Brasil-Favorecer para a construção de redes de pesquisas entre os programas de Pós-Graduação em Serviço Social envolvidos neste projeto, apoiando a sua internacionalização; -Construir um centro de Documentação e Memória sobre o Serviço Social em Minas Gerais"

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"O risco da pesquisa é considerado risco mínimo e pode ocorrer no momento da publicização dos dados, ou durante a realização das entrevistas que serão filmadas para compor o Centro de Documentação e memória da Faculdade de Serviço Social da UFJF. Os riscos que podem ocorrer no momento de aplicação realização da entrevista são de ordem psicológica/ emocional, devido a situações que podem ser gerada tais como stress, desconforto, cansaço em responder as perguntas. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, será respeitado momentos de pausa, ou interrupção da entrevista. Assim como manter o sigilo da entrevista, caso opte por manter o anonimato. Caso ocorra alguma intercorrência ou dano, resultante de sua participação na pesquisa, você receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal. Esta pesquisa apresenta risco mínimo de desconforto para os participantes, como: emocionar-se ou ficarem constrangidos no momento da coleta dos dados

mediante questionário ou entrevista. Caso isso venha a acontecer, a entrevista será interrompida ou até cancelada. Dessa forma, é importante ressaltar que o participante da pesquisa deve se sentir acolhido pelo pesquisador para evitar desconforto, em consonância com a Resolução 466/12 do CNS Benefícios: Os benefícios são indiretos, uma vez que esta pesquisa propiciará o conhecimento do tempo passado e do tempo presente, contribuindo de forma significativa conservação da memória histórica do Serviço Social brasileiro"

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem estruturado, delineado e fundamentado, sustenta os objetivos do estudo em sua metodologia de forma clara e objetiva, e se apresenta em consonância com os princípios éticos norteadores da ética na pesquisa científica envolvendo seres humanos elencados na resolução 466/12 do CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo de pesquisa está em configuração adequada, apresenta FOLHA DE ROSTO devidamente preenchida,com o título em português, identifica o patrocinador pela pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas na Norma Operacional CNS 001 de 2013 item 3.3 letra a; e 3.4.1 item 16. Apresenta o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO em linguagem clara para compreensão dos participantes, apresenta justificativa e objetivo, campo para identificação do participante, descreve de forma suficiente os procedimentos, informa que uma das vias do TCLE será entregue aos participantes, assegura a liberdade do participante recusar ou retirar o consentimento sem penalidades, garante sigilo e anonimato, explicita riscos e desconfortos esperados, indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, contato do pesquisador e do CEP e informa que os dados da pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador pelo período de cinco anos, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466 de 2012, itens: IV letra b; IV.3 letras a, b, d, e, f, g e h; IV. 5 letra d e XI.2 letra f. Apresenta o INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS de forma pertinente aos objetivos delineados e preserva os participantes da pesquisa. O Pesquisador apresenta titulação e experiência compatível com o projeto de pesquisa, estando de acordo com as atribuições definidas no Manual Operacional para CEPs.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o projeto está aprovado, pois está de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecido na Res. 466/12 CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS. Data prevista para o término da pesquisa: dezembro de 2026.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e com a Norma Operacional Nº001/2013 CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. Vale lembrar ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais

modificações no protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2085757.pdf	11/05/2023 10:33:05		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	maio.pdf	11/05/2023 10:32:09	Carina Berta Moljo	Aceito
Outros	Roteiro.pdf	11/05/2023 08:02:39	Carina Berta Moljo	Aceito
Outros	Thaise.pdf	09/02/2023 18:03:08	Carina Berta Moljo	Aceito
Outros	Silmai.pdf	09/02/2023 18:02:14	Carina Berta Moljo	Aceito
Outros	Daniela.pdf	09/02/2023 18:01:38	Carina Berta Moljo	Aceito
Outros	Ana.pdf	09/02/2023 18:01:17	Carina Berta Moljo	Aceito
Outros	Jhony.pdf	09/02/2023 17:59:40	Carina Berta Moljo	Aceito
Outros	Geovanna.pdf	09/02/2023 17:59:07	Carina Berta Moljo	Aceito
Outros	confidencialidade.pdf	07/02/2023 16:23:38	Carina Berta Moljo	Aceito
Outros	Lattes.pdf	07/02/2023 16:10:28	Carina Berta Moljo	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	termo.pdf	07/02/2023 16:08:36	Carina Berta Moljo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	07/02/2023 16:04:52	Carina Berta Moljo	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	07/02/2023 15:59:07	Carina Berta Moljo	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

Continuação do Parecer: 6.056.692

JUIZ DE FORA, 12 de Maio de 2023

Assinado por:
Jubel Barreto
(Coordenador(a))

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **E-mail:** cep.propp@ufjf.br

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL
(A. B. E. S. S.)
SEDE: RUA MARECHAL DEODORO, 252 - 15.º ANDAR - S/ 1508
80.000 - CURITIBA - PR.

imprimir
José Roberto

09

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL

PUC-MG-C. DE DOCUMENTAÇÃO
SETOR: Sec. Geral
EST.: A C.:132 PASTA: 05 DOC.: 04

1. ENDEREÇO:

Rua Marechal Deodoro 252 - conj. 1508 - 15º andar
80.000 - Curitiba - Paraná.

2. HISTÓRICO:

Em 1936, fundava-se a primeira Escola de Serviço Social no Brasil, seguida de algumas outras nos anos subsequentes. Este fato exigia a criação de um orgão coordenador e orientador das escolas existentes e capaz de defender o padrão mínimo do ensino a ser ministrado.

Com esse objetivo, reuniram-se as Escolas de Serviço Social de São Paulo, do Instituto Social do Rio de Janeiro e do Instituto Social de São Paulo. Fundaram então a ABESS, a 8 de fevereiro de 1946, registrada em cartório no dia 10 de outubro de 1946, com a finalidade de:

a) promover intercâmbio e colaboração entre seus membros;

b) promover a adoção de um padrão mínimo de ensino nas Escolas de Serviço Social e o progressivo aperfeiçoamento destas;

c) representar os interesses coletivos das Escolas de Serviço Social.

FATOS RELEVANTES DE SUA AÇÃO:

Em 1946 a ABESS iniciou reuniões de estudo, que a partir de 1951 tomaram o caráter de Convenções Nacionais Anuais. Pelos Estatutos, aprovados em 1965, essas reuniões passaram a ser em anos alternados e Encontros Regionais foram iniciados.

CONVENÇÕES NACIONAIS:

Ano	Local	Tema principal
1951	Rio de Janeiro	Serviço Social em face à Ação Social.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL
(A. B. E. S. S.)
SEDE: RUA MARECHAL DEODORO, 202 - 15.º ANDAR - S/ 1508
80.000 - CURITIBA - PR.

Ano	Local	Tema principal
1952	Recife	Programas das disciplinas do curso de serviço social.
1953	Belo Horizonte	Programas do ciclo profissional do curso de serviço social.
1954	São Paulo	Formação integral da personalidade.
1955	Niterói	Métodos de S.S. Caso, de S.S.Grupo e de S.S. Comunidade.
1956	Natal	Aplicação dos métodos no campo de família.
1957	Salvador	Serviço Social do Menor - supervisão.
1958	Campinas	Serviço Social Rural - monitoria.
1959	Porto Alegre	Programas de disciplinas de formação básica.
1960	Fortaleza	Formação da personalidade - aspectos psicológico, moral, e espiritual.
1961	São Paulo	Pedagogia Universitária.
1962	Belo Horizonte	Sociedade Urbana e Sociedade Rural.
1963	Rio de Janeiro	Serviço Social e Implicações no momento.
1965	Rio de Janeiro	Serviço Social e Cooperação com Entidades Educacionais.
1967	Brasília	Reforma Universitária - Métodos de Serviço Social.
1969	Salvador	Integração dos processos de serviço social.
1971	Florianópolis	Metodologia do Planejamento Social - Relato de experiências pedagógicas no ensino do serviço social e integração de processos.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL
(A. B. E. S. S.)
SEDE: RUA MARECHAL DEODORO, 252 - 15.º ANDAR - S/ 1508
80.000 - CURITIBA - PR.

Ano	Local	Tema principal
1973	São Luiz	Reconceituação do Serviço Social.
1975	Piracicaba	Reconceituação do Serviço Social.

As Convenções de ABESS, marcam encontros anciosamente esperadas por todos aqueles que militam no setor do ensino do serviço social. Neste país com dimensão de continente, estas reuniões bi-anuais oferecem oportunidade de conhecer de viva voz o que fazem as escolas, de compartilhar experiências, de juntos caminhos e soluções para o ensino do serviço social no Brasil. É a ABESS organização impar, no seu genero, em nosso país. É sabido que outros cursos mais conhecidos e tradicionais ainda não conseguiram sequer a aprovação de seus currículos mínimos e que o de serviço social já se encontra em vigor desde 12 de março de 1970.

Preocupação constante da ABESS, tem sido o de elevar cada vez mais o nível do padrão de ensino, não perdendo de vista sua inserção na realidade nacional.

Quanto aos currículos, foi feito um esforço no sentido de alcançar uma certa unidade, sem ferir as exigências regionais na formação dos profissionais.

A ABESS procurou atender as suas finalidades através de convenções, cursos para docentes, seminários, pesquisas, divulgações, convênios, filiação a entidades internacionais, participação em Congressos de âmbito nacional e internacional, cooperação com instituições diversas, etc. É necessário destacar, entre as realizações a execução de três cursos (1966, 1967, 1968) de aperfeiçoamento para docentes em Escolas de Serviço Social, pelo que representaram de conjugação de esforços públicos e privados, de resposta a anseios das Escolas, e de fecundidade em resultados. A reunião de profissionais de Escolas de Serviço Social do País, com oportunidade de aprimorar seus conhecimentos, de trocar experiências e de realizar reflexões, no período de um ano letivo, concretizou, sem dúvida, um dos primeiros passos para a integração dessas Escolas no espírito e na vida universitária.

Outras realizações da ABESS, de grande importância, são:

a) Elaboração de uma síntese das 13 primeiras convenções realizadas pela Associação;

b) Pesquisa sobre valores em serviço social;

c) Levantamento da situação das unidades de ensino social no Brasil;

d) Realização de encontros regionais para elaboração de trabalhos de interesses das escolas por região;

e) Participação de congressos internacionais de escolas de serviço social e seminários latino-americanos;

f) Cursos de aperfeiçoamento regionais de iniciativa da ABESS;

g) Relacionamento com organismos regionais como: SUDAM, SUDENE, SUDESUL; nacionais: CAPES, CBCISS, CFAS, CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, SECRETARIA GERAL DO MEC; extrangeiros: UNICEF IASSW, ALAESS, etc.;

h) Elaboração de novo estatuto da Associação para atender a realidade presente.

A Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social não tem medido esforços em fazer das unidades de ensino uma grande família, voltada continuamente para a tarefa de formação de pessoal altamente qualificado.

Em um documento referente à Conferencia de Ministros Encarregados do Bem Estar Social, realizada em 1968 na sede das Nações Unidas, encontra-se entre as muitas conclusões a que se segue:

" Faz-se necessário o agrupamento de Escolas de Trabalho Social em bases nacionais e regionais para capacitá-las a trabalhar conjuntamente na solução de problemas similares".

Sem nenhuma vaidade, apenas constatando uma realidade, ressalta-se que no Brasil esse trabalho foi iniciado em 1946 por Da. Odila Cintra Ferreira que foi sua Presidente desde a fundação até 1961. Todas as diretorias que a sucederam chamaram a si a responsabilidade de unir as unidades de ensino de Serviço Social, a fim de unidos e fortalecidos alcançarem os objetivos propostos pela Associação.

3. FINALIDADE:

(Art. 2º dos Estatutos aprovados em Assembléia Geral em 03 - 07 - 75, na sede da Faculdade de Serviço Social de Piracicaba).

a) Promover o aperfeiçoamento do Ensino de Serviço Social no País;

b) Estimular intercâmbio e colaboração entre as instituições desse ensino;

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL
(A. B. E. S. S.)
SEDE: RUA MARECHAL DEODORO, 252 - 15º ANDAR - S/ 1506
80.000 - CURITIBA - PR.

c) Contribuir para garantia de adequado e satisfatório padrão de ensino emprestando ênfase especial ao estudo dos problemas de caráter regional e o progressivo aperfeiçoamento do Ensino de Serviço Social;

d) Representar os interesses das instituições de serviço social filiadas;

e) Estabelecer entendimentos com entidades nacionais e internacionais, visando canalizar recursos técnicos e financeiros para as instituições filiadas, mediante convênios;

f) Incentivar e promover intercâmbio e articulação com organizações internacionais congêneres.

4. DIRETORIA:

Presidente: Rachel Mader Gonçalves
Vice-Presidente Região Norte: Franci Gomes Cardoso
Vice-Presidente Região Nordeste: Maria Luiza Souza
Vice-Presidente Região Leste: Hilda El Jaick
Vice-Presidente Região Centro: Altiva Pantoja Paixão
Vice-Presidente Região Sul 1 : Stela Maris Piazza Souza
Vice-Presidente Região Sul 2 : José Pinheiro Cortez
Primeira Secretária: Kutzi Segall Portocarrero
Segunda Secretária : Terezinha Arnaut
Primeira Tesoureira: Lisette Iracema Klever
Segunda Tesoureira : Norma Prates

OBS: A diretoria é eleita de dois em dois anos.

5. ÁREA DE ATUAÇÃO:

A Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social, abreviadamente ABESS, é uma entidade civil, composta de instituições dedicadas ao ensino do Serviço Social. Sua atuação é nacional, fazendo-se presente por regiões mediante seus Vice-Presidente, constituídos pelos membros efetivos das respectivas regiões.

6. CONDIÇÃO DE ADMISSÃO:

A ABESS admite um número ilimitado de membros, distribuídos em duas categorias:

a) Membros efetivos;

b) Membros provisórios.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL
(A. B. E. S. S.)
SEDE: RUA MARECHAL DEODORO, 252 - 15.º ANDAR - S/ 1508
80.000 - CURITIBA - PR.

São Condições Para Ser Membro Efetivo:

a) Ser instituição de ensino de serviço social pública ou privada, devidamente reconhecida reconhecida pelo Ministério de Educação e Cultura;

b) Integrar-se no Regional de acordo com o que estabelecem os Estatutos.

São Condições Para Ser Membro Provisório:

a) Ser instituição de ensino com a devida autorização do Ministério de Educação e Cultura para o funcionamento.

A admissão dos membros provisórios, far-se-á mediante proposta da própria unidade interessada, através da Vice-presidência Regional.

A admissão dos membros efetivos, far-se-á mediante requerimento devidamente comprovado, dirigido à Presidência Nacional.

São Deveres dos Membros Efetivos e Provisórios:

a) Pagar a taxa anual fixada pela Assembléia Geral, ou seja, dois salários mínimos do mais alto do país, totalizando hoje Cr$ 1.065,60 (hum mil, sessenta e cinco cruzeiros e sessenta centavos).

b) Colaborar e participar dos trabalho regionais e nacionais em vista do progresso da Associação.

7. NÚMERO DE MEMBROS:

Conhece-se a existência de 50 unidades de ensino de serviço social no Brasil.
São membros: efetivos: 26; não efetivos 11; sendo que 13 não estão inscritos.

8. TRABALHOS EM ANDAMENTO:

Presentemente a ABESS está preparando a XX Convenção Nacional de Ensino de Serviço Social. O tema "Conteúdo Programático do Ensino de Serviço Social no Brasil", atenderá uma grande preocupação das unidades de ensino e de outros organismos de serviço social, manifestado através de diversos expedientes recebidos pela ABESS. A Convenção realizar-se-á no período de 4 a 9 de setembro de 1977.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL
(A. B. E. S. S.)
SEDE: RUA MARECHAL DEODORO, 252 - 15º ANDAR - S/ 1506
80.000 - CURITIBA - PR.

Outro trabalho ao qual a ABESS está dando prioridade é o da integração com o Conselho Federal de Assistentes Sociais / CRAS, o Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais/ CBCISS e os Sindicatos.

Está sendo estudado com os citados organismos, um projeto , que possibilita a participação de professores e assistentes sociais na descrição e apreciação da intervenção do serviço social por campos de ação na realidade social. Este projeto tem como objetivo, desencadear um processo que auxilie corregir as distorções provocadas pelas unidades de ensino de serviço social, e, assegurar um padrão mínimo de atuação dos profissionais de serviço social nos diversos campos de intervenção.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enumerar as atividades desenvolvidas pela Associação num esforço de atender aos seus objetivos, seria exaustivo. Face ao exposto aproveita-se o ensejo para renovar o convite que a ABESS faz as unidades de ensino no sentido de sua participação integral como membro da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social.

Curitiba, 17 de agosto de 1.976

Documento divulgado no II Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais - Outubro de 1976

Legislação Informatizada - LEI Nº 1.889, DE 13 DE JUN
Publicação Original

Veja também:

Proposição Originária **Dados da Norma**

LEI Nº 1.889, DE 13 DE JUNHO DE 1

Dispõe sobre os objetivos do ensin
estruturação e ainda as prerrogativ
diplomas de Assistentes Sociais e A

O CONGRESSO NACIONAL decreta e eu promulgo, nos têrmos do artigo 70, § 4º, da Constituiçã
Lei:

Art. 1º O ensino do Serviço Social tem os seguintes objetivos:

I - Prover a formação do pessoal técnico habilitado para a execução e direção do Serviço So
II - Prover a formação do pessoal habilitado para execução e direção de órgãos do Serviço S
de seus ramos especiais.

Art. 2º O ensino do Serviço Social é feito em nível superior em três séries, no mínimo, de du
uma.

Art. 3º Dentro da orientação metodológica compatível com o nível superior do curso, a form
de Assistentes Sociais compreenderá o estudo das seguintes disciplinas, no mínimo:

I - Sociologia e Economia Social;
Direito e Legislação Social;
Higiene e Medicina Social;
Psicologia e Higiene Mental;
Ética Geral e Profissional.
II - Introdução e fundamentos do Serviço Social:
Métodos do Serviço Social;
Serviço Social de Casos - de Grupo - Organização Social da Comunidade:
Serviço Social em suas especializações;
Família - Menores - Trabalho - Médico.
III - Pesquisa Social.

Parágrafo único. No provimento das cadeiras de Serviço Social referidas neste artigo, fica re daqueles que as venham lecionando pelo menos há três anos.

Art. 6º As Escolas de Serviço Social, em sua organização e funcionamento, regem-se pelo dis nºs 421, de 11 de maio de 1938, e 2.076, de 8 de março de 1940.

Art. 7º São condições para matrícula inicial no curso do Serviço Social:

I - Prova de registro civil, que comprove a idade mínima de 18 anos;
II - Prova de conclusão de curso secundário completo;
III - Atestado de idoneidade moral;
IV - Atestado de sanidade física e mental.

Parágrafo único. A exigência constante do inciso II poderá ser suprida por uma das seguinte

a) diploma de curso superior, registrado na Diretoria do Ensino Superior;

b) pelo disposto no § 2º do art. 31 do Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, conforme deu o art. 1º do Decreto-lei nº 8.195, de 20 de novembro de 1945.

Art. 8º Até três anos após a regulamentação desta lei, a exigência constante do item II do art pela prova de promoção à 2ª série do curso colegial.

Art. 9º As Escolas de Serviço Social já em funcionamento são obrigadas a requerer seu recon prazo de 120 dias a partir da regulamentação desta lei, sob pena de serem proibidas de contin

Parágrafo único. Os atuais alunos das Escolas a que se refere êste artigo poderão nelas pro oportunamente atenderem às condições então exigidas pelo regulamento da Escola, verificada Conselho Nacional de Educação, na hipótese de vir o Curso a ser reconhecido.

Art. 10. Ao aluno que houver terminado o curso ordinário e sido aprovado no trabalho final será conferido o diploma de Assistente Social.

Art. 11. Os portadores de diplomas expedidos por Escolas de Serviço Social em funcionamen publicação desta lei e que vierem a obter o reconhecimento, deverão requerer seu registro, de (cento e cinqüenta) dias, à Diretoria do Ensino Superior.

§ 1º Êste órgão processará o pedido, encaminhando-o ao Conselho Nacional de Educação, c disposto no parágrafo único do art. 9º.

§ 2º Quando verificada irregularidade sanável, no histórico escolar, pode o Conselho Nacion determinar a validade do Curso, especificando os exames.

Art. 12. As Assistentes Sociais, portadoras de diplomas expedidos por escolas oficiais ou ofic são assegurados os direitos e vantagens previstos nesta lei, desde que tenham defendido tese

Art. 16. O Poder Executivo distribuirá bôlsas de estudo aos Estados, que não possuam Escol
obrigando-se o bolsista, mediante assinatura de têrmo de compromisso, a exercer a profissão
término do curso, no seu Estado de origem.

Art. 17. O Poder Executivo expedirá, dentro de 90 (noventa) dias, a regulamentação básica d

Art. 18. Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em co

Senado Federal, em 13 de junho de 1953.

JOÃO CAFÉ FILHO

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 20/06/1953

Publicação:

- Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/6/1953, Página 10985 (Publicação Original)
- Coleção de Leis do Brasil - 1953, Página 42 Vol. 3 (Publicação Original)

MEC
CFE
Documento nº 10
dezembro/1962

CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

PARECER N.º 286

Aprov. em 19-10-1 962

1 — Examinados os pronunciamentos de 11 escolas de Serviço Social e o excelente relatório do grupo de trabalho organizado na Diretoria do Ensino Superior, e considerando que na preparação do Assistente Social devem ser atendidos dois aspectos fundamentais — uma base de cultura geral e a iniciação ou preparação pròpriamente profissional, recomendamos, como currículo mínimo um conjunto de 12 matérias:

1 — Introdução ao Serviço Social
2 — Serviço Social de Casos
3 — Serviço Social de Grupo
4 — Desenvolvimento e Organização da Comunidade
5 — Administração em Serviço Social
6 — Psicologia
7 — Sociologia
8 — Pesquisa Social
9 — Economia Social
10 — Direito
11 — Ética
12 — Higiene e Medicina Social

2 — A duração do curso será de 3 anos e as escolas graduação a intensidade das diversas disciplinas de acôrdo com as exigências da metodologia própria à formação do assistente social obedecendo ao calendário escolar previsto na Lei de Diretrizes e Bases.

A êste currículo mínimo as escolas podem acrescentar outras matérias, em caráter obrigatório ou facultativo.

Compete às escolas distribuir as matérias em disciplinas, e a organização dos planos de estudos, programas, estágios e seriação, bem como estabelecer os critérios de promoção.

(a) Clóvis Salgado, relator. José Barreto Filho.

*
* *

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e determina a duração do curso de Serviço Social.

O Conselho Federal de Educação no uso das atribuições que lhe conferem os art. 9.º, letra *c* e 70 da Lei 4 024, de 20 de dezembro de 1 961, e tendo em vista o que consta do Parecer n.º 286, da Comissão de Ensino Superior,

Resolve:

Art. 1.º — O currículo mínimo do curso de Serviço Social constituir-se-á de doze (12) matérias:

1. Introdução ao Serviço Social
2. Serviço Social de Casos
3. Serviço Social de Grupos
4. Desenvolvimento e Organização da Comunidade
5. Administração em Serviço Social
6. Psicologia
7. Sociologia
8. Pesquisa Social
9. Economia Social
10. Direito
11. Ética
12. Higiene e Medicina Social

Art. 2.º — A duração do curso de Serviço Social será de três (3) anos letivos.

Art. 3.º — O currículo mínimo e a duração fixados nos art. 1.º e 2.º serão obrigatórios a partir do ano letivo de 1 963.

DURAÇÃO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

Parecer n.º 33/64, C. E. Su., aprov. pelo Plenário em 31-1-1 964. — O Par. n.º 286/62 fixou a duração do curso de Serviço Social em três anos letivos.

Em 12 de dezembro de 1 962, a Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS), em nome de vinte e seis escolas, dirigiu-se a êste Conselho pleiteando a manutenção do curso em quatro anos letivos, conforme vinha sendo feito por quase todas elas. As raras escolas que ministravam cursos em três anos, exigiam, para a conclusão do curso, a elaboração de um trabalho prático, de investigação, que demandava um ou dois anos a mais.

Examinando a pretensão, o Par. n.º 353/62, subscrito pelos Conselheiros Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Valnir Chagas e A. Almeida Júnior concluia pelo seu deferimento. O plenário, entretanto, manteve a duração de três anos, não desejando alterar norma fixada dois meses antes.

Em 19 de abril de 1 963, a mesma ABESS remete à apreciação do Conselho as conclusões do I Encontro Regional das Escolas de Serviço Social do Nordeste, no qual a duração de quatro anos é sustentada como indispensável ao desenvolvimento adequado das matérias teóricas e práticas do curso de Serviço Social, solicitando, ao mesmo tempo, a revisão da decisão anterior que manteve os três anos.

Comissão de três conselheiros que examinou o pedido, julgando-o digno de consideração, solicitou, como medida preliminar, a "promoção de estudos e levantamentos junto a tôdas as Escolas de Serviço Social e as chefias dos Serviços públicos e privados de assistência social, destinadas a apreciar a conveniência ou não, de se estender o curso a quatro anos, nas condições atuais do país: econômicas, sociais e culturais".

Atendendo à convocação, as Escolas de Serviço Social, através da presidente da ABESS compareceram ao Conselho para defender a necessidade didática de se voltar ao curso de quatro anos. Das demais entidades não se receberam respostas.

Revendo o processo de consultas às escolas, quando da elaboração do currículo mínimo, verifica-se que tôdas elas opinaram pela duração de quatro anos, conforme vinham observando, com bons resultados. A razão é que o preparo do assistente-social abrange um ciclo básico, de conhecimentos gerais, que ocupa dois anos, pelo menos, seguido de um ciclo profissional, com estágios demorados e trabalhos práticos que demandam outros dois anos.

Para bem exercer as delicadas tarefas de assistente-social, o profissional deve estar não apenas bem preparado tècnicamente, mas bem treiando e, sobretudo, bem formado moralmente. É que, comparecendo

diante de indivíduos, famílias e grupos desajustados, deverá ser, quase sempre, o conselheiro, o orientador. Para isso cumpre estar capacitado quanto à hierarquia dos valores morais e espirituais que presidem à sociedade humana. Uma tal educação exige tempo, reclama longa preparação mediante o contato direto com os casos concretos, debaixo da supervisão dos orientadores da escola. Trata-se, pois, da cuidadosa preparação de profissionais de um tipo muito especial, para atuar no seio da sociedade, os quais, para serem úteis, devem estar forrados de compreensão humana e valor moral, além da indispensável arte de tratar com a criatura humana, nos momentos mais difíceis, dos desajustamentos e aflições.

Essas considerações de ordem pedagógica nos levam a concordar com o desejo unânime dos órgãos especializados na formação do assistente social, que são as respectivas escolas.

Além disso, a extensão do curso a quatro anos não diminui o rendimento escolar em têrmos de formaturas anuais. Com três ou quatro anos, uma turma de concluintes. O número de diplomados depende do número de matrículas iniciais, e não da extensão do curso.

Assim pois, somos de parecer que o C.F.E. deva rever a decisão contida no Par. n.º 286/62, para fixar em quatro anos a duração do curso de Serviço Social. (as.) A. Almeida Júnior, Presidente da C.E.Su., Clóvis Salgado, relator.

MEC
CFE

Documento nº 23
Fevereiro e março de 1964

MEC
CFE

Documento nº 29
Setembro de 1964

Currículo mínimo do Curso de Serviço Social

* O Ministro de Estado da Educação e Cultura, atendendo à recomendação do Conselho Federal de Educação, contida no Par. n.º 286/62, modificado pelo Par. n.º 33/64, aprovado em 31 de janeiro do corrente ano, na conformidade do art. 9.º, § 1.º da L.D.B., resolve:

N.º 512 — Art. 1.º — O currículo mínimo do curso de Serviço Social, para a formação de assistente social, constituir-se-á de doze (12) matérias:

1 — Introdução ao Serviço Social.
2 — Serviço Social de Casos.
3 — Serviço Social de Grupos.
4 — Desenvolvimento e Organização da Comunidade.
5 — Administração em Serviço Social.
6 — Psicologia.
7 — Sociologia.
8 — Pesquisa Social

9 — Economia Social.
10 — Direito.
11 — Ética
12 — Higiene e Medicina Legal.

Art. 2.º — A duração do curso de Serviço Social será de quatro (4 anos) letivos, a partir do corrente ano letivo de 1 964. — Flávio Suplicy de Lacerda.

(D.O., 3-agôsto-1 964, p. 6 875).

MEC
CFE

Documento nº 112
março/1970

CURRÍCULO MÍNIMO DO SERVIÇO SOCIAL

ONE - ISS

Parecer n. 242/70, C. Especial, aprovado em 13-março-1970.

O ilustre Prof. Durmeval Trigueiro apresentou a êste Conselho, no curso das sessões de julho de 1969, projeto de resolução fixando o nôvo currículo mínimo do Curso de Serviço Social. A matéria recebeu, em plenário, novas contribuições, pelo que foi retirado de pauta para apreciação destas pelo relator e sua incorporação ao texto da Resolução, no que julgasse procedente.

Havia o Prof. Durmeval Trigueiro procedido àquele trabalho, mas, pela extinção do seu mandato, ficou impossibilitado de trazê-lo novamente a plenário, missão de que me quis incumbir e de que ora me desincumbo.

A matéria nova trazida é apreciada na forma de quatro notas. aditadas ao projeto de Resolução, pelo Prof. Durmeval Trigueiro. Por outro lado, a Associação Brasileira das Escolas de Serviço Social dirigiu-nos documento em que solicita emenda aditiva ao projeto, representada pelo desdobramento da disciplina que nêle figura, integrando o ciclo profissional, sob a denominação "Metodologia do Serviço Social", em quatro disciplinas autônomas, a saber: Ética Profissional, Serviço Social de Casos. Serviço Social de Grupo, Serviço Social de Comunidade.

Somos de parecer que as modificações do projeto, acolhidas pelo Prof. Durmeval Trigueiro, devem ser introduzidas naquele pela forma que lhes deu o relator. Somos, também, favoráveis ao desdobramento da disciplina "Metodologia do Serviço Social", o que foi por êle admitido, sem, contudo, emprestar-lhe caráter de disposição geral, antes deixando a matéria à opção das escolas. É que essa opção poderá ser obstada pelos Conselhos Universitários, onde, via de regra, o Curso de Serviço Social é considerado "curso fácil", e não merecer maiores atenções.

Dentro dêsses parâmetros, oferecemos o texto da resolução, em sua nova redação, como se vê em anexo.

S.S., em 12-março-1970. (aa) Raymundo Moniz de Aragão.

PARECER DA COMISSÃO CENTRAL DE REVISÃO DOS CURRÍCULOS MÍNIMOS

A Comissão Central de Revisão dos Currículos, examinando o projeto de currículo mínimo do Curso de Serviço Social e respectiva duração, apresentado pelo Subgrupo por êle responsável e tendo como relator o Cons. Raymundo Moniz de Aragão, é de parecer que o projeto atende às exigências técnicas e às normas fixadas por êste Conselho para regular a matéria, recomendando a sua aprovação pelo Plenário.

S.S., em 13-março-1970, (aa) NEWTON SUCUPIRA, *Presidente da Comissão.*

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e estabelece a duração do curso de Serviço Social.

O Conselho Federal de Educação, usando das atribuições que lhe conferem os arts. 9.º, letra *e*, e 70 da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 nos têrmos do Parecer n. 242/70 que a esta fica incorporado.

Resolve:

Art. 1.º — O currículo mínimo do Curso de Serviço Social é constituído das seguintes matérias:

a) *ciclo básico*:

Sociologia
Psicologia
Economia
Direito e Legislação Social
Teoria do Serviço Social

b) *ciclo profissional*:

Política Social
Ética Profissional
Serviço Social de Casos
Serviço Social de Grupo
Serviço Social de Comunidade

Art. 2.º — No ciclo básico, procurar-se-á desenvolver sobretudo, métodos de análise aplicada à realidade em cada um dos campos por êle abrangidos.

Art. 3.º — A Sociologia terá por principal objetivo fixar uma visão da totalidade social com as várias estruturas que a integram, e as conexões que lhes asseguram coerências e os mecanismos de mudança, destacando-se os métodos de análise prospectiva.

Art. 4.º — A Psicologia, além de fornecer métodos e princípios teóricos fundamentais, esclarecerá a estrutura da personalidade, seu comportamento e as múltiplas formas de relacionamento.

Art. 5.º — A Economia fornecerá conceitos básicos, aplicados ao conhecimento das estruturas econômicas, especialmente do Brasil.

Art. 6.º — No direito deverão ser ministradas noções gerais de Direito Público e de Direito Privado, de Direito Penal e de Direito do Trabalho.

Art. 7.º — À Teoria do Serviço Social cabe dupla função: a de proporcionar, com os elementos recolhidos das diversas ciências sociais do ciclo básico, uma visão integrada com vistas à ação social, e a de ligar a ordem teórica à ordem prática.

Art. 8.º — A Política Social e as disciplinas Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupo e Serviço Social de Comunidade, são matérias correlativas e complementares que se distinguem pela predominância que têm, na primeira, o conteúdo, as áreas de aplicação e as instâncias da ação social, e nas últimas, os métodos e técnicas correspondentes a essas características básicas.

Parágrafo único — A Ética Profissional visará a dar ao profissional em formação, normas e padrões de conduta que se inspirem nos preceitos gerais de Ética e se ajustem às circunstâncias peculiares em que se realiza o exercício da profissão.

Art. 9.º — Os estágios práticos, base do curso na sua parte profissional, acompanharão tôda a duração desta em orgânica articulação com os estudos teóricos.

Art. 10 — O Curso terá 2.500 horas-aula, correspondendo no mínimo a três (3) e no máximo a cinco (5) anos de duração.

MEC

Resoluções e Pareceres do CFE

1962 a 1978

RESOLUÇÃO S/ N, DE 13 DE MARÇO DE 1970 (*)



Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Serviço Social.

O Conselho Federal de Educação, usando das atribuições que lhe conferem os arts. 9º, letra e, e 70 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, nos termos do Parecer nº 242/70, que a esta fica incorporado, resolve:

Art. 1º - O currículo mínimo do Curso de Serviço Social é constituído das seguintes matérias:

a) Ciclo básico:

Sociologia
Psicologia
Economia
Direito e Legislação Social
Teoria do Serviço Social

b) Ciclo profissional:

Serviço Social de Casos
Política Social
Ética Profissional
Serviço Social de Grupo
Serviço Social de Comunidade

Art. 2º - No ciclo básico, procurar-se-á desenvolver, sobretudo, métodos de análise aplicada à realidade em cada um dos campos por ele abrangidos.

Art. 3º - A Sociologia terá por principal objetivo fixar uma visão da totalidade social com as várias estruturas que a integram, e as conexões que lhes asseguram coerências e os mecanismos de mudança, destacando-se os métodos de análise prospectiva.

Art. 4º - A Psicologia, além de fornecer métodos e princípios teóricos fundamentais, esclarecerá a estrutura da personalidade, seu comportamento e as múltiplas formas de relacionamento.

Art. 5º - A Economia fornecerá conceitos básicos, aplicados ao conhecimento das estruturas econômicas, especialmente do Brasil.

Art. 6º - No Direito deverão serministradas noções gerais de Direito Público e de Direito Privado, de Direito Penal e de Direito do Trabalho.

Art. 7º - À Teoria do Serviço Social cabe dupla função: a de proporcionar, com os elementos recolhidos das diversas ciências sociais do ciclo básico, uma visão integrada com vistas à ação social, e a de ligar a ordem teórica à ordem prática.

Art. 8º - A Política Social e as disciplinas Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupo e Serviço Social de Comunidade são matérias correlativas e complementares que se distinguem pela predominância que têm, na primeira, o conteúdo, as áreas de aplicação e as instâncias da ação social e, nas últimas, os métodos e técnicas correspondentes a essas características básicas.

Parágrafo único - A Ética Profissional visará a dar ao profissional em formação normas e padrões de conduta que se inspirem nos preceitos gerais de Ética e se ajustem às circunstâncias peculiares em que se realiza o exercício da profissão.

Art. 9º - Os estágios práticos, base do curso na sua parte profissional, acompanharão toda a duração desta em orgânica articulação com os estudos teóricos.

Art. 10 - O Curso terá 2.500 horas-aula, correspondendo no mínimo a três (3) e no máximo a cinco (5) anos de duração.

Art. 11 - Revogam-se as disposições em contrário.

José Barretto Filho - Presidente

(*) CFE. Resolução s/n, de 13 de março de 1970. In: ——. Currículos mínimos dos cursos de nível superior. 2. ed. Brasília, MEC/DDD, 1975, p. 339-40.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL

UMA PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Belo Horizonte - Minas Gerais

B R A S I L

III - FUNDAMENTOS DA OPÇÃO DE REESTRUTURAÇÃO

Diante da perspectiva adotada como norteadora da Reestruturação da Escola, tomou-se como referências teóricas fundamentadoras desta opção: um determinado conceito de ensino e aprendizagem e uma Relação de Teoria e Prática.

- Conceito de Ensino e Aprendizagem

Três são os elementos fundamentais que compõem um conceito de aprendizagem. Êstes três elementos - a Realidade, a Criatividade e a Globalização - se apresentam interligados e interdependentes e, assumem importância primeira, na medida em que êles como fundamento de uma visão de aprendizagem, nortearão toda uma estruturação da formação profissional e consequentemente o encaminhamento da Escola - estrutura de ensino.

O primeiro elemento - REALIDADE vem fornecer base para o caráter científico do processo de aprendizagem.

Isto tem seu fundamento numa visão de Realidade:

- como formadora do conhecimento dos indivíduos,
- como prática social, e portanto como geradora e formuladora da teoria. O conhecimento não pode' vir separado da prática social,
- Uma visão de realidade que dê significado à teoria, na medida em que esta retorna à própria Realidade. Portanto, os elementos constitutivos ' da teoria serão formulados à partir de dados da Realidade de maneira a prestarem à mesma uma Resposta operacional.
- Uma realidade que possibilite investigações, na qual se obtem dados e informações, empreendem-se generalizações e oferece subsídios à novas teorizações e práticas mais amplas.
- Uma realidade cujos fenômenos não podem ser compreendidos quando encarados isoladamente, fora '

dos fenômenos circundantes com os quais estão orgânicamente ligados e condicionados.

- Uma Realidade para a qual temos que dar uma Resposta. A aprendizagem se origina nela e retorna à ela como área não apenas de conhecimento mas de atuação e transformação.

-que para ser transformada exige uma participação ativa na prática social, pois toda transformação exige uma descoberta da essência desta Realidade.

- Uma Realidade que na sua exigência de transformação nasce a necessidade de desenvolvimento nos indivíduos, de um comportamento criador, original e"livre" para responder com instrumentos e idéias próprias uma realidade nossa.

- Uma Realidade cujo contato sistemático do aluno com a mesma, enriquece-o, torna-o receptivo e crítico, possibilitando um treinamento profissional, mais "próximo" da mesma.

O segundo elemento - CRIATIVIDADE tem seu significado intimamente relacionado à necessidade de uma intervenção transformadora no processo social.

A necessidade de desenvolvimento de um comportamento criativo nos alunos é de maior preocupação com aprendizagem do que com ensino, se prende à visão:

- que na prática concreta so se pode compreender a realidade quando considerada em movimento. A prática operante é fundamentalmente dialética,
- de que a mudança é inerente à Realidade social,
- que se por um lado a Realidade muda constantemente, por outro lado existe pouca possibilidade de respostas padronizadas estabelecidas. Existe, sim uma necessidade de constante criação e transformação dos instrumentos de conhecimento e intervenção nesta Realidade,

- a criatividade está também ligada a uma tendência do indivíduo de se desenvolver. Esta criatividade muitas vêzes encoberta por um processo de socialização convergente, deve encontrar numa verdadeira aprendizagem, condições para se manifestar,
- a Realidade como uma totalidade em transformação impossibilita a apreensão total do "que fazer" em uma determinada atividade técnico-profissional.
- portanto a aprendizagem real deve provocar situações, desenvolver a flexibilidade operatória, objetivar o desenvolvimento de construções mentais voltadas para a compreensão desta Realidade - totalidade em transformação.

A globalidade ou globalização como um elemento do conceito de aprendizagem se prende a que a Realidade é um todo unido, em que os objetos e seus fenômenos são orgânicamente ligados entre si, dependendo uns dos outros e se condicionando mutuamente. Por isso, nenhum fenômeno pode ser compreendido e justificado quando encarado isoladamente, fora de sua ligação indissolúvel com os fenômenos que o rodeiam. Esta lei da ação recíproca e de conexão universal nos leva ainda:

- à explicação e compreensão dos fenômenos sociais, porque os relacionamos com as condições históricas que lhes deram origem, e com as quais estão em interação constante.
- à perspectiva de que não é possível parcelar o homem em relações, nem sub-dividí-lo para independizar suas formas de conhecimento. A sociedade está pois, composta de indivíduos que interagem num complexo sistema de relações.
- à visão das ciências sociais formando uma unidade integrada, que estuda, planeja e transforma o social, enfocando-o globalmente.

Daí, pois, a necessidade de uma aprendizagem globalizadora. Uma aprendizagem que globaliza seus objetivos , entranto toda a estrutura e dinâmica da escola como ferramentas para a obtenção desta perspectiva.

Uma aprendizagem que parta dessa visão globalizadora da Realidade e que é em sua base antagônica às formas tradicionais de ensino.

Uma aprendizagem que adota um enfoque de totalidade histórico e crítico em relação à sua postura metodológica, gerando uma prática transformadora.

Uma aprendizagem que proporcione um pleno desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico preparando o indivíduo para atuar numa Realidade em permanente mudança.

A estrutura e dinâmica da escola tem presente também em sua fundamentação, uma determinada concepção de Teoria e Prática.

Sinteticamente pode-se dizer que:

- a prática desempenha papel central como meio de descobrir a verdade, e como meio de verificação de nossos conhecimentos,
- somente pela prática se conhece as condições em que se alicerça a sociedade e só ela transforma essa sociedade,
- a prática é a fonte das impressões, do conhecimento como também produtora de objetos,
- a prática, ponto de partida necessário da teoria, tem em si características específicas - exigência de Reflexão, ordenamento e crítica da ação, constituindo-se uma prática teórica.
- A teoria por sua vez orienta a prática e existe em função da mesma.

Portanto a atividade teórica tem como finalidade de sua elaboração e transformação a obtenção de produtos(teorias) que expliquem com maior proximidade uma dada Realidade. Isto significa que a atividade teórica voltada para a prática se desenvolve no intuito de contribuir para transformar as práticas e a si próprias em movimentos simultâneos de crescimento.

Este movimento simultâneo corresponde aos ciclos-PRÁTICA - CONHECIMENTO - PRÁTICA, sabendo-se que o conteúdo de cada ciclo eleva-se continuamente em relação ao anterior e em direção à um nível superior.

Verifica-se que em relação à teoria e a prática existem relações intrínsecas quais sejam:

- Não só uma não existe sem a outra senão que se encontram em contínua interação e mútua interdependência;

- a prática nos dá o conhecimento das coisas do mundo exterior suas propriedades e características. A teórica, como resultado de um processo superior de conhecimento sobre a realidade;

- o conhecimento teórico só é possível com base nos dados fornecidos pela prática, que por sua vez só pode ser frutífera graças à teoria que lhe dá significação, orientação, explica e generaliza teoricamente seus dados.

Considerados estes aspectos verifica-se que o conteúdo da Teoria é constituido pela generalização e abstração dos dados e fatos obtidos pelo processo prático. Tal sistematização, por sua vez orienta de um modo ou de outro as investigações e experiências práticas posteriores.

Neste sentido, a Teoria é o momento inicial com relação à experiência seguinte, cujos novos dados generalizados constituirão novas teorias.

As relações que refletem o relacionamento entre a Teoria e a Prática e que serão base ao processo metodológico, são pois:

Relação de Interdependência

Isto significa que nem a Teoria nem a Prática são compartimentos estanques não podendo ser considerados isoladamente. A existência de uma está condicionada à existência

da outra e a diferenciação a ser estabelecida entre as mesmas se reduz a distintos níveis de elaboração ou momentos de uma mesma relação humana frente à Realidade.

. Relação de Simultaneidade

O homem é um ser social e histórico, o que condiciona a que, como sujeito, nunca se depare com o objeto de um modo puro ou a-teoricamente. O contato com a Realidade e sua ação sôbre a mesma é sempre informada por uma experiência anterior (da qual já foram formados representaçõ.s, abstrações e esquemas teóricos), por uma intencionalidade que a oriente.

A prática, portanto, se efetua através da interação simultanea de aspectos teóricos e práticos, objetivos e subjetivos.

Por outro lado, a construção teórica se faz pela sistematização e abstração dos dados advindos das experimentações práticas. Verifica-se, portanto, que o conteúdo da teoria inclui igualmente aspectos objetivos e subjetivos, teóricos e práticos.

A existência e desenvolvimento tanto da teoria como da prática são concomitantes implicando, portanto, em uma relação de simultaneidade.

. Relação de Circulariedade

Isto significa que a prática seja produtora de conhecimentos. Estes, organizados e sistematizados constituirão o conhecimento teórico que orientará as experiências práticas posteriores.

Neste movimento circular, cada nível de teoria e prática subsequente é superior ao que o antecedeu, uma vez que cada nível engloba, corrige e acrescenta novos dados àquela teoria ou àquela prática que a fundamentou.

A Relação de Circularidade se estabelece, portanto, como uma espiral de circunferências cada vez mais abrangentes.

. Relação de Transformação Mútua

Tal relação tem como base o fato de que, nem a Teoria nem a Prática são estáticos, mas dinâmicos.

A prática, na medida em que relaciona o homem com as coisas, objetos e fenômenos do mundo material, põe em relêvo novos aspectos e propriedades para os quais são necessários' novos conceitos, a descoberta de novas leis, o estabelecimento de novos princípios, enfim, indica reestruturações e a necessidade de criação de novas teorias que sejam capazes de ' refletir os novos dados descobertos e experimentados.

A prática, portanto, não permite que a teoria se converta em dogma estacionado e estimula o avanço da mesma.

Por outro lado, cada nível nôvo de conhecimento teórico, superior ao anterior, inclui novos conceitos (onde são ' refletidas as propriedades e leis antes desconhecidas) que ' condicionarão transformações nas práticas subsequentes.

A relação de transformação mútua significa, portanto, que a teoria se modifica com base nas experiências práticas da mesma forma que a prática é transformada pela teoria.

. Relação Contraditória

O conteúdo fundamental desta relação consiste em que tanto a teoria como a prática apesar de ligadas indissoluvelmente entre si, se diferenciam por suas características substanciais.

Esta diferenciação é que faz com que, num dado momento a teoria se contraponha a prática e vice versa, decorrendo daí o motor do desenvolvimento de uma ou de outra.

Esta relação permite, pois, compreensão que a causa do desenvolvimento tanto da Teoria como da Prática não é externa às duas, mas decorrente da própria relação que se estabelece entre as mesmas.

Assim temos que:

- A Teoria e a Prática possui uma interconexão indissolúvel como aspectos de um mesmo processo do Homem frente a Realidade.

- Entretanto se diferenciam entre si por suas características substanciais e por isso se excluem.

- Apesar de substancialmente distintos, a existência de uma pressupõe a existência da outra.

- A distinção entre os mesmos, permite que ambos se contraponham e desta contraposição resulte uma terceira unidade ou produto (síntese) cujo conteúdo será substancialmente distinto das unidades contraditórias que a geraram.

IV - PROJETO DE REESTRUTURAÇÃO

Como instrumento do processo total de aprendizagem a estrutura da formação profissional é resultante da conjugação das concepções de aprendizagem, da Equação Teoria e Prática e dos objetivos da formação profissional.

Esta conjugação será operacionalizada através da organização e dinâmica de funcionamento das diversas Unidades que compõem a estrutura curricular.

A estrutura curricular é, pois, um conjunto inter relacionado de elementos que têm como célula básica as UNIDADES DE APRENDIZAGEM.

Classificou-se como UNIDADE DE APRENDIZAGEM toda atividade mínima programada cujo conteúdo é integrado por elementos teóricos e práticos de pesquisa, docência e ação profissional.

- No elemento PESQUISA se incluem atividades de contato, investigação, interpretação e análise da realidade.
- No elemento DOCÊNCIA estão incluidos as atividades de introdução, fundamentação e complementação teórica necessárias à análise da realidade e a ação transformadora na mesma.
- O elemento AÇÃO PROFISSIONAL engloba as atividades de experimentação e síntese Teoria - Prática.

Desta maneira, todas as unidades de aprendizagem, sejam disciplinas curriculares, níveis de prática ou projetos de trabalho, devem ser organizadas tendo como conteúdo básico os três elementos: pesquisa - docência - ação profissional.

A Unidade de Aprendizagem como elemento de um todo não tem razão de existir por si mesma, isolada de outras atividades e do contexto global da aprendizagem. Na verdade, a Unidade de Aprendizagem (UA) tem suas características particulares, mas, ao mesmo tempo, reflete ou manifesta as características de todo o processo da Formação Profissional.

A Unidade de Aprendizagem trás, pois, em si uma relação dialética entre o particular e o geral. Esta relação dialética é que vai permitir que as unidades de aprendizagem se integrem para constituir uma unidade de relação mais ampla - OS PROJETOS SEMESTRAIS DE APRENDIZAGEM.

Constituem PROJETOS SEMESTRAIS DE APRENDIZAGEM o conjunto de Unidades de Aprendizagem realizadas em um semestre letivo.

O projeto semestral de aprendizagem (PSA) não constitue apenas um somatório das unidades de aprendizagem que o compõem, uma vez que a integração nos semestres implica no estabelecimento de um nexo de relações entre as Unidades, cujo resultado será qualitativamente distinto daquele produto resultante da adição das Unidades de Aprendizagem, consideradas isoladamente.

Dito de outra forma, a aprendizagem resultante de um PSA não será meramente aditiva, mas, ao contrário, a relação que se estabelece entre as diversas unidades que o compõem e o contato com a Realidade, resultarão em um conhecimento integrado, que transcende a visão advinda da mera adição de enfoques específicos, para servir, inclusive, de base e experiência da etapa subsequente da aprendizagem - o projeto posterior.

A Estruturação e a sequência dos diversos projetos prevê uma aprendizagem:

- GLOBALIZANTE - partindo do princípio de que o processo de aprendizagem não pode ser parcelado, as Unidades de

Aprendizagem pertecentes ao processo global da formação profissional, que se integram em um dos projetos semestrais de aprendizagem, devem conjugar-se de tal forma que:

a) encerrem em si os objetivos e o conteúdo do processo global de aprendizagem;
b) integrem-se concomitantemente e relacionem-se com um tema central em cada semestre, de maneira a não se perder a relação com a Realidade Global no que se refere à Realidade Social e a Realidade Profissional.

- EM CADEIA- na medida em que cada projeto responde a determinadas necessidades de conhecimento e atuação na Realidade, ao mesmo tempo que desencadeia nosas necessidades que, por sua vez, serão respondidas no projeto posterior.

- EM APROXIMAÇÕES SUCESSIVAS COM A REALIDADE-uma vez que tanto o conhecimento quanto a ação profissional assumem um crescimento gradativo de contato e interpretação da Realidade Social.

- CRIATIVA -o elemento criatividade, além de ser um elemento básico da aprendizagem, é considerado aqui como decorrência da própria característica globalizante e como exigência das aproximações sucessivas. Uma vez que se tenha uma visão geral do processo de aprendizagem que não se fragmenta; de uma Realidade Social mutável exigindo respostas não

padronizadas, só se pode aceitar uma estruturação e sequência dos proje-' tos que garantam a alunos e professo res estarem empreendendo atividades' constantemente criadoras como condição de respostas adequadas à mudança inerente à Realidade Social.

A centralização das atividades do PSA será feita através dos chamados PROJETOS DE INTEGRAÇÃO. Tais projetos (PI) são programas de estudo, pesquisa e/ou ação profissional, realizados semestralmente, que tem como objetivo a operacionalização e o tratamento multidisciplinar de temas significativos ao conhecimento e interpretação da Realidade e atuação profissional. Êstes projetos são instrumentos que ' permitem operacionalizar os elementos da aprendizagem:globalidade, criatividade, aproximações com a Realidade e encadeamento.

Os PIs são coordenados pelas disciplinas profissionais de cada semestre, sendo que nos quatro últimos semestres, correspondentes ao ciclo profissional as unidades de' aprendizagem de prática (disciplinas de Prática I,II,III e IV) se responsabilizam pela orientação de tais projetos.

A estruturação dos PIs será feita pelos alunos,de acôrdo com sua área de interêsses, sob a orientação da disciplina coordenadora.

Os projetos semestrais de Aprendizagem são,pois , compostos de:

- unidades de aprendizagem correspondentes às disciplinas semestrais;
- unidades de aprendizagem correspondentes aos níveis de prática;
- projetos de integração.

Na estruturação de cada projeto há que guardar a situação de có e pré-requisito entre as unidades de aprendi

zagem, de forma a garantir uma ordenação lógica e sistemática. A situação de <u>có-requisito</u> será observada para as unidades que comporão cada PSA e a situação de <u>pré-requisito</u> será determinante na estruturação dos projetos subsequentes.

Assim, os projetos Semestrais de Aprendizagem, em sua dinâmica interna e externa, apresentam relações semelhantes às próprias relações entre a Teoria e a Prática num contexto científico. Tais relações se configuram em:

- <u>Relações de Simultaneidade</u>: Através das unidades de aprendizagem, em situação de có-requisito, que compõem cada projeto e que são desenvolvidas concomitantemente. A situação de có-requisito representa, pois, uma relação de simultaneidade.
- <u>Relação de Integração</u>: na medida em que as diversas UA integrantes de um PSA convergem para um mesmo Projeto de Integração, e se complementam no que se refere às necessidades decorrentes do desenvolvimento do mesmo.
- <u>Relação de Dialética</u>: na medida em que os conhecimentos teóricos das UA disciplinares são "checadas" com a Realidade prática, através dos PI, e êstes, por sua vez, serão reformuladores e revisores dos primeiros. Assim, a participação nos diversos elementos que compõem o PSA levarão ao desenvolvimento circular da Teoria e Prática.
- <u>Relação de Interdependência</u>: se manifesta através das situações de pré-requisito entre as UA de um e outro projeto, bem como através da interrelação entre os PI de um PSA e o seu posterior.

São sete os PSA, correspondendo aos semestres letivos da Formação Profissional na Escola, sendo necessário observar que:

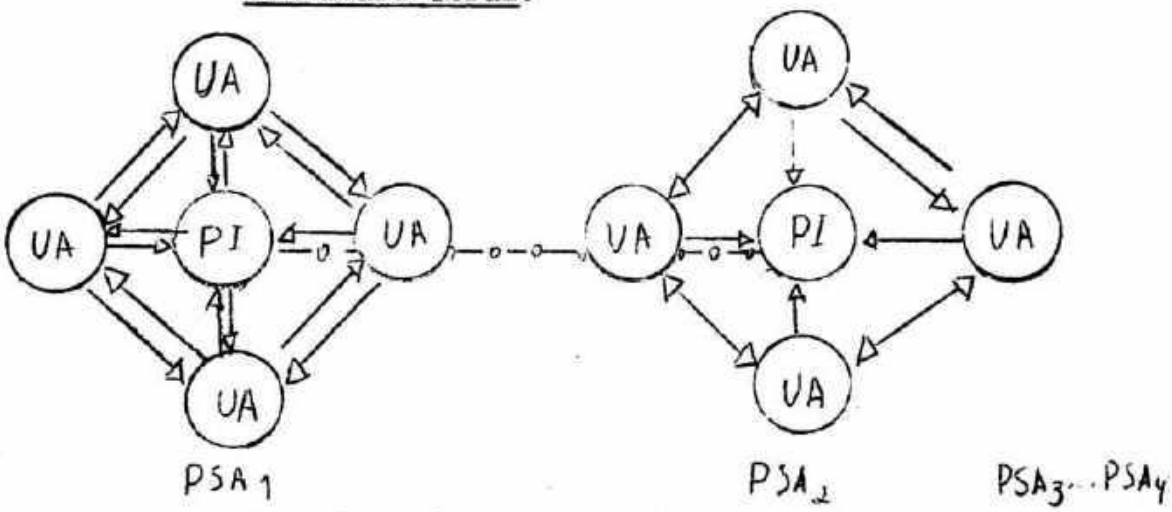
- cada projeto semestral de aprendizagem tem um PI;

- a cada PI podem corresponder um ou vários temas;
- a reprovação do aluno em uma ou mais UA integrantes de um PSA não implica, necessariamente, na impossibilidade de participar de unidades pertencentes ao projeto seguinte, guardadas as situações de pré-requisito. Assim é, que o aluno reprovado em Antropologia, pertencente ao PSA_3, poderá participar do PSA_4 já que a referida disciplina não guarda situação de pré-requisito das unidades que o compõem.

Esquematicamente os PSA podem ser assim representados:

Figura I

Estrutura Geral:



Considerando que o conhecimento da Realidade se dá por etapas de conhecimento crescentes;

Considerando que o processo de formação profissional é único incluindo, entretanto, momentos específicos de conhecimento e atuação e que o sistema de pesquisa-docência e ação têm configurações distintas em cada um destes momentos;

Considerando, finalmente, a necessidade de estabelecimento de metas intermediárias a serem alcançadas nos diferentes momentos, de forma a garantir o alcance dos objetivos gerais da Formação Profissional, os PSA foram agrupados em três NÚCLEOS DE APRENDIZAGEM, que correspondem às três '

grandes etapas da Formação Profissional.

Os três NÚCLEOS DE APRENDIZAGEM (NA) são sub-conjuntos de aprendizagem no conjunto global da formação curricular, possuindo uma autonomia relativa, com metas próprias e atividades específicas.

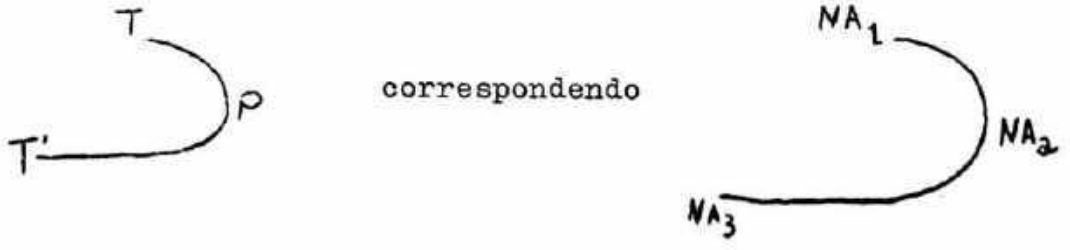
O processo de aprendizagem desenvolvido em cada núcleo, bem como a passagem de um a outro, não visa um jogo mecânico e fragmentado de unidades entre si, mas supõe transformações qualitativas e quantitativas nos elementos participantes do processo de aprendizagem, que assumem níveis de complexidade progressiva.

A sucessão dos núcleos pressupõe, pois, níveis de complexidade cada vez mais amplos, uma vez que o núcleo subsequente integra o núcleo anterior e o amplia, sendo base ao núcleo posterior.

A articulação entre os núcleos é fornecida pelos objetivos globais da formação profissional e, são os núcleos com suas metas intermediárias que, conjugados entre si, possibilitarão o alcance destes objetivos finais.

Os objetivos e a composição de cada núcleo de aprendizagem se fundamentam, ainda no esquema geral da Relação Teoria-Prática, pela qual a Prática (P) exige uma Teoria anterior (T) que assegure sua objetividade. Por outro lado a Teoria (T) com que se vai à Realidade (P) é "diversa" daquela resultante da experiência prática (T').

Desta maneira os três grandes Núcleos da formação profissional estarão norteados pelo esquema:



DETALHANDO CADA NÚCLEO DE APRENDIZAGEM (NA)

NÚCLEO DE APRENDIZAGEM I - (NA_1)

Corresponde à primeira etapa da formação profissional, onde os alunos e professores desenvolvem atividades que têm como metas:

a) a compreensão dos diversos elementos da Realidade Social, suas relações históricas, a dinâmica e a interdependência que os mesmos guardam entre si, bem como os mecanismos de sua transformação;

b) a aquisição de instrumental científico que possibilite uma prática profissional racional, sistemática e controlada, de tal forma que os dados obtidos no processo prático possam ter um aproveitamento teórico;

c) uma primeira aproximação da Realidade Profissional, de tal maneira que o processo de aprendizagem seja significativo ao conhecimento daqueles aspectos, processos e fenômenos do mundo objetivo que possuem importância para a prática profissional.

As unidades que compõem o NA_1 possuem componentes teóricos e práticos, uma vez que não se desvinculam êstes dois aspectos no processo de aprendizagem, embora a relação que se estabelece entre os mesmos possa, em dado momento, enfatizar um ou outro.

Desta forma considerando as metas específicas do núcleo, que visam a aquisição de uma teoria inicial de análise da realidade e das variáveis de sua transformação (T), êste terá nesta teoria inicial sua maior concentração.

Como o núcleo representa a fase inicial de aprendizagem êle se estende do segundo ao quarto semestre letivo do curso de formação.

É precedido pelo Primeiro Ciclo, exigência da UCMG, que é cursado fora da Escola, em níveis de institutos básicos, durante um semestre.

O NA_1 congrega o PSA_1 - PSA_2 - PSA_3, isto garantindo que ao final do PSA_3 os alunos e professores já se envolveram em atividades de aprendizagem tais, que permitam:

a-ter alcançado as metas específicas do NA_1;

b-ter tido oportunidade de aproximações gradativas com a Realidade Social e com a Realidade Profissional, preparando a iniciação do NA_2, núcleo preponderantemente prático;

c-visão das possibilidades e perspectivas profissionais.

Dentro da perspectiva do processo global da Formação Profissional o NA_1 poderia ser assim representado:

$NA_1 = T$,

considerando-se que todas as atividades do núcleo estarão voltadas ao desenvolvimento de uma teoria inicial, que oriente a prática posterior.

Como êste núcleo é orientado por um conjunto específico de metas (M_1) cujo desenvolvimento (D_1) se fará através das UA e dos PSA que o compõem, está previsto um produto final do núcleo (K_1) que sirva de orientação ao núcleo posterior.

Especificando:

M_1 = as metas específicas do núcleo = a + b + c

D_1 = aos projetos semestrais de aprendizagem integrantes de $NA_1 = PSA_1 \rightleftharpoons PSA_2 \rightleftharpoons PSA_3$

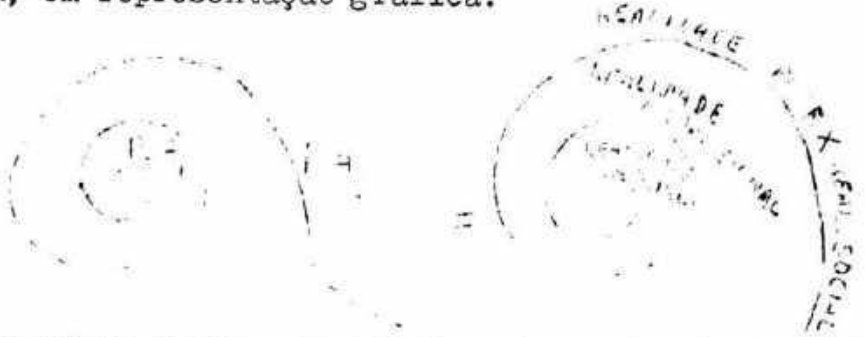
K_1 = produto final do núcleo que significa a consecução das metas propostas: aproximação com a realidade social, somada à aproximação da realidade profissional e incorporando uma teoria inicial de análise destas realidades e das variáveis de sua transformação.

Sinteticamente:

$NA_1 = M_1 + D_1 = K_1 \quad \therefore$

$NA_1 = a+b+c+ (PSA_1 \quad PSA_2 \quad PSA_3) = abc$

Ou, em representação gráfica:



O produto do NA_1 constitui, pois, a teoria inicial, objetivo básico do núcleo que será a orientadora das atividades do NA_2.

O NA_2 corresponde a etapa da Formação Profissional onde as atividades pedagógicas objetivam:

- maior aproximação da realidade objetiva, permitindo um confronto dos conhecimentos adquiridos na etapa anterior;
- aquisição e experimentação de instrumental de ação que permita uma intervenção científica e transformadora;
- realização da prática-profissional, que comandada por princípios teóricos, estruturada metodicamente, controlada e reavaliada constantemente, levará a um questionamento e reformulação dos elementos teóricos que a orientam;
- complementação teórica de acordo com as necessidades e exigências do conhecimento e atuação prática.

Como nos demais núcleos no NA_2 possui atividades teóricas e prática, ainda que o ponto central do núcleo se-

jam as atividades práticas.

As atividades teóricas neste núcleo visam garantir maior objetividade na ação de tal forma que o agente profissional possa transcender as meras situações práticas com as quais se está deparando.

Compõem êste núcleo os PSA_4, PSA_5, PSA_6 e o produto final do mesmo será:

- o conhecimento e a esperimentação do instrumental metodológico e técnico,
- uma prática que significa uma ampliação do conhecimento concreto da realidade e da ação profissional transformadora desta realidade.

O produto dêste núcleo será a matéria prima do NA_3, assim como o produto do NA_1 constituiu-se a matéria prima sôbre a qual o NA_2 se desenvolveu.

Então, temos:

$NA_2 = P$

Na medida em que todas as atividades do núcleo estarão voltadas ao desenvolvimento do processo prático que "checará" a teoria inicial desenvolvida no NA_1 e servirá de base a estruturação da T', conteúdo básico do NA_3.

Por outro lado, o NA_2 integra o NA_1 ao mesmo tempo que tem um conjunto de metas específicas (M_2), e um conjunto de atividades que compõem seu desenvolvimento (D_2).

Todo êste conjunto resultará num produto final para êste núcleo (K_2) que será base à estruturação do núcleo final da Formação Profissional.

Assim:

$NA_2 = NA_1 + (M_2 + D_2) = K_2$

onde:

$$NA_2 = NA_1 + \left[(a+b+c)+(PSA_4 \Longrightarrow PSA_5 \Longleftrightarrow PSA_6)\right] = K_2$$

O NA_3 corresponde à etapa final da Formação Profissional e, congrega aquelas atividades nas quais os professores e alunos se envolvem buscando organizar e sistematizar o processo de conhecimento e aprendizagem das etapas anteriores.

O NA_3 tem, portanto, como objetivos:

- retomar as experiências teórico e práticas realizadas, avaliá-las, aprofundá-las indicando as reestruturações necessárias,
- a produção de novos conhecimentos (T_2) a partir do processo de aprendizagem vivido. Os novos conhecimentos e os novos conceitos não eliminam os conhecimentos anteriores, mas os englobam, definem sua relatividade (carater relativo de todo conhecimento científico) e os limites de sua validez (todo conhecimento teórico não é, em princípio, irrefutável),
- contribuir para a teoria profissional.

As atividades práticas que centralizaram o NA_2, persistem, mas equiparam-se nesta etapa, às atividades que permitem maior generalização, e elaboração teórica.

Êste núcleo de aprendizagem corresponde ao T' da Equação Teoria-Prática e pode ser assim equacionado:

$$NA_3 = T'$$

Na medida em que as atividades do núcleo estarão voltadas à sistematização do processo prático e à revisão das teorias, visando a consolidação de uma teoria diferente daquelas que a orientaram.

Como nos demais núcleos, o NA_3 possui metas específicas (M_3) e Desenvolvimento próprio (D_3) através do PSA que o compõe.

O resultado final (K_3) do núcleo será, pois, composto de M_3 e D_3 somados aos conteúdos dos Núcleos anteriores.

$$\text{Assim, } NA_3 = NA_1 + NA_2 + (M_3 + D_3) \therefore$$

$$NA_3 = NA_1 + NA_2 + \left[(a+b+c) + PSA_7\right] = K_3$$

K_3 será portanto, o produto final de todo processo da formação profissional, que será a base aos trabalhos profissionais dos alunos após a Escola.

O NA_3 significa a síntese final do processo de aprendizagem para um grupo de profissionais que completam o ciclo de sua formação.

ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO SEGUNDO A PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO

Semestre	PSA	Unidade Aprendizagem	Coordenação	NA
2º	PSA_1	História Econômica do Brasil História Social e Política do Brasil Economia Serviço Social I Psicologia II	Serviço Social I	
3º	PSA_2	Direito e Legislação social Sociologia II Estatística Serviço Social II Metodologia I	Serviço Social II	NA_1
4º	PSA_3	Sociologia III Metodologia II Antropologia Serviço Social III	Serviço Social III	
5º	PSA_4	Pesquisa Aplicada Política Social Comunicação Serviço Social IV Prática I	Prática I	
6º	PSA_5	Planejamento Social Serviço Social V Prática II (Obrigatória)	Prática II	NA_2
7º	PSA_6	Serviço Social VI Prática III (Obrigatória)	Prática III	
8º	PSA_7	Serviço Social VII Prática IV	Serviço Social VII	NA_3

CONTEÚDO BÁSICO DAS CADEIRAS DE SERVIÇO SOCIAL

Serviço Social I	1ª aproximação da Realidade Social e Profissional.
Serviço Social II	Teoria Geral da Profissão
Serviço Social III	Fundamentos do Método Profissional.
Serviço Social IV	Fundamentos do Método Profissional.
Serviço Social V	Estrutura e Dinâmica do Método Técnicas em Serviço Social
Serviço Social VI	Estrutura e Dinâmica do Método Técnicas em Serviço Social
Serviço Social VII	Sistematização e Re-Teorização

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA E CITADA

- VASQUEZ, Adolfo Sanches - A Filosofia da Praxis, Ed.Paz e Terra - 1968.
- ROGERS,Carl - Liberdade para Aprender, Ed. Interlivros - Minas Gerais, 1971
- ROGERS,Carl - Tornar-se Pessoa, Idem, Idem.
- LIMA, Lauro de Oliveira - Conflitos no lar e na Escola, Ed. Vozes - 1969.
- BRESSE, Guy e outros - Princípios de Filosofia, Ed. Hemus- 1970.
- NOVAIS, Maria Helena - Psicologia da Criatividade,Vozes Editora - 1971.
- IANNI, Otávio - Colapso do Populismo no Brasil - Ed. Civilização Brasileira

  - Sociologia da Sociologia da América Latina - Ed. Civilização Brasileira.
- CARDOSO, Fernando Henrique
  Faleto, Enco - Dependência e Desenvolvimento na América Latina, Ed.
- CARDOSO, F.Henrique - Mudanças Sociais na América Latina, Ed. Difusão Européia do Livro -S.P.
- SANTOS,Theotonio e outros - La dependencia Politica y Economica de América Latina, Ed. Siglo XX
- PREBISCH, Paul - Dinâmica do Desenvolvimento Latino-Americano, Ed. Fundo de Cultura- 1968.
- PINTO,L.A.Costa - Desenvolvimento Econômico e Transição Social, Ed. Universidade Federal do R. de Janeiro.
  - Sociologia e Desenvolvimento, Ed. Civilização Brasileira - 1970
- RIBEIRO, Darcy - A Universidade Necessária, Ed. Paz e Terra.
- FORACCHI, Marialice - O Estudante e a Transformação da Sociedade Brasileira, Companhia Editora Nacional.

Sylvia

ANÁLISE HISTÓRICA

DA

ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA DA

ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL

DA

UCMG - BELO HORIZONTE

Belo Horizonte, outubro de 1974.

I N T R O D U Ç Ã O

O presente Trabalho é uma tentativa de sistematizar as reflexões que vem sendo feitas sôbre alguns problemas básicos ligados à questão metodológica a partir da qual a Escola de Belo Horizonte, vem se orientando.

Assim este Trabalho representa o esfôrço de uma reflexão e uma discussão conjunta entre professores e alunos sôbre os problemas metodológicos da Escola que, de pronto, não são isolados dos problemas teóricos e práticos subjacentes à Formação Profissional.

As questões aqui suscitadas terão importância na medida que possibilitem :

- Uma reflexão histórica e conjuntural do processo vivido pela Escola;
- Uma visualização das tendências e perspectivas da política de orientação metodológica da Escola.

Elas representam o resultado de um processo contínuo de reflexão e avaliação que exige uma progressiva sistematização e operacionalização, no sentido de buscar uma adequação da Formação Profissional às exigências e necessidades de nossa realidade.

Para a consecução dos objetivos suscitados o Trabalho abordará os seguintes aspectos:

I - Relação entre o desenvolvimento histórico, a teoria, a metodologia e a prática.

II - Algumas críticas ao Serviço Social tradicional:
- Metodologia Clássica;
- Fase de transição.

III - Método BH:
- Origem, concepção, fundamentos, elementos, estrutura;
- Questionamentos.

IV - Momento atual quanto à:
- Fundamentação;
- Estrutura;
- Técnicas.

V - Questionamentos e tendências.

1 - RELAÇÃO HISTÓRICA ENTRE INVESTIGAÇÃO SOCIAL E PRÁTICA

> "...Se a originalidade radical e fundamental da dialética é aquela que é criada pela ação, o seu grande traço característico é a necessidade de que nesta criação exista uma continuidade. A dialética só é possível quando o homem não começa sempre de novo e de princípio uma ou outra vez todo o trabalho e nem resultados obtidos das gerações precedentes. Se a humanidade começasse sempre de princípio, e se toda ação fôsse destituída de pressupostos, a humanidade não evoluiria um passo, e sua existência se esgotaria no círculo da periódica repetição de um início absoluto e de um fim absoluto..."

Para analisarmos a orientação metodológica da Escola, torna-se necessário partir de um estudo mais geral da evolução do Serviço Social no contexto histórico latino-americano. Nosso propósito básico será, no entanto, considerar e enfocar esta análise dentro das características específicas do Serviço Social da Sociedade brasileira e, particularmente, da própria evolução da Escola de Serviço Social de Belo Horizonte.

O Serviço Social aparece historicamente no Brasil* num período em que o populismo começa a se afirmar como uma das mais expressivas formas de manipulação das massas populares. Sabe-se, contudo, que se o populismo em todo o seu desenvolvimento não se mostrou capaz de manter o equilíbrio das forças sociais, em virtude de seu caráter manipulador foi, inquestionavelmente, uma maneira de expressão de suas insatisfações*.

E a Profissão de Serviço Social surge no seio do populismo, como uma das formas de resposta a estas insatisfações ainda que a nível assistencialista, voltada para a solução de problemas sociais decorrentes do processo de desenvolvimento urbano e industrial.

* - O S.S. no Brasil surgiu, em 1932, com a vinda de Mlle Adele de Loneux que fundou o Centro de Estudos e Ação Social de S.Paulo. A primeira Escola surgiu logo após, em 1936.

* - Ver o Populismo na Política Brasileira
Francisco C. Weffort - Isco.

mas próprias de uma intervenção na Realidade Brasileira Latino-Americana. Produz-se, nesta época, um questionamento do Serviço Social quanto à dependência externa e importação de seus métodos, técnicas e perspectivas de trabalho. A partir deste questionamento surge a possibilidade e a formulação de um Serviço Social adequado para a América Latina.

Retomando o ponto de vista a partir do qual a atuação do Serviço Social se faz em rlação com a estrutura global da sociedade e as características particulares de cada Formação Social, o movimento de reconceituação foi formulado tendo como base uma interpretação histórica da América Latina segundo qual :

- O continente se apresenta como uma realidade subdesenvolvida;
- Existe um processo de acumulação e concentração crescente de recursos por parte de grupos minoritários;
- As necessidades e expectativas da grande maioria da população permanecem insatisfeitas.

Estas características gerais - consequência do processo de desenvolvimento do sistema capitalista - assumem feições peculiares a nivel de cada país. O movimento de reconceituação se propõe, portanto, a considerar estes dois polos - o geral, desenvolvimento do sistema capitalista na América Latina e o particular, manifestações deste sistema a nivel de cada país - de maneira inter-relacionada.

No Brasil, a partir principalmente da década de 60, surgem algumas manifestações isoladas - exceção feita talvez ao documento de Araxá* - que, integradas ao movimento de reconceituação latino-americano, buscam novas respostas formuladas em consequência com a realidade histórico e conjuntural do continente.

Nesse sentido, a Escola de Serviço Social de Belo Horizonte, vem procurando, através da orientação global da Formação Profissional, refletir sôbre as condições necessárias de implementação des

---

* - O Documento de Araxá, tem um significado muito importante no movimento de reconceituação na medida em que suas conclusões , expressaram: - necessidade de reformulações globais da profissão;- necessidade de introdução de novos processos, desprendendo-se dos anteriores (caso, grupo e comunidade);- Necessidade

sas preocupações suscitadas a nível nacional.

A experiência da Escola não é, portanto, um fato isolado mas se relaciona com um esfôrço mais amplo no sentido de formular e concretizar um novo projeto profissional, cuja viabilidade depende de uma interpretação histórico-estrutural e dinâmica da Realidade Brasileira, considerando a interligação dos diferentes niveis e conômico, social e político.

A tentativa de uma resposta profissional desta natureza implica necessáriamente na conjugação de três elementos - A Teoria , o Método e a Prática, - que apresentam uma relação e inter-dependência mútua, através de um ciclo operativo de conhecimento e ação.

O movimento de reconceituação coloca, portanto, a necessidade de explicitação de uma teoria não apenas como a possibilidade de conhecimento do objeto mas como elemento determinante na definição dos objetos, do método, na previsão, contrôle e avaliação dos resultados da opção profissional.

No sentido de se manter coerente com a natureza do Serviço Social e de se propor a uma linha crítica de reflexão e ação, o movimento de reconceituação do Serviço Social, percebendo as limitações da metodologia tradicional lança-lhe uma série de questionamentos. Esta metodologia já não estava correspondendo satisfatoriamente aos objetivos aos quais a profissão visa fundamentalmente , devido ao seu caráter unilateral e a sua natureza alheia ao processo histórico da América Latina.

A Escola de Belo Horizonte, captando, internalizando o espírito do movimento e procurando manter seu espírito crítico diante da realidade, nesta mesma época, inicia o processo de uma série de questionamentos à metodologia até então empregada a nivel de fundamentação e de estrutura.

---

* - de se partir para uma análise tomando como referência a realidade onde se vai atuar;- necessidade de se desenvolver uma intervenção conscientizadora, dinâmica, numa tentativa constante de modificação do meio e do desenvolvimento global do homem .

11 - ALGUMAS CRÍTICAS AO SERVIÇO SOCIAL TRADICIONAL

A - Metodologia Clássica

Uma das distorções do método Clássico encontra-se na sua própria origem: Método importado, sem análise e reflexão e, portanto, inadequado à realidade Latino-Americana.

Para este método, a sociedade é um todo orgânico perfeitamente estruturado, onde o homem deve ser funcional a ela e os problemas sociais são enfermidades que precisam ser tratadas. A realidade é concebida de modo abstrato e departamentalizado e os fenômenos sociais são explicados de modo fragmentário, a partir de uma visão microscópica e mutilada do mundo.

A intervenção do Serviço Social se reveste de uma neutralidade, que em realidade se traduz no desempenho de funções voltadas para a defesa de determinados interesses.

O Serviço Social desempenha, desta forma, um papel conservador "integrando" o indivíduo, grupo ou comunidade no processo de desenvolvimento.

Não se questiona a estrutura global e as causas dos desajustes visíveis são localizadas apenas a nível de estruturas disfuncionais parciais "tratamento" não implica em transformações radicais. A raiz dos problemas esta no próprio homem e o mal-estar social é, considerado como a soma dos mal-estares individuais dos componentes da sociedade; e, consequentimente, o bem estar geral surgiria como resultado de produção de bem-estares individuais.

Os elementos constitutivos da ação metódica não são explicados claramente, havendo uma desvalorização dos mesmos em relação ao método.

Os elementos teoricos não são revelados enquanto um corpo que orienta a ação embora estejam subjacentes à atuação profissional.

---

* - No que se refere às Funções do Serviço Social o Documento de Araxá, propõe a sua participação a nível da política e do Planejamento Social. Mais tarde já se questiona alguns pontos apresentados pelo Documento de Araxá, percebendo-se suas limitações, sobretudo aquelas relacionadas à sua influência positivis

O objeto é definido unilateralmente, ora referindo-se a realidade objetiva , ora à realidade subjetiva.

O método clássico propõe, portanto, uma visão dicotômica entre a realidade social e os grupos sociais, entre a sociedade e os homens, entre o objeto e o sujeito.

Cabe ao Serviço Social eliminar as disfunções, os problemas de desadaptação, as condutas desviadas e aumentar o bem estar gerando assim um processo de acomodação.

Não existe a preocupação de se delimitar as áreas prioritárias de atuação. A escolha das áreas de atuação obedece apenas ao critério de localização dos indivíduos, grupos ou comunidade.

Há uma supervalorizaç~o do método pelo método composto por processos estanques coerentes com a visão fragmentada da realidade social.

B - FASE DE TRANSIÇÃO

Em 1969 a Universidade Católica do Chile (Santiago) a partir das revisões profundas em torno dos trabalhos até então desenvolvidos, inicia a elaboração da proposta de uma metodologia unificada, orientada por uma nova concepção do Serviço Social.

Esse novo enfoque se baseia em uma estrutura metodológica única, podendo ser aplicada a diferentes situações e realidades (caso, grupo e comunidade) tomando em cada uma, distintas características.

É evidente o amadurecimento de uma atitude crítica e reflexiva frente a um processo que estava impedindo o Serviço Social de cumprir seu verdadeiro papel. O movimento desencadeado pela Católica de Santiago, foi acompanhada por outras Escolas latino-americanas.

---

* - ta, sua integração numa perspectiva desenvolvimentista e ao seu enfoque Sócio-psicologista.

O ponto de partida foi um análise da realidade Continental e uma revisão do papel assistencialista até então desenpenhado pelo profissional, substituído por um novo papel - o de educador (com objetivo de conscientização, organizaç˜o e assessoria a projetos específicos).

Uma vêz que a importação de métodos e técnicas já não respondia às exigências da realidade, a metodologia clássica foi revista e abandonada, surgindo a proposta do método básico, que apresenta a seguinte estrutura:

I - Investivação Significativa
II - Interpretação Diagnóstica
III - Programação
IV - Execução
V - Avaliação

A nova metodologia se define básica numa linha: participativa, capacitadora e conscientizadora, desenvolvida através de uma atitude de diálogo, buscando formas e métodos adequados à realidade.

São estas as conclusões a que se chegou com o trabalho realizado em 1969:

- Conseguir-se definir conceitualmente cada um dos passos metodológicos;
- Ressaltou-se a importância de um marco de referência teórico para interpretação da realidade;
- Não houve incorporação, na metodologia, dos elementos que forma considerados importantes;
- Não se conseguiu formular uma metodologia simples que pudesse ser assimilada pelo público.

Em 1970, deu-se prosseguimento ao trabalho procurando corrigir os êrros anteriores e pretendendo fundamentalmente a incorporação de uma planificação para a mudança. Houve uma maior preocupação em simplificar o processo metodológico para que envolvesse maior participação da população e permitesse ao profissional desempenhar seu novo papel de educador. Nesse sentido houve uma reformulação nos passos metodológicos que foram assim estruturados:

I - Pré-diagnóstico
II - Diagnóstico
III - Planejamento

IV - Elaboração do Programa

V - Execução

VI - Avaliação

O Método Básico foi a 1ª tentativa séria no sentido de se formular uma metodologia preocupada em responder às necessidades e exigênicias latino-americanas*.

Neste novo Método não há uma supervalorização de si mesmo, tendo sido elaborado em função de uma análise crítica da realidade global e parcial, buscando uma maior inter-relação entre suas etapas para adequar-se ao dinamismo desta realidade.

O objeto se caracteriza pelo caso, grupo e comunidade numa situação problemática e sua prática é determinada pelas exigências da realidade.

Uma grande contribuição do Método Básico foi a dinamização das áreas de atuação consideradas prioritárias. Se se tem clara a necessidade de transformação de caráter global, o trabalho deverá ser feito com comunidades, onde seu efeito multiplicador será maior.

Este movimento traz para a Escola de Belo Horizonte reflexos na sua política metodológica.

Assim em 1971, apesar de permanecer a estrutura metodológica clássica na cadeira de "Serviço Social de Comunidade" começa-se o estudo do básico que propunha uma estrutura única a ser aplicada em qualquer situação (seja caso, grupo ou comunidade). Desta forma, estuda-se cada uma das etapas:

---

* - A Escola de Belo Horizonte se faz representar em 1969 no Congresso de Caracas, onde toma oficialmente conhecimento do Método Básico.

A nível individual
(Através da Cadeira de Serviço Social de Caso)

- Investigação
- Diagnóstico
- Programação
- Execução
- Avaliação

A nível Grupal
(Através da Cadeira de Serviço Social de Grupo)

- Investigação
- Diagnóstico
- Programação
- Execução
- Avaliação

A nível Comunitário
(Através da Cadeira de Serviço Social de Comunidade)

- Investigação
- Diagnóstico
- Programação
- Execução
- Avaliação

Posteriormente há uma mudança e somente na etapa de execução é que se abordava os três níveis separadamente (individual , grupal e comunitário). As demais etapas já se referem à realidade de maneira global.

Em julho de 1971 alguns professores da Escola de Belo Horizonte elaboram um documento sob o título de "Sistematização da Prática como Fonte de Teoria", já propondo o esquema de um novo procedimento metodológico, que começa a ser aplicado nos Campos de Estágio.

As reflexões e avaliações destas práticas aliadas aos questionamentos do Método Básico feitos a nível latino-americano e a um processo interno de busca de novas perspectivas por parte da Escola, são os principais fatores que dão origem ao surgimento do

"Método BH".

A Escola de Serviço Social de Belo Horizonte passa em 1972 por uma profunda transformação que implica na mudança dos currículos, do conteúdo das disciplinas, na formação de Equipes de Prática e consequentemente, na definição de novas finalidades para a Escola.

Tenta-se uma delimitação mais clara dos elementos constitutivos do processo metodológico. O método adquire o seu verdadeiro papel num processo de conhecimento e intervenção na realidade social.

Quanto à Teoria, pela primeira vez se afirma a necessidade de que um conjunto de elementos teóricos sejam explicitados para o melhor e mais científico encaminhamento da prática profissional. A isso se chamou marco teórico, que é elaborado não mais de acôrdo com uma percepção idealista d e realidade (o que ela deveria ser - um todo perfeito) mas a partir do que é (global, contraditório e em constante mudança).

Partindo-se de uma tomada de consciência da realidade o Método Básico começa a questionar a sociedade como um todo. Se ela apresenta falhas, precisa ser transformada e nesse sentido os objetivos voltam-se para a organização e tomada de consciência das classes populares e para a execução de projetos de bem-estar que responden às necessidades destes grupos.

Essas mudanças, juntamente com os questionamentos feitos ao Básico mais as reflexões das práticas até então desenvolvidas, foram dando "corpo ao primeiro documento redigido, criando, enfim, uma infra-estrutura para o surgimento do "Método BH".

111 - MÉTODO BH

A - ORIGEM CONCEPÇÃO FUNDAMENTOS ELEMENTOS ESTRUTURA

O Método BH surge, portanto, como tentativa de avanço dentro do movimento de reconceituação, tornando-se uma necessidade na medida em que o Método Básico não conseguiu superar o idealismo ' que impregna a ação profissional desde suas origens.

Concretamente o Método BH pretende um salto qualitativo no que se refere a concepção de mundo que o forma, seus fundamentos' e as decorrências para o próprio conteúdo da metodologia então ' proposta.

Assim, a concepção do BH busca a superação do idealismo orientando-se em direção a uma visão objetiva da realidade, não apenas para explica-la mas com o objetivo de participar profissionalmente no processo de sua transformação.

Traz em seu bojo as seguintes características fundamentais:

- A matéria é o dado primário e a consciência é o dado secundário, derivado do primeiro;
- O mundo e suas leis são cognoscíveis.

Foge aos objetivos do presente trabalho uma análise filosófica dessas características; importa apenas ressaltar que elas são de fundamental importância prática numa ação profissional orientada por essa concepção.

Assim, se por um lado, são as condições que mudam em pri-' meiro lugar não é possível buscar a razão (causa) profunda das situações do público mas sim no desenvolvimento das condições materiais;

Por outro lado, se a consciência dos homens (sentimentos , hábitos, costumes, etc.) É determinada pelas condições exteriores não será possível falar em conscientização independentemente da ' mudança das condições exteriores - só a mudança destas poderia levar a uma mudança da consciência dos homens.

O BH constituiu-se em um marco para a orientação metodológica da Escola de Serviço Social de Belo Horizonte, independente' das próprias falhas de conteúdo que possa trazer em seu seio, das distorções na sua aplicação e dos questionamentos que lhe forem ' feitos.

Sua importância advém da concepção que o orienta e da tentativa de explicitação de um método segundo essa concepção.

É com base nisso que torna-se importante apresentar aqui , ainda que de maneira sintética, o conteúdo do Método BH.

1 - FUNDAMENTOS

1.1 - TEORIA DO CONHECIMENTO

O conhecimento é um produto do desenvolvimento sócio-histórico do homem; o conhecimento é gradativo, passando de formas mais elementares à apreensão mais profunda das coisas.

A extenção e complexidade crescente da experiência sensível levam ao pensamento abstrato que coordena e generaliza os dados do conhecimento sensorial.

A generalização teórica de dados empíricos permite encontrar as leis que regem os fenômenos que, em suma, é o objetivo do conhecimento científico.

Dentro do processo de conhecimento intervêm dois elementos básicos que estão em contínua inter-relação; o sujeito e o objeto.

Dentro do processo de conhecimento a relação sujeito-objeto é sempre uma relação de busca de explicação do mundo e de sua transformação.

1.2 - RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

A teoria é um conhecimento científico do mundo que, partindo de dados reais, apoia-se na prática para chegar a elaborar os conceitos mais gerais, às conclusões teóricas e ao conhecimento das leis que regem os fenômenos.

O conhecimento teórico só é possível com base nos dados fornecidos pela prática que, pos sua vez só pode ser frutífera graças a teoria que lhe dá significação, orientação e que explica e generaliza teoricamente seus dados.

Teoria e prática são intimamente relacionadas e apresentam as seguintes relações:

INTERDEPENDENCIA

Significando que não podem ser consideradas isoladamente e que suas diferenças se reduzem a distintos níveis de elaboração ou momentos de uma mesma relação humana frente a realidade;

SIMULTANEIDADE

Significando que a existência e desenvolvimento tanto da teoria como da prática são concomitantes uma vez que ambos estão em contínua interação;

CIRCULARIDADE

Significando ser a prática produtora de conhecimentos, que organizados e sistematizados, constituirão o conhecimento teórico que influenciará na nova prática;

TRANSFORMAÇÃO MUTUA

Significando que teoria e prática não são dois elementos estáticos mais dinâmicos; a teoria se modifica com base nas experiências práticas da mesma forma que a prática é transformada pela teoria;

CONTRADITÓRIA

Significando que teoria e prática embora intimamente ligadas tem características substanciais que as diferenciam. Isto significa que o que propulsiona o desenvolvimento de uma ou da outra é o fato de, em um dado momento, elas se contraporem.

1.3 - LEIS E CATEGORIAS INERENTES A REALIDADE

A fim de que o Método Profissional seja coerente com a rea

lidade é preciso que ele seja regido pelas mesmas leis que regem esta realidade e considere as mesmas categorias inerentes à sociedade com a qual atuará.

A realidade está em constante mutação que o conhecimento humano procura captar. As leis expressam as relações que existem entre os fatos e fenômenos do mundo objetivo. As categorias são conceitos que englobam um conjunto de fenômenos da realidade e explicam os nexos internos e as relações existentes entre eles.

O conhecimento das leis enquanto expressão da regularidade do mundo objetivo, das relações não ocasionais entre fenômenos e objetos, pressupõe o conhecimento das categorias uma vez que estas se referem à natureza e relações existentes nas coisas do mundo objetivo.

LEI DA RELAÇÃO RECÍPROCA E DA CONEXÃO UNIVERSAL

A realidade não é um caos incompreensível; os fenômenos, embora com aparência e individualidade relativa, são orgânicamente ligados entre si, dependendo uns dos outros e se condicionando recíprocamente.

Isto significa ser:

- Um fenômeno não pode ser compreendido quando encarado isoladamente, fora dos fenômenos circundantes;
- Os fenômenos podem ser compreendidos e explicados quando se considera suas ligações com outros fenômenos que os condicionam;
- A consideração das condições que determinam os fenômenos é fundamental para um conhecimento científico do fato analisado;
- Toda intervenção profissional intencionalmente realizada, terá seu efeito multiplicador sôbre outros fenômenos visto que tudo se relaciona.

LEI DA TRANSFORMAÇÃO UNIVERSAL E DO DESENVOLVIMENTO INCESSANTE

A realidade é um conjunto em movimento onde se processam nu

danças contínuas e onde o desenvolvimento e a renovação são incessantes.

Os objetivos da ação profissional deverão estar em concordância com o dinamismo da área de intervenção; objetivos de manutenção da situação atual são inadequados posto que são contrários a uma lei inerente à própria realidade.

LEI DA MUDANÇA QUALITATIVA

O processo de contínua mutação da realidade inclui mudanças quantitativas e mudanças qualitativas.

Profissionalmente, a importância dessa lei se dá na medida em que:

- As reais transformações são qualitativas;
- As mudanças quantitativas são necessárias ao salto qualitativo;
- Os objetivos profissionais de transformação devem estar ligados à mudança qualitativa e não apenas quantitativa.

LEI DA CONTRADIÇÃO UNIVERSAL

A realidade é um processo em constante mudança e o motor que a impulsiona é a contradição interna existente nos fenômenos que compõem esta realidade.

Todo fenômeno tem aspectos positivos e negativos; a contraposição dos contrários, entre o velho e o novo, é o conteúdo interno tanto do desenvolvimento como da conversão das mudanças quantitativas em mudanças qualitativas.

A contradição é interna , é inovador e há unidade entre os contrários.

As transformações não ocorrem "fora" mas "dentro", no Seio, no aspecto interno dos fenômenos. A transformação qualitativa não pode ser resultado direto de uma intervenção exterior.

O Serviço Social não pode, pois, ser algo exportável e para que seja transformador deve se efetuar no seio da sociedade que se quer mudar. A contradição entre o velho e o novo provoca mudan-

ças quantitativas com a vitória do novo sôbre o velho.

A contradição supõe o confronto de duas forças, dois têrmos que se opõem mas que são ao mesmo tempo inseparáveis.

Esta unidade se reveste de um sentido importante quando, em dado momento de processo, os contrários se convertem um no outro: aí se cria um estado qualitativo novo.

2 - ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO PROCESSO METODOLOGICO

A - MARCO REFERENCIAL

Qualquer prática profissional implica um mínimo de referências teórico-práticas que a informam; estas referências são decorrentes:

- Do acúmulo de experiências pessoais e sociais, a partir das quais os indivíduos elaboram diretrizes de ação,
- Da visão do mundo que implica um conjunto de valores que condicionam a intencionalidade da ação;
- Dos subsídios teóricos anteriores, constituídos por conceitos de interpretação da realidade que informam a ação;
- Das exigências da própria realidade, a configuração econômico-social e política da realidade determina as referências teóricas prioritárias a serem consideradas.

Na medida em que se pretende desenvolver uma prática profissional com bases científicas é essencial que essas referências norteadoras da ação sejam explicitadas, elaboradas, sistematizadas e correspondentes à realidade objetiva.

Tais referências constituem o marco referencial entendido como os elementos teórico-práticos que antecedem a ação e são básicos para o conhecimento e interpretação da realidade global tendo em vista uma intervenção profissional transformadora.

O marco referencial implica em dois níveis distintos, mas estreitamente inter-relacionados de referências teórico-práticas.

O primeiro nível constituído por referências que possibilitam uma análise globalizadora da realidade abrangindo os elementos básicos determinantes da estrutura social em nível econômico, sócio-político e ideológico. Tal análise deve explicitar as correlações existentes entre os vários níveis e as vinculações da realidade nacional com o contexto latino-americano e internacional abordando os fenômenos numa perspectiva histórica.

O segundo nível, constituído por referências que possibilitam compreender e analisar a realidade de trabalho específica, relacionando-a com aqueles elementos determinantes do contexto mais amplo.

O marco referencial não é algo acabado, definido, inflexível, mas acompanha todo o fazer profissional, ampliando-se e se reformulando a partir do mesmo.

Constitui-se num dos elementos que antecedem a prática profissional ao lado do objeto, objetivos, definição da área de atuação, condicionando e sendo reciprocamente condicionado pelos mesmos.

B - OBJETO

Não é possível, coerentemente com a concepção que informa o BH, falar do objeto como uma unidade independente do sujeito ; isto porque sujeito e objeto estão em inter-relação contínua na prática social: o sujeito se objetiva num produto - o homem transforma a realidade por sua ação - e o produto também se subjetiva - a realidade transformada opera transformações no próprio homem.

A prática social deve levar em conta não apenas as relações dos homens entre si mas também que essas relações se dão concretamente numa sociedade determinada, histórica, dependente.

Assim o objeto de Serviço Social se define em função :

- Da historicidade de toda prática social;
- Das características da situação brasileira enquanto uma realidade dependente;
- Das relações existentes entre as diversas classes sociais;
- E da relação entre o objeto e os objetivos profissio

mais.

Considerados estes elementos, o objeto no Método BH", é definido como sendo " a ação social da classe oprimida".

C - OBJETIVOS

A delimitação dos objetivos profissionais é o resultado de uma interpretação da realidade e da constatação da necessidade de sua transformação.

A realidade da origem aos objetivos na medida em que dá elementos e é determinante na sua definição, ao mesmo tempo que é nesta realidade que os mesmo serão concretizados.

Os objetivos profissionais devem ser definidos a partir de uma referência a situação conjuntural com a intencionalidade de transformá-la.

A transformação da sociedade e do homem se apresentam como meta final para o Serviço Social.

A concretização dessa meta exige a delimitação de objetivos-meios que operacionalizem.

Uma abordagem analítica da realidade brasileira enquanto sociedade dependente, fornece subsídios que permitem afirmar que na consecução das metas finais serão objetivos-meios do Serviço Social: a conscientização a capacitação e a organização.

C.1 - CONSCIENTIZAÇÃO

Entendida como um processo através do qual as pessoas elevam seu nível de consciência de forma a :

- Compreender a situação concreta na qual se encontram;
- Analisar as condições reais e atuais de sua existência;
- Exprimir seus verdadeiros interesses;
- Criar formas de ação para concretização destes interesses.

A conscientização não pode ser entendida como um processo puro, abstrato, porque implica necessáriamente em formas concretas de ação. A tomada de consciência e ação concreta são pois elemen-

tos indissolúveis do processo de conscientização.

Qualquer situação concreta pode ser tomada como ponto de ' partida para o desencadeamento de um processo de conscientização' - o que também, por sua vez, implica a necessidade de organizar ' grupos segundo motivações e interêsses imediatos.

C.2 - ORGANIZAÇÃO

É entendida como o processo de coordenação sistemática dos interêsses de determinado grupo visando alcançar metas específicas.

O processo de organização inclui como componentes essenciais: metas específicas a serem alcançadas, definição das ações individuais, uma inter-relação das ações individuais e da ação coletiva.

A organização visa uma participação planejada na ação coletiva das pessoas integrantes do processo.

A organização relaciona-se com a conscientização pelo fato de que a tomada de consciência é concomitante à ação e esta, ' para ser efetivada, exige uma organização. Por outro lado, a vivência do processo de organização possibilita um aprofundamento do próprio processo de conscientização.

C.3 - CAPACITAÇÃO

Entendida como processo através do qual o indivíduo se instrumentaliza para atuar concretamente. Inclui tanto a aquisição de novos instrumentais como o treinamento e a vivência dos mesmos, englobando um aspecto de informação e um de formação dos meios e instrumentais de ação. No processo de desenvolvimento da capacitação interferem duas ordens de fatores:

Os internos, relacionados com as condições internas e específicas provenientes dos indivíduos ou grupo social que se capacita (nível de consciência, prática social anterior, características pessoais, etc.) ;

Os externos, relacionados com os dados que provêm do mundo exterior, incluindo as novas informações e as situações práticas' pelas quais os indivíduos extrairão novos conceitos e experiênci-

as que desenvolverão o processo de capacitação.

A capacitação é portanto, um processo dinâmico, gradual e permanente de interação contínua entre os dois fatores (interno e externo).

Assim existe uma inter-relação entre os objetivos: a organização se fortalece à medida em que os grupos desenvolvem o nível de consciência que têm de sua realidade concreta, e a medida em que se tornam capazes de propor projetos específicos necessários à consecução de um projeto mais amplo.

Os objetivos aqui referidos não são considerados um fim em si mesmo, mas um meio necessário à objetivação do fim ao qual deve-se propor toda prática social: a transformação da sociedade .

D - ÁREA DE ATUAÇÃO

Entendida como aquela área delimitada e específica, dentro da totalidade social, na qual se desenvolve a prática profissional - onde o técnico aborda um determinado público, com uma intencionalidade específica, visando determinados objetivos e utilizando-se de meios e instrumentos para a objetivação dos mesmos.

A área de atuação é definida a partir da situação histórica concreta e da conjuntura social; isto porque somente este enfoque permitirá a identificação dos setores de atuação que serão os protagonistas de um processo de transformação.

Tendo em vista a consecução dos objetivos profissionais e considerando as exigências da realidade concreta é necessário estabelecer determinadas prioridades para atuação profissional.

Assim, são definidas como áreas prioritárias aquelas :

- Que possibilitem trabalhar sôbre uma realidade global;
- Onde se concentrem os grupos sociais definidos como público prioritário;
- Que ofereçam ao trabalho a possibilidade de um efeito multiplicador;
- Que possibilitem a expansão de um trabalho, organizado o técnico, para o interior do estado, em áreas rurais ou urbanas;
- Que permitam maior autonomia profissional e técnica.

As áreas de atuação estão sempre ligadas às instituições e organizações que interferem no trabalho profissional e se constituem em condicionantes do mesmo, através de sua política de ação, das normas, objetivos, sistema de organização, funcionamento e âmbito de ação.

3 - PROCESSO METODOLÓGICO

3.1 - CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTAIS

Uma disciplina só poderá ser científica na medida em que aplicar nas investigações e ações referentes a seu objeto, determinados modos e procedimentos científicos para obter a verdade.

Isto implica uma utilização de um método adequado, considerado não apenas como uma estrutura de procedimento mas, e principalmente, como um processo em movimento. Isto significa que ele não se esgota em si mesmo, nem se detem um só momento mas possui uma dinamicidade que permite relaciona-lo às necessidades de um comportamento científico, à prática, aos objetivos e ao objeto da investigação e ação profissional, nos diferentes momentos.

O método profissional fundamenta-se nas relações, princípios, e leis inerentes ao conhecimento e aprópria realidade. Tais elementos constituem o conteúdo objetivo do método e permitem concluir que o método profissional está diretamente ligado a teoria científica e à realidade histórica, sendo inconcebível sem elas .

Desta forma, a teoria adquire sua significação metodológica e se converte em método na medida em que seus princípios, leis e teses são utilizados consciente e adequadamente como instrumentos de conhecimento e transformação prática da realidade.

O método, por sua vez, não pode ser entendio, organizado e explicitado independentemente da teoria e da realidade histórica que o fundamenta. Esta interligação entre método, teoria e realidade, permite afirmar que o método profissional é um meio de conhecimento e interpretação da realidade e ao mesmo tempo um instrumento de sua transformação.

Baseado nesta concepção de método, o DH - um método profissional - tem, em síntese, as seguintes características básicas :

- Ser um processo e conter igualmente procedimentos e meios que explicitem seu conteúdo;
- Realizar-se através de aproximações sucessivas com a realidade;
- As aproximações sucessivas são sintetizadas em momentos de re-alimentação teórica;
- Realiza-se, portanto, em movimentos contínuos de análise e síntese, decomposição e fusão, indução e dedução;
- Constitui-se um meio de conhecimento e interpretação da realidade e, ao mesmo tempo, instrumento de sua transformação;
- Seus momentos metodológicos se inter-relacionam de tal forma que um determinado momento contenha os anteriores e os transcenda;
- Os diversos momentos metodológicos representam níveis crescentes de conhecimento e intervenção na realidade formando uma unidade global;
- O método se fundamenta numa teoria de análise da realidade, estruturando-se ainda em função do objeto e objetivos da ação profissional;
- A interligação do método com a realidade exige a criação de novos instrumentos de abordagem, conhecimento e ação profissional;
- A participação é uma constante em todo o processo, constituindo-se no elemento fundamental à consecução dos objetivos.

3.2 - MOMENTOS METODOLÓGICOS

Os momentos do processo metodológico podem ser assim especificados:

3.2.1 - PRIMEIRO MOMENTO - APROXIMAÇÃO 1

Este primeiro momento metodológico constitui a primeira aproximação com a realidade; é eminentemente investigador na medida em que representa um conhecimento inicial da realidade.

Representa ainda o primeiro confronto prático das referências teóricas iniciais, onde se realiza uma análise e decomposição das mesmas.

Compreende três sub-etapas: pré-contato, contato global . Organização 1 .

O pré-contato tem como objetivos específicos:

- Situar o técnico frente a área de atuação;
- Obter um conhecimento inicial da realidade, principalmente do contexto físico e histórico no qual está inserida;
- Identificar as pessoas e grupos sociais que caracterizam o processo interativo da área, objeto de intervenção.

CONTATO GLOBAL

Do conhecimento inicial passa-se a uma abordagem mais' generalizada que constitui o contato global; esta etapa amplia os limites do conhecimento tanto em seus aspectos quantitativos quanto qualitativos.

Aqui a ação grupal é fator básico dentro da perspectiva de aumento do conhecimento e captação da totalidade da área de atuação.

Isto porque a ação interativa possibilitará a explicitação e a discussão da visão dos indivíduos sôbre a realidade. Os dados coletados nesta fase superam o enfoque individual, característico do pré-contato e se revestem de um enfoque totalizante.

Ao discutir os aspectos diferentes de sua própria realidade a população estará igualmente ampliando seu conhecimento ' na medida em que novos dados são somados à realidade já assimilada.

A partir do aprofundamento na análise da realidade vivencia surge a necessidade de participar do processo de sua transformação. Este impulso leva o grupo a se organizar frente às situações analisada para que, aprofundando o conhecimento da realidade, possa' modificá-la.

O contato global se caracteriza:

- Pelo enfoque totalizante;
- Por uma ampliação dos dados sôbre a realidade;
- Por uma ampliação da visão do indivíduo antes contrada em sua própria experiência;
- Por uma maior visualização das situações existenciais onde se localizam contradições básicas da realidade do grupo;
- Por uma maior utilização do processo interativo;
- Por um enriquecimento dos pontos de vista individuais dos participantes;
- Por uma maior captação da dinâmica da comunidade - e de suas situações vivenciais.

ORGANIZAÇÃO 1

Representa o primeiro confronto prático das referenciais teóricas iniciais onde se realiza uma análise e decomposição' das mesmas.

Aqui o grupo se organiza frente a situações analisadas iniciando seu treinamento de ação conjunta. Esta etapa se apresenta como consequência do conhecimento obtido nas primeiras onde a população dá forma ao contúdo apreendido e aos objetivos levantados e definidos anteriormente.

É uma etapa-meio na medida em que não constitui fim em si mesma, mas visa estabelecer formas de ação na realidade.

Concretamente, constituem objetivos específicos da organização:

- Ampliação dos dados de conhecimento na medida em que há um envolvimento de um maior número de pessoas;
- Organização de equipes de discussão e investigação dos problemas e situações constatadas;
- Estabelecimento de bases organizacionais para o prosseguimento do trabalho.

3.2.2 - SEGUNDO MOMENTO - INVESTIGAÇÃO SIGNIFICATIVA

O segundo momento do processo metodológico não constitui o início de investigação uma vez que desde o primeiro momento o processo investigador já havia começado.

A existência de um momento específico - a investigação- se explica pelo fato de que este momento consiste em um investigar sistemático que o grupo realiza sôbre a realidade.

A investigação apresenta como características fundamentais:

- É operacional, voltada para a consecução de objetivos concretos;
- Busca um conhecimento mais racional na medida em que tenta delimitar dados mais objetivos e quantificá-los;
- Fundamenta-se nos aspectos mais significativos e essenciais à existência do grupo;
- Os elementos básicos não são, portanto, as hipóteses de investigação a serem comprovadas mas as situações existenciais, definidas no contato global;
- Implica numa ação capacitadora e participada dos indivíduos pertencentes à área investigada;
- É dinâmica, não podendo ser entendida como um processo acabado;
- Procura comprovar, verificar, especificar e ampliar os dados levantados nas etapas anteriores;
- Este momento amplia os elementos teóricos fornecidos pelas etapas.

3.2.3 - TERCEIRO MOMENTO - INTERPRETAÇÃO DIAGNÓSTICA

Este momento constitui-se no primeiro movimento de fusão e síntese das etapas anteriores. Nele realiza-se a primeira realimentação teórica, através do confronto dos dados da realidade obtidos anteriormente com as referências teóricas iniciais. Aqui os dados provenientes da experiência prática são coordenados, interpretados e generalizados. Não se trata de uma simples coletânea e sistematização dos dados como eles se apresentam, mas implica numa interpretação e análise que considere o contexto global que os condici

onn e os explica.

Ainda que este momento se configure de forma mais abstrata seu conteúdo é fundamentalmente objetivo, na medida em que revela os fenômenos, processos e relações existentes na área de atuação analisada.

O diagnóstico compreende, portanto, operações de:

- Caracterização - descrição dos fatos, revelando principalmente seu conteúdo;
- CATEGORIZAÇÃO - Que consiste em classificar, estabelecer uma seriação de fatos de acôrdo com seus aspectos comuns;
- RELAÇÃO ENTRE CATEGORIAS - Que se baseia no fato de que a compreensão de qualquer fenômeno deverá considerar suas ligações com outros fenômenos que condicionam ou que a eles se referem;
- INTERPRETAÇÃO ANALÍTICA - Esta operação consiste em dar conteúdo analítico aos fenômenos correlacionados; são verificadas e expressas as regularidades existentes entre os fenômenos - leis.
  Estes fenômenos são considerados como elementos em ' contínuo estado de transformação e este aspecto de ' transformação e mudança é o fator que viabiliza a intervenção profissional.
- LEVANTAMENTO DE ALTERNATIVAS DE AÇÃO - Constitui-se' no levantamento de atividades de transformação a serem realizadas sôbre uma realidade.

3.2.4 - QUARTO MOMENTO - APROXIMAÇÃO II

Caracteriza-se pela ampliação do trabalho que vem sendo desenvolvido através do diagnóstico, da seleção de alternativas de' ação e de organização de novos grupos de ação.

Em síntese os objetivos específicos do quarto momento são:

- Difusão e descodificação da interpretação diagnóstica;
- Re-estruturação do diagnóstico elaborado;
- Ampliação da percepção por parte do público de sua

realidade e do trabalho que vem sendo realizado junto a mesma;

- Ampliação do sistema de participação através da organização de novos grupos de trabalho, em função das alternativas de ação selecionadas.

Este quarto momento está portanto, baseado em três elementos: a interpretação diagnóstica, as alternativas de ação e a organização de novos grupos de trabalho.

3.2.5 - QUINTO MOMENTO - PROGRAMAÇÃO

Representa uma síntese dos momentos anteriores e, mais especificamente, da Interpretação Diagnóstica e Aproximação II .

É, ainda, uma etapa-meio, na medida em que, retomando as etapas anteriores, prepara os momentos posteriores.

A racionalidade da programação está em função da correspondência entre possibilidade e realidade.

Programação significa estruturar racionalmente a ação futura a ser executada tendo por base a situação constatada, os objetivos do trabalho, as alternativas identificadas, os recursos e os meios disponíveis.

3.2.6 - SEXTO MOMENTO - EXECUÇÃO DE PROJETOS

O Serviço Social visa a intervenção numa realidade; esta intervenção é concretizada através da realização e execução de projetos concretos visando uma transformação da mesma.

A execução, em seu sentido amplo, inicia-se no pré-contato e se estende até a fase final de revisão e sistematização geral da prática.

Especificamente, neste momento metodológico, a execução consiste em realizar, fazer ou executar o que foi estabelecido na programação.

3.2.7 - SÉTIMO MOMENTO - REVISÃO E SISTEMATIZAÇÃO GERAL

Consiste na retomada final de todos os elementos intervenientes nos momentos anteriores. É uma etapa-síntese, onde se realiza uma revisão teórico-prática de todo o trabalho.

Tem como objetivos:

- Sistematizar os diversos dados e conhecimentos obtidos através do processo prático global;
- Rever o encaminhamento do processo prático indicando as inadequações referentes a própria prática, à teoria, ao método e objetivos;
- Propor as reestruturações referentes a cada um desses elementos que deverão ser observadas nas práticas posteriores;
- Possibilitar, a partir da identidade de pontos comuns existentes entre os dados e fenômenos e do estabelecimento de relações entre os mesmos, uma sistematização que reuna em alguns pontos básicos elementos teóricos que os englobem num todo.

ALGUNS QUESTIONAMENTOS AO MÉTODO BH

Torna-se importante, além dessa visão geral em relação ao conteúdo, apresentar aqui alguns dos questionamentos levantados a partir das reflexões feitas sôbre o BH e sua aplicação.

É necessário também deixar claro que não se trata de uma análise exaustiva, mas sim de situar alguns pontos que evidenciam dificuldades em relação à assimilação da concepção que informa o método proposto, e sua aplicação inadequada e aqueles ligados às possíveis falhas do próprio método.

Assim a partir de sua aplicação e resultados nos anos de 72/73 levantam-se alguns questionamentos no que se refere ao marco referencial, objeto, objetivos, área de atuação e estrutura metodológica.

QUANTO AO MARCO REFERENCIAL

Nas experiências práticas iniciais, elabora-se numa primeira fase, o marco referencial com as seguintes características:
- as referências teóricas foram elaboradas anteriormente à prática; isto significa que se procurava "abastecer" o técnico com referências tanto gerais quanto específicas para depois coloca-lo em contato com a prática. Tal procedimento teve consequência pouco operacional e que, em si mesmo, colocava-se em contradição com os próprios fundamentos do método que percebe a teoria direta e intimamente relacionada com a prática.

Tais consequências podem ser assim resumidas:

A - As referências são genéricas e pouco operacionais para o desenvolvimento do trabalho uma vez que não se tinha noção mais exata das demandas de fundamentação de uma área específica;

B - A prática se dá a partir de determinado momento, paralela às referências teóricas levando o técnico a um trabalho de "encaixe" ou de combinação das duas na fase final de sistematização.

C - Super-valorização do marco teórico em detrimento da própria sistematização da prática;

D - O marco teórico é considerado como uma teoria acabada impedindo e dificultando a possibilidade de se contrapor à uma prática específica. Caso os fatos demonstrassem formas diferentes das estabelecidas teórica e apriorísticamente desprezava-se o dado prático ou eliminava-se a teoria. O procedimento adotado não leva em consideração os fundamentos e a própria estrutura do método;

E - A elaboração do marco teórico é dificultada diante do conjunto de informações teóricas tanto gerais quanto específicas dicotomizadas da prática. A teoria da dependência, por exemplo, teve um uso indiscriminado uma vez que foi colocada como a única forma de interpretação da realidade brasileira e resta para todas as situações analisadas;

F - As referências teóricas que realmente se fazem necessárias para orientar a prática referem-se, sobretudo, aquelas correspondentes às necessidades dos campos de atuação.

Concomitantemente a estes pontos de estrangulamento, suscita-se alguns de caráter positivo e que concorreram para um melhor e mais adequado desenvolvimento das práticas profissionais: o marco referencial contribuiu-se, sem dúvida alguma, para ampliar o nível de compreensão e análise dos fenômenos. Ocorreu, igualmente uma ampliação da visão e concepção dos aspectos que interferiram na atuação profissional específica.

Numa segunda fase, buscando superar a primeira, a elaboração do marco referencial se dá no decorrer do trabalho prático onde se busca referências teóricas mais pertinentes às necessidades de cada experiência.

A avaliação dessa segunda fase demonstra que:

- As referências teóricas estavam sendo menos gerais e mais adequadas a prática;
- Cresceu relativamente a capacidade dos alunos e professores de correlacionar a teoria e a prática, embora a sistematização final mostrasse ainda o paralelismo entre teoria e prática;
- As referências que se fizeram mais necessárias foram setoriais e específicas; as referências de caráter mais amplo - estruturais - só foram conseguidas posteriormente à realização da prática, em caráter de relações setoriais ou específicas com o geral e não como referencias iniciais.

Uma reflexão sôbre estas duas fases permite concluir que:

- A compreensão e explicação dos fenômenos encontrados na prática é facilitada pelas referências teóricas a seu respeito. Teorias mais gerais, aplicadas à realidade brasileira se constituiriam numa formação básica necessária para o assistente social;
- As experiências práticas evidenciaram a necessidade de referências mais específicas voltadas para a rea-

lidade dos setores;

- O desenvolvimento da prática indicou, durante o processo, a necessidade de fundamentação teórica frente a fenômenos concretos;
- As referências iniciais, à medida que se dirigiam mais diretamente à prática, possibilitam a relação das situações específicas com o contexto estrutural.

O marco referencial deve, portanto, ser concebido como um conjunto de conhecimentos originados de estudos e experiências práticas organizadas em função da explicação dos fenômenos encontrados na prática e da delimitação de ação concreta.

Desta forma, o importante no marco referencial não é que explique os fenômenos do processo prático de forma total mas que proporcione elementos que permitam um determinado nível de análise e que oriente a continuidade de estudo e ação em um determinado setor da realidade.

Seria, portanto, uma estrutura inicial de análise que orientaria e se ampliaria no decorrer dos estudos e ações, garantindo um caráter consciente e sistemático dos mesmos de tal forma que estes não ocorressem de maneira intuitiva e casual mas referido a determinados conhecimentos norteadores.

Os objetivos do marco referencial seriam, em síntese:

- Permitir um caráter sistemático e controlado da prática;
- Orientar e explicar o conhecimento e a ação profissional junto à realidade;
- Permitir a revisão do processo prático;
- Levar a generalizações conceituais que se traduziriam num recurso mais apropriado para futuras intervenções práticas.

QUANTO AO OBJETO

O conceito usado, a ação social da classe oprimida, ainda que mais específico que as definições anteriores, não resulta operativo para definir concretamente o objeto específico de estudo e intervenção do Serviço Social.

A ação social ainda é uma definição ampla incluindo uma multiplicidade de aspectos, devendo ser operacionalizada em cada campo de atuação concreto de acôrdo com suas especificidades e objetivos profissionais.

Por sua generalidade, o objeto dificulta o estabelecimento de relações com os outros elementos do processo.

Assim tanto a ação social quanto as classes oprimidas, ainda que tenham sido elementos presentes na consideração do objeto, não foram suficientemente explicitados. Desta forma, embora haja um consenso em que a atuação do Serviço Social se dá realmente com a ação ou prática social dos indivíduos e que, realmente, as classes populares são as prioritárias, em têrmos dessa atuação, verifica-se que:

- Dentro deste conjunto que constitui a existência e a ação da prática social desses grupos sociais, deve-se definir um segmento concreto de fenômenos com os quais o Serviço Social deverá desenvolver sua prática;
- Os elementos do processo devem estar inter-relacionados ou seja, há que existir coerência entre este objeto, os objetivos, o marco de referência e o próprio conteúdo do processo-metodológico em seus aspectos de mudança, ampliação e dinamicidade.

QUANTO AOS OBJETIVOS

O objetivo final - transformação da sociedade e bem-estar do homem - carece de maior explicitação situando-se, também genericamente.

Por um lado, exatamente por ser genérico, sentiu-se que a este objetivo estavam afetos profissionais de outras áreas além dos de Serviço Social.

Por outro lado a transformação social começa a ser percebida não como objetivo profissional mas como uma perspectiva histórica a ser assumida pelo Serviço Social.

QUANTO À ÁREA DE ATUAÇÃO

A proposta metodológica estabelece áreas de atuação prioritárias dificultando sua aplicação em determinados setores. A prioridade de uma área deveria ser definida de acôrdo com a realidade e não "ditada" pelo método.

A partir dos critérios de prioridades, os setores de atuação de Serviço Social eram considerados como campos "abertos" ou campos "fechados" dificultando o trabalho naqueles considerados 'fechados. Isto teve como consequência um distanciamento de várias instituições tidas como "fechadas" o que concorreu para um maior' isolamento da Escola de Serviço Social em relação a estas instituições.

QUANTO À ESTRUTURA METODOLÓGICA

Embora muitos dos questionamentos levantados pareçam ter sido fruto de uma assimilação insuficiente das propostas feitas pelo método, pode-se levantar alguns pontos relacionados às dificuldades surgidas no decorrer de sua aplicação prática, no que se refere a estrutura metodológica.

Assim, observou-se que:

- As etapas metodológicas ainda que inter-relacionadas em sua concepção, levam a uma departamentalização da prática que passa a ser desenvolvida não em coerência com sua dinamicidade, mas em relação às etapas do' método;
- As relações entre as etapas e os níveis de conhecimento muitas vezes se constituiam num esquema rígido prejudicando a dinâmica do próprio processo prático;
- A proposta metodológica apresenta um excesso de detalhamento em níveis e etapas o que, seguramente, contribuiu para dificultar a assimilação do método e consequentemente, sua implementação dinâmica e coerente.

Estes questionamentos a nível de estrutura não devem ser entendidos à margem daqueles relacionados diretamente à concepção do método BH. É possível que as principais resistências em relação a

esta proposta estejam referenciadas àquelas de caráter e natureza conceitual. O método BH representou, sem dúvida alguma, uma mudança qualitativa quanto à concepção do mundo e da sociedade que vinha sendo aceita e refletida até então pelos profissionais de Serviço Social.

Nesse sentido, significou uma contribuição histórica de grande valor cujos resultados e efeitos são facilmente percebidos quando se tenta realizar uma análise séria sôbre o processo vivido pela Escola.

IV - MOMENTO ATUAL

Com base nos questionamentos elaborados anteriormente colo ca-se, no momento atual, algumas reflexões em relação às disciplinas de metodologia e aos elementos constitutivos da ação metódica.

Não se tem, com isso, a pretensão e nem o objetivo de fornecer elementos que permitam uma visualização completa do atual encaminhamento da Escola no que se refere à formação teórico-prática.

Objetiva-se, tão somente, contribuir para uma visão dos núcleos centrais das disciplinas diretamente ligadas à estrutura do método e dos elementos presentes no processo metodológico.

A - REFLEXÕES EM RELAÇÃO AOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO PROCESSO

MARCO REFERENCIAL

Referências teórico-práticas com base nas quais será desenvolvido o conhecimento da realidade, e a ação profissional num determinado setor da mesma, são decorrentes de alguns elementos já explicitados no BH.

O Marco Referencial é, portanto, composto da conjugação de contatos práticos com referências setoriais e/ou específicas, relacionando-se com o contexto mais amplo, através das referências estruturais.

O Marco Referencial significa:

- Uma estrutura provisória de análise para orientar a prática, tanto no que se refere a conhecimento como a ação. É, pois, um conjunto de primeiras explicações para os fenômenos, que se amplia no decorrer do trabalho, representando um elemento que contribui para um caráter sistemático e organizado da prática.

O Marco Referencial amplia a visão de técnico e permite a revisão do processo prático.

Estas referências teórico-práticas se relacionam:

- Com os objetivos, já que oferecem elementos básicos da realidade e diretrizes para sua transformação;
- Com o objeto, na medida em que fornecem um conhecimento da realidade global, necessário para sua definição;
- Com a delimitação da área de atuação, fornecendo elementos de conhecimento da realidade que permitem definir as áreas prioritárias.

QUANTO AO OBJETO

Conjunto determinado de fenômenos e suas variáveis que constituem uma parte concreta e bem delimitada da realidade (analisada através do Marco Referencial) e que o profissional tem à sua frente para conhecer e modificar, através de uma intervenção, visando determinados resultados (objetivos).

O objeto significa, portanto:

- Um segmento de fenômenos dentro da totalidade;
- Uma multiplicidade de elementosque mantêm entre si uma certa relação;
- Ponto de contato entre o profissional e a realidade;

A definição do objeto de Serviço Social é feita em função;

- Da historicidade de toda prática social;
- Das características da situação brasileira enquanto uma realidade dependente;
- Das relações existentes entre as diversas classes sociais;

Da relação entre o objeto e os objetivos profissionais.

O objeto do Serviço Social é definido como sendo a "ação Social das classes populares", trata-se de uma definição muito ampla e na ação concreta há necessidade deste objeto ser delimitado mais especificamente.

QUANTO AOS OBJETIVOS

Os objetivos profissionais dão a direção do trabalho, orientam o conhecimento do conteúdo da própria ação a ser realizada, e a delimitação das atividades, meios e instrumentos a serem utilizados.

Estes objetivos significam as mudanças que se pretende realizar em determinada área de atuação, concretizam-se progressivamente estando intimamente ligados à situação conjuntural.

A delimitação dos objetivos é coerente com a intencionalidade do técnico.

Defin-se atualmente três objetivos:

EDUCAÇÃO CRÍTICA

Processo através do qual as pessoas elevam seu nível de conhecimento e consciência acêrca da realidade de forma a compreender a situação concreta na qual se encontram, analisar as situações reais e atuais de sua existência e criar formas de ação para concretização de respostas a seus interêsses e necessidades.

A educação crítica não pode ser entendida como um processo' meramente intelectual e abstrato. Isto porque ele implica tanto numa tomada de consciência como numa ação concreta, elementos indissolúveis do processo.

O objetivo de um processo de educação crítica não se dá isoladamente requerendo uma organização de ações e reflexões coletivas que permitam a passagem de um tipo de conhecimento e ação ingênuas a um processo crítico.

ORGANIZAÇÃO

"Entendida como o processo de coordenação sistemática dos interêsses de determinado grupo visando alcançar metas específicas".

A organização visa uma participação racional na ação coletiva das pessoas integrantes do processo e um envolvimento mais abrangente e representativo das mesmas.

Desta forma, a organização possibilita um maior efeito multiplicador do trabalho desenvolvido, não podendo ser identificada com grupalização pois, apesar desta estar estreitamente relacionada com a organização, constitui um processo distinto.

A organização relaciona-se com a educação crítica pelo fato de que a tomada de consciência é concomitante à ação e esta, para se efetivar, exige uma organização. Por outro lado, a vivência do processo de educaçãopossibilita um aumento do próprio processo de organização.

CAPACITAÇÃO

"Processo através do qual o indivíduo se instrumentaliza para atuar concretamente. A capacitação implica, portanto, na habilitação e aquisição de meios concretos através dos quais possa executar as ações necessárias à consecução das metas individuais e coletivas.

A capacitação inclui tanto a aquisição de novos instrumentais como o treinamento e a vivência prática dos mesmos. Assim verifica-se que a capacitação engloba um aspecto de informação como um de formação de meios e instrumentos de ação".

Finalmente pode-se concluir que os três objetivos, embora distintos, estão inter-relacionados: a organização se fortalece à medida em que os grupos desenvolvem o nível de consciência que tem de sua realidade concreta e à medida que se tornam capazes de propor projetos específicos, necessários à consecução das metas que os grupos pretendem alcançar.

Esses objetivos não são considerados um fim em si mesmo mas um meio necessário à objetivação do fim ao qual se propõe toda a prática social.

ÁREA DE ATUAÇÃO

Área específica e delimitada, da realidade social onde situações concretas dos grupos serão abordadas para se atingir os objetivos fixados anteriormente Isto é realizado através de um

trabalho participado pelo público, localizado na área de atuação.

Existe, igualmente uma inter-relação dinâmica entre a área de atuação e os demais elementos do processo metódico.

Ela é reflexo da realidade global e pode ser definida por critérios geográficos e de acôrdo com o âmbito de ação da instituição. sto se justifica pelo fato de que, muitas vezes, a atuação não se limita à área que corresponde à instituição mas se expande por outras áreas onde existem pessoas ligadas direta ou indiretamente à instituição.

As áreas de atuação estão geralmente ligadas a instituições e organizações que exercem grande influência e condicionam o trabalho profissional por meio de sua política de ação, normas, objetivos, sistema de organização e funcionamento, e âmbito de ação .

MÉTODO

O método é entendido como processo que engloba procedimentos mais gerais (dando uma orientação para o desenvolvimento do trabalho) e mais específicos (técnicas e instrumentais ligados não só ao conhecimento como também à própria ação).

O método deve ser considerado, sob dois aspectos:

- Como processo, devido à sua dinamicidade e interdependência de seus momentos e à ligação direta com os seus fundamentos o método não pode se constituir em etapas estanques e rígidas porque precisa adequar-se a uma realidade que é essencialmente dinâmica , as diversas etapas da estrutura metodológica estão inter-relacionadas e apresentam uma flexibilidade e complementaridade mútuas.

O método mantém relação com a teoria e com a realidade consistindo num meio de conhecimento e interpretação desta realidade e, ao mesmo tempo, instrumento de sua transformação.

FUNDAMENTAÇÃO

Permanecem os mesmos fundamentos propostos pelo Método BH, ou seja concepção de mundo onde a praxis é entendida como uma atividade que se constroi historicamente.

ATUAL ESTRUTURA METODOLÓGICA

Atualmente a estrutura metodológica da Escola, as disciplinas de investigação, diagnóstico, programação, execução e sistematização é configurada nas disciplinas de investigação, diagnóstico, execução e sistematização que apresentam os seguintes conteúdos programáticos.

1 - INVESTIGAÇÃO / daqui

Em Serviço Social a investigação compreende todo um processo de conhecimento a respeito de determinado fenômeno ou realidade. Implica, em um conhecimento referido a uma ação a ser desnvolvida.

Assim é que o processo de investigação se resume num conhecimento voltado para a explicação dos fatos na busca de elemntos que permitam orientar uma intervenção junto aos mesmos.

A investigação não se dará da mesma forma em todo o processo. Tomará configurações diferentes de acôrdo com os objetivos que se tenha e os dados que se quer aprofundar e/ou conhecer.

O conhecimento em si implica uma passagem gradativa do desconhecido ao conhecido, do incompleto ao mais completo, do abstrato ao concreto e do concreto ao abstrato.

E, na medida em que os dados colhidos forem checados, ampliados, reformulados e se transformem no contato prático da ação investigadora, esta por sua vez, será igualmente informada, ampliada e reformulada. O processo investigador guarda em si a relação teoria X prática.

A investigação como momento de uma metodologia profissional se caracteriza por:

- Constituir-se o momento fundamental e incial da ação uma vez que fornecerá dados - base a toda a intervenção ainda que a atitude investigadora seja uma constante em todo o processo metodológico;
- É operacional uma vez que tem como finalidade obter conhecimento úteis ao trabalho prático e que a busca de conhecimento "por si só" não é sua finalidade pri-

moridial. Assim a investigação como etapa metodológica é uma busca do conhecimento para a atuação e aplicação.

- Está voltada para fins e objetivos concretos; não esta voltada, portanto, nem norteada por hipótese de investigação mas pelos objetivos de trabalho;
- Centra-se em dados significativos para a população ou público e para a ação do profissional. O conteúdo da investigação não tem como amplitude todo o universo existencial do objeto investigado, mas somente aqueles dados significativos à ação;
- Deve contar com a participação do público junto ao qual se desenvolve a ação. A investigação, como as demais etapas tem um conteúdo de conhecimento em relação ao profissional mas também um conteúdo pedagógico em relação ao público.
- A participação dará elementos de análise para os grupos sôbre sua realidade, aprofundando o conhecimento que tem sôbre esta realidade. À medida em que os aspectos analisados são as situações significativas , a investigação torna-se "um investigar da própria existência do indivíduo no seu mundo concreto".

2 - DIAGNÓSTICO

Assim como as demais etapas, o diagnóstico mantém uma íntima relação com os fundamentos do método.

A cada nível de conhecimento corresponde um nível de interpretação e análise. A sistematização diagnóstica será diferente da primeira sistematização pela complexibilidade dos dados manipulados, pelo tipo de operações mentais necessárias à elaboração do conhecimento.

O diagnóstico é, pois, a expressão deste novo tipo de conhecimento

O diagnóstico guarda a relação da teoria com a prática na medida em que reune as conclusões analíticas, que são concei-

tuadas, relacionadas com a prática e fundamentadas teoricamente .

Decorrente de sua fundamentação o diagnóstico constitui:

- Um aprofundamento do conhecimento;
- A explicação interpretativa desse conhecimento;
- Um levantamento das opções de ação frente a realidade avaliada.

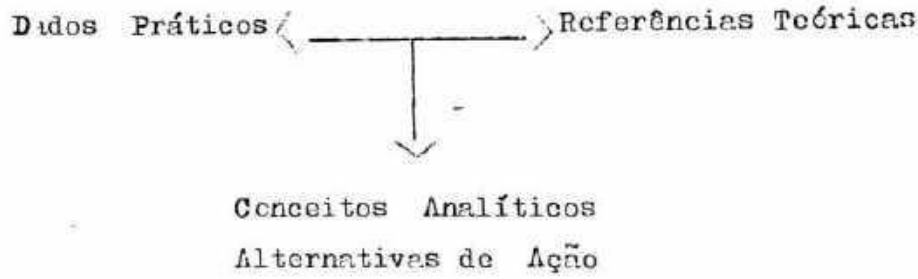
É o momento de fusão e síntese do conhecimento no qual se relacionam os dados práticos e as referências teóricas, sendo o núcleo essencial da fase o conteúdo interpretativo dos fenômenos encontrados. No diagnóstico, os componentes básicos de seu conteúdo são:

A - Dados práticos;

B - Referências teóricas;

C - Diretrizes de ação.

Esquematicamente podemos perceber :



O Diagnóstico é importante na medida em que leva o técnico e o grupo a ampliarem a visão de realidade, e oferece diretrizes para a ação e permite a hierarquização das frentes de trabalho.

Tem por objetivos:

- Ampliar e aprofundar a visão e compreensão sôbre a realidade social;
- Identificar analiticamente as situações problemáticas mais significativas;
- Permitir a hierarquização das principais necessidades levantadas para ordenar a ação;
- Estabelecer as alternativas de ação.

Na elaboração do diagnóstico deve-se observar:

- Seleção dos aspectos significativos que consiste em dos

tacar aspectos relevantes da realidade investigada ;

- Caracterização dos dados, entendida como a descrição dos fenômenos com as características particulares. ' Isto significa:

  A - Conceituar o fenômeno encontrado;

  B - Justificar a escolha com critérios;

  C - Elaborar a caracterização propriamente dita, descrição do fenômeno com os elementos que ' comprovem sua existência.

- Categorização ou tipificação, entendida como o agrupamento dos dados. Nesta fase classifica-se os fenômenos de acôrdo com:

  - O próprio roteiro da investigação;
  - O esquema teórico;
  - As hipóteses de trabalho;

- Correlação e análise, Os fenômenos guardam em si relações causais e esta fase consiste em identificar essas relações.

  "A enumeração dos fenômenos simplesmente não tem' sentido se apenas expressar um amontoado de fenômenos' os mais diversos; a enumeração não define o diagnóstico".*

O objetivo central do diagnóstico é, pois, a compreensão e explicação de uma realidade específica e a descoberta dos diversos ' nexos entre as variáveis sócio-econômicas.

Esta fase busca, portanto, o estabelecimento das relações e sua análise; entendida como a expressão dessas correlações.

Estas relações podem ser:

Relações internas, quando se referem a fenômenos da mesma categoria; relações externas, quando se referem a fenômenos pertencentes a outra categoria.

---

* - FALEIRO, Vecente de Paula - "Metodologia do Diagnóstico Social" Ed. Coordenada Brasília - 97 pag. 24.

Além dessas relações são estabelecidas outras de caráter estrutural; são as relações estruturais que consistem no nexos que podem ser estabelecidos entre a área analisada e o contexto mais amplo permitindo uma visão mais totalizante da realidade.

- A análise consiste na expressão e explicação das correlações encontradas; é a explicitação do porque da existência dessas correlações; essa existência e seu porque se encontram ao nível da área de atuação e ao nível mais geral.
- Levantamento e seleção de alternativas - são as opções de ação levantadas frente aos problemas considerados prioritários.

Elas se fundamentam básicamente nas necessidades da realidade e nos interêsses do público .

3 - PROGRAMAÇÃO

A preocupação em se libertar de uma prática espontâneista e empirista implica na necessidade de uma programação.

Com base nas necessidades levantadas, nos recursos identificados, nas análises e reflexões elaboradas, propõe-se uma ação programada baseada na possibilidade e realidade concreta.

ELEMENTOS DA PROGRAMAÇÃO

Os objetivos imediatos ou metas são aqueles que se pretende atingir a curto, médio e longo prazo. Para a definição das metas leva-se em conta as alternativas de ação definidas no diagnóstico.

Os recursos são os elementos utilizados na concretização das metas (humanos, técnicos, financeiros, institucionais, internos e externos).

Há uma dinâmica entre estes dois elementos: as metas determinam o tipo e a quantidade de recursos enquanto estes recursos determinam o caráter de realismo e viabilidade das mesmas.

A programação é importante na medida em que permite organizar adequadamente as ações em relação aos objetivos, evita a dispersão

de recursos, prevê situações, maximiza a eficiência da ação, facilita a execução e avalia o executado.

A programação, tem como características básicas a previsão, a ordenação, a coerência, a precisão, a flexibilidade, a integração e a globalidade.

4 - EXECUÇÃO

As principais reflexões feitas atualmente em relação a execução referem-se aqueles elementos que são subjacentes à atuação profissional: mobilização, organização e participação.

A mobilização social é um fenômeno de múltiplas expressões que se dá em distintos níveis e que se manifesta de múltiplas maneiras.

Visa estimular e fazer possível a criação de organizações através das quais os grupos sociais participam crescentemente na solução dos problemas (sociais, culturais, econômicos, políticos, institucionais, no mais amplo sentido) que afetam seu viver diário como parte da sociedade. A mobilização social implica em formas organizativas e a participação se dá de distintas formas.

A organização visa uma participação racional na ação coletiva das pessoas integrantes do processo, sendo determinante para um envolvimento mais abrangente e representativo das mesmas.

Existem diferentes tipos de organização: ação comunitária, sócio-econômica e sócio-gremial.

As organizações não são neutras e toda organização de base se se insere num contexto político determinado; não funcionam no vasio senão numa sociedade concreta e, a medida em que o processo amadurece, adquirindo feições distintas, sendo portanto, necessário saberque para se organizar ter claro que finalidades se tem com a organização.

Etimologicamente, participar significa tomar parte em alguma coisa. A participação ativa não se trata de estar em algo mas de decidir-se por algo, sendo uma das condições básicas para um processo de mobilização e organização.

5 - SISTEMATIZAÇÃO

Como as demais etapas metodológicas, a sistematização é uma constante e se relaciona diretamente com os elementos constitutivos da ação metódica e com as demais etapas.

Constitui-se num momento de reflexão onde se chega os fundamentos metodológicos e as referências teoricas tendo em vista a prática. A sistematização significa uma explicação conceitual da prática realizada enwolvendo uma ordenação do conhecimento e uma visão globalizante desta prática.

O ponto fundamental no processo de sistematização será, então, a reflexão e a análise da prática.

Uma vez que as técnicas constituem um elemento de fundamental importância no desenvolvimento do trabalho profissional, necessário se torna uma reflexão a respeito do conteúdo das cadeiras, responsáveis pela instrumentalização técnica dos alunos.

Como foi comentado anteriormente, em 1972 a Escola de Belo Horizonte passou por diversas mudanças afetando inclusive o conteúdo das cadeiras relacionadas à metodologia. Desta forma, a antiga cadeira de Serviço Social de Grupo é substituída pela cadeira de Técnicas que procura desenvolver seu conteúdo numa linha educativa , cujos pontos básicos se resumem no desenvolvimento de de uma intervenção:

- Que respeite a personalidade individual como também os valores culturais;
- Que considere o público não apenas objeto de ação mas sujeito da mesma, levando-o a assumi-la;
- Que se processa através da relação sujeito X mundo, implicando num desenvolvimento de ação - reflexão - ação, e não através de uma transmissão de conhecimentos e valores;
- Que proporcione o desenvolvimento de uma percepção mais crítica, implicando não apenas num crescimento quantitativo mas, sobretudo, qualitativo.

Com base nesses objetivos, a cadeira de técnicas se depara atualmente com algumas preocupações relacionadas ao compromisso profissional.

É evidente que o profissional assume um compromisso com a sociedade na medida em que nenhuma intervenção pode ser feita independentemente da posição ideológica do técnico. Daí a necessidade de uma reflexão constante para que as técnicas empregadas não desencadeiem um processo contrário aos objetivos aos quais o trabalho se propõe.

E na medida em que o Serviço Social se propõe a desenvolver um trabalho educativo torna-se necessário o emprêgo de técnicas que proporcionem uma real participação do público durante todo o processo, levando-o a agir e refletir sôbre os fenômenos de sua realidade.

até aqui.

CONCLUSÕES GERAIS

Conclui-se, pelo exposto, que o que é atualmente ministrado como elementos constitutivos - Marco Referêncial, objeto, objetivos, área de atuação e metodo e etapas metodológicas nem sempre se constitui em aspectos novos e distintos at' o momento.

Pelo contrário, muitos dos elementos que constituem a base atual da formação encaminhada na Escola, representam a continuidade de proposições de outros momentos históricos. A análise e a revisão destes períodos geraram, por um lado, novos elementos que estão orientando o processo de aprendizagem e, por outro, reforçaram alguns pontos básicos que, fiéis a uma concepção que a Escola procura implementar, vem se constituindo em elementos constantes do processo.

V - QUESTIONAMENTOS ATUAIS E TENDÊNCIAS

Os pontos aqui levantados são o resultado de um processo contínuo de reflexão e avaliação que vem sendo desenvolvido pela Escola.

Eles se propõem, apenas, a levantar aspectos básicos ligados à formação profissional implementada atualmente, tendo por objetivo organizar e dimensionar aqueles elementos fundamentais que estão a merecer uma revisão e redefinição por parte dos professores e alunos.

Não se pretende, com isto, lançar novas propostas ou proposições definidas e de caráter inutável mas apenas propor uma discussão inicial sôbre as idéias que serão aqui desenvolvidas.

As tendências mencionadas no decorrer do trabalho são advindaspor um lado, da explicitação dos atuais questionamentos e, por outro, da preocupação em manter uma coerência com a concepção que a Escola vem assumindo quanto à formação teórico-prática dos alunos como uma tentativa de resposta às necessidades e exigências da realidade nacional.

Talvez os problemas básicos com os quais o Serviço Social como profissão e a Escola por excelência - se depara atualmente são aqueles derivados da famosa inter-relação teoria e prática.

Se, por um lado, se afirma enfaticamente que a teoria e a prática, são interdependentes, o que se verifica na realidade são estrangulamentos de natureza diversa advindos justamente da não integração destes dois níveis constitutivos do processo de conhecimento*.

Sem pretender realizar uma análise acabada da questão, tenta-se à suscitar alguns dos principais problemas relacionados à questão.

---

* Ver a este respeito as relções entre teoria e prática propostas pelo Método BH - ESS da UCMG - MIMEO.

Um primeiro aspecto básico seria aquele ligado ao próprio processo de elaboração do conhecimento em Serviço Social, concebido como uma geração de elementos conceituais, abstratos, a partir da prática. Uma das manifestações desta concepção é a afirmação - advinda seguramente de uma influência ideológica bastante clara - de que a prática é o critério da verdade.**

E esta afirmação corre o risco de se tornar pouco realista na medida em que se considere a prática não como ela é, historicamente circunstanciada, mas como deveria ser. Se chegasse a um cráu de perfeição - aquele momento em que começaria a gerar conhecimentos*.

Na verdade, esta tentativa de generalização e produção de conhecimentos a partir da prática, sem uma mediação necessária, não tem ultrapassado os umbrais das afirmações normativas e ideológicas.

O que se constata a nível epistemológico é uma tentativa de superação, por um lado da concepção segundo a qual a teoria caminha em direção a prática (determinação e supervalorização da teoria sôbre a prática) e, por outro, o inverso, segundo a qual, a prática caminha em direção à teoria (prática como produtora e geradora da teoria).

Uma rápida digressão histórica da profissão de Serviço Social ajudaria a compreender as razões que originaram estas duas concepções. Assim, num primeiro momento, o Serviço Social a partir da consciência de que sua prática não passa de um processo acumulado de atividades espontâneas e voluntárias, reinvindica a necessidade de uma atuação científica, baseada e orientada por teorias que garantissem este caráter científico.

Enfatiza-se, então, a importância de teorias que serviriam de elementos norteadores da prática*.

Num segundo momento surge como consequência de uma revisão e redimensionamento em relação a esta primeira concepção, a afirmação de que a teoria não gera, por si mesma, teorias novas que, pelo contrário, são fruto de uma prática, concebida então como elemento

---

* - Ver "Metodologia da Prática Sociológia" Notas de sessões dirigidas p/ Manuel Castells - ESS da UCMG - BH - MIMEO.

* - Some-se a isto a influência que o Serviço Social vem sofrendo das ciências sociais que tem elaborado seu processo de conhecimento por elementos nitidamente teóricos.

gerador e produtor de teorias.

As implicações práticas advindas da primeira concepção se se referem fundamentalmente, ao fato de que esta teoria se constitui em generalizações muito amplas, em formulações teóricas de caráter muito geral, não permitindo uma compreensão e explicitação de determinadas situações particulares, concretas dos diferentes agrupamentos sociais com os quais o profissional se depara.

Ao mesmo tempo a partir de um ponto de vista bem específico, esta concepção - na medida em que sofre uma influência marcante das ciências sociais - tende a particularizar a realidade e não considerá-la como uma totalidade social.

Assim, esta primeira concepção não contribuiu para a superação de uma visão unilateral da realidade na medida em que não possibilitou uma inter-relação das concepções mais genéricas com as específicas, nem considerou a realidade social como um todo.

Do Ponto de vista prático estas distorções acentuaram uma separação nítida entre as funções do Serviço Social e das ciências sociais, sendo aquele concebido como uma técnica a serviço destas.

O assistente social é quem realiza as atividades práticas que são interpretadas pelos cientistas sociais, assessores intelectuais do processo prático.

A segunda concepção - a prática em direção a teoria - expressa uma atitude dos profissionais de racionalização segundo a qual a prática será desenvolvida com o objetivo de produzir e gerar conhecimentos sem uma mediação teórica.

Esta concepção revela, igualmente, uma visão unilateral do processo de conhecimento, na medida em que esta prática assume o papel da teoria. O postulado segundo o qual a teoria é elaborada a partir da prática não tem conseguido nenhum resultado concreto e o Serviço Social não caminhou no sentido de elaborar a teoria pretendida.

Formalmente o Serviço Social, tendo claro a necessidade de su-

---

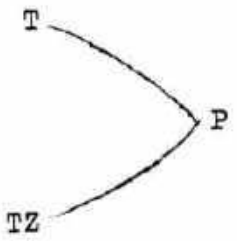
** - Ver pag. , Documento "A Prática como Fonte de Teoria
ESS = UCMG

perar as dicotomias subjacentes às concepções aludidas, propõe outra alternativa como resposta às distorções mencionadas. Assim , propõe uma adequação entre teoria e prática, partindo do princípio de que estes elementos possuem uma interconexão indissolúvel de tal forma que a existência de um pressupõe a existência do outro.

Apesar desta interelação, estes elemntos se diferenciam por características substanciais e, por isto, a contraposição de um sôbre o outro, resultará numa síntese de conteúdo qualitativamente distinto*.

Esta concepção parte do pressuposto de que toda prática para ser científica deverá ser guiada e orientada por uma teoria inicial esta prática, assim realizada, produzirá novos elementos teóricos qualitativamente distintos dos iniciais que se constituirão ' nas referências teórico-práticas de um novo processo.

Este pode ser representado gráficamente da seguinte maneira:



Fica claro, portanto, que de acôrdo a esta concepção, a teoria não seria elaborada a partir de investigações libriscas, de especulações meramente teóricas mas a partir de experiências práticas' mediatizadas por teorias referenciais;

A teoria, produto desta prática científica - realizada mediante referências teóricas - seria, por um lado, qualitativamente distinta da teoria inicial e, por outro , se constituiria em matéria' prima de implementação de um novo processo prático.

A prática seria científica na medida em que fôsse orientada '

---

* - Ver Método BH - pag. 12 - ESS UCMG

por elementos teóricos, esta prática, avaliada e acumulada, produziria novos conhecimentos.

Por, esta concepção, ao lado de reforçar e, de certa maneira, sintetizar algumas das distorções enumeradas anteriormente, não tem representado uma real possibilidade de superação das demais.

Ao contrário, o que se nota é que as práticas realizadas com esta orientação não tem possibilitado nenhum avanço no processo de elaboração teórica, apesar dos esforços realizados nesse sentido.

As chamadas sistematizações não tem representado nenhum progresso real na construção do processo de conhecimento. A chamada T_1 na verdade, não tem produzido elementos teóricos de natureza distinta - o T_2 - e as práticas desenvolvidas a partir desta concepção diferem pouco daquelas desenvolvidas anteriormente.

Acredita-se que as razões que dificultam esse impulso na elaboração do processo de conhecimento não são necessariamente de natureza conceitual. Algumas delas estão ligadas às limitações advindas da estrutura acadêmica que tem uma dinâmica própria, essencialmente distinta daquela dos grupos sociais com os quais estas práticas são desenvolvidas.

A escola tem limitações muito específicas - caráter temporário das experiências práticas, ausência de um compromisso real com a prática, estruturação das equipes de prática em relação às disciplinas teóricas, divergências de orientação quanto ao encaminhamento de uma mesma prática - que condicionam e limitam o processo natural de desenvolvimento das práticas e consequentemente o processo de elaboração de conhecimento.

O que se nota é que o Serviço Social não consegue, na tentativa de produzir conhecimentos, ultrapassar o mesmo ponto: as experiências são sempre reiniciadas a partir do mesmo elemento de tal forma que o processo de conhecimento não supera uma etapa de A a B.

É, nesse sentido, não ultrapassam um nível de conhecimento particular em direção ao geral. Na maioria das vezes o Serviço Social tem tido dificuldades de contribuir para uma interpretação mais completa dos fenômenos particulares com os quais se defronta continuamente.

Nota-se, ainda, que o Serviço Social muitas vezes, no afã de

superar seus obstáculos de natureza teórica, se vale de instrumentais técnicos como meio desta superação, invertendo a utilização do método pela técnica, da mesma forma que tenta utilizar o método pela teoria.

Uma das manifestações evidentes desta tendência é o fato do Serviço Social ter supervalorizado o método em detrimento de outros elementos, reinvindicando para si o método científico que gerou o cientificismo profissional.

Isto leva, sem dúvida, a uma visão departamentalizada da teoria, método, técnica e prática.

Assim, a afirmação de que estes elementos são interdependentes não encontra sustentáculo no processo prático.

A superação dos obstáculos teórico-práticos do Serviço Social se efetivará na medida em que a prática profissional for realizada comprometida com uma perspectiva de transformação social, orientada por elementos teóricos e na medida em que utilizar um instrumental mínimo que permita sua recuperação em termos de reflexão e explicação conceitual.

O processo de produção de conhecimento depende, pois, fundamentalmente, da estrutura social, do caráter próprio do conhecimento de seu ritmo de desenvolvimento e de sua maneira específica de relacionar-se com seu conjunto social[8] somente na medida em que o Serviço Social considerar estes elementos conseguirá realizar efetivamente seu processo de conhecimento.

Além disso, esta superação supõe que o Serviço Social não deverá partir de princípios pré-estabelecidos e sim construir-se a si mesmo.

Nesse processo o Serviço Social constroi também seus resultados as modificações concretas da prática.

Dentre os principais questionamentos feitos em relação a atual metodologia da Escola, pode-se situar aqueles relacionados à departamentalização das etapas do método em disciplinas teóricas.

Assim, no mesmo tempo em que se afirma a interdependência das fases de um processo metodológico, a dinamicidade desse processo se

vê questionada por esta atomização que nem sempre acompanha as exigências da prática que é essencialmente dinâmica.

Desta maneira, a própria estrutura acadêmica da Escola, vem dificultando a inter-relação teórico-prática aqui manifesta na departamentalização entre o ensino teórico e a prática profissional (é comum encontrar situações em que alunos cursando a disciplina de investigação, sejam solicitados em sua prática a executar projetos concretos de ação).

Ao lado desta tomização do processo metodológico em disciplinas, existe uma ausência de uma maior relação e correspondência entre os conteúdos programáticos destas disciplinas que nem sempre respondem às necessidades advindas da prática.

Outro ponto que está a merecer uma maior reflexão é o fato de não existir uma unidade maior de orientação entre as disciplinas e as equipes de prática. Estas equipes - que tem por objetivo básicos estabelecer uma relação entre os conhecimentos teóricos e as atividades práticas - são as que evidenciam mais de perto as distorções advindas da estrutura didática.

Um outro aspecto de caráter mais amplo e conceitual que poderia ser levantado é o fato de, no momento atual, a Escola assumir uma fundamentação dialética e estruturar-se em têrmos de metodologia e de disciplinas profissionais em etapas próprias do Método Básico.

Existe muitas vezes pouca clareza entre as diferenças essenciais entre os dois tipos de orientação metodológica.

A sistematização como a síntese do processo metodológico, aparece, então, e acabida como um modelo que deve estabelecer normas que assegurem a sequência dos passos que se dão na prática.

As tentativas realizadas no sentido de superar esta departamentalização - sintetizar num só semestre conteúdo de todas as etapas, por exemplo - não produziram resultados efetivos no sentido de que não permitiriam a operacionalização das propostas teóricas.

A prática, sendo dinâmica, não pode se adequar a uma estrutura acadêmica, baseada fundamentalmente no desenvolvimento progressivo dos programas isolados das disciplinas. Aqui, se situa talvez um dos principais pontos de estrangulamento que, de pronto, não é

apenas afeito a uma Escola, mas a toda uma estrutura universitária.

O processo de aprendizagem - que deveria estar fundamentado numa concepção globalizadora e criativa da realidade* - é entendido na maioria das vezes, como transmissão de conhecimentos.

Possívelmente esta mesma estrutura acadêmica vem dificultando a operacionalização de determinadas preocupações que a Escola não consegue efetivar, mesmo tendo em relação a elas uma posição clara e bem definida.

É o caso que ocorre, por exemplo, a nível do compromisso que os alunos deveriam assujir com a perspectiva proposta pela Escola no que se relaciona com o atendimento às necessidades reais dos setores populares.

O tão aclamado espírito crítico não consegue, na maioria das vezes, ultrapassar os limites de uma consciência abstrata e teórica sem nenhuma correspondência a nível prático, que realmente significasse um compromisso pessoal com esta problemática.

Ao lado das questões de natureza conjuntural e política que seguramente tem grande influência sôbre as pessoas que frequentam atualmente a universidade, existem outras de natureza diversa que, igualmente, vem dificultando a operacionalização dos objetivos propostos pela Escola.

Dentre essas, se situam aquelas relacionadas a uma prática esvasiada que não permite ao aluno uma visualização das reais possibilidades de desenvolvimento de uma experiência mais condizente com as proposições teóricas.

---

* - Uma proposta de reestruturação da Formação Profissional
ESS - UCMG - BH

Baseando-se nestes questionamentos e nas conclusões que a Escola vem procurando implementar a nível teórico, metodológico e prático, visão da realidade social como um processo, como um todo que se encontra em constante transformação e que, só será apreendido na sua essência, na medida em que a prática corresponder realmente a uma contribuição à dinâmica da transformação - pode-se prever algumas tendências que, longe de pretenderem ser propostas definidas significam tão somente reflexões que podem auxiliar o encaminhamento e a orientação futura da Escola.

Nesse sentido, as novas tendências metodológicas deveriam ser implementadas de modo a garantir um desenvolvimento teórico com ênfase na análise da realidade nacional e latino-americana do ponto de vista estrutural e conjuntural. Dentro desta mesma perspectiva a formação técnica deve ser encaminhada no sentido de permitir uma capacitação na utilização de instrumentais que garantam um processo de mobilização e organização.

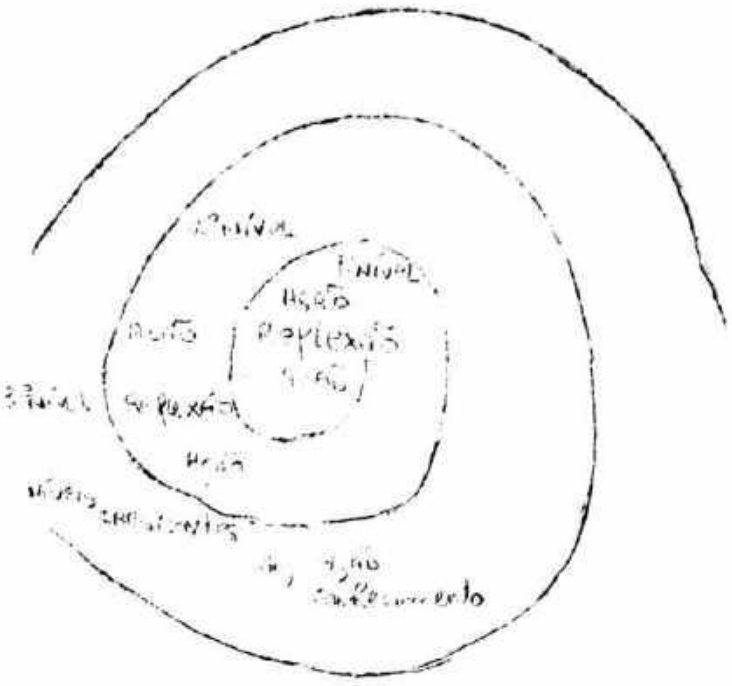
Esta análise teórica inicial se integrará com estes instrumentais através da prática, entendida como um processo contínuo de reflexão e ação.

O processo metodológico não será concebido como um método único ou como receitas de procedimento profissional, mas como um processo lógico implicando uma visão global que objetive superar as dicotomias assinaladas entre a teoria e a prática.

Desta maneira a formação profissional deveria ser centrada na prática e o esquema metodológico a ser implementado deveria permitir ao aluno alcançar níveis progressivos de generalização e abstração, através de uma análise sistemática de sua prática. Esta generalização se traduziria em recursos cada vez mais apropriados à intervenção profissional.

A implementação de um processo metodológico concebido desta maneira, implica necessariamente numa estrutura acadêmica coerente com a dinamicidade da realidade prática.

A visualização deste procedimento metodológico pode ser feita pela seguinte representação gráfica :

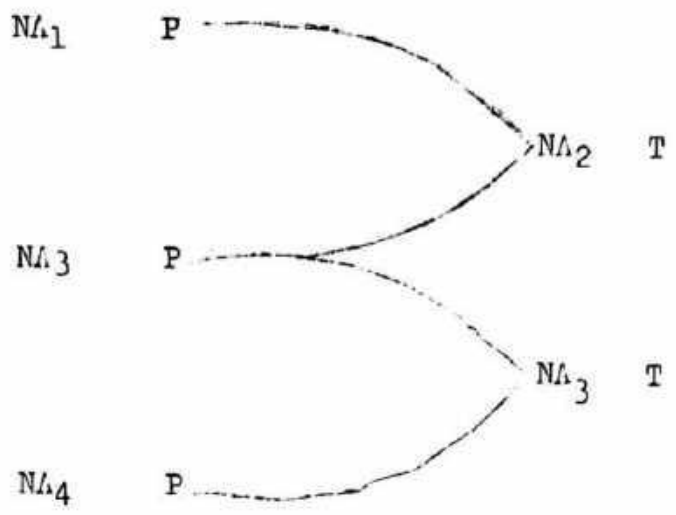


O processo metodológico é, pois, um todo dinâmico onde o teórico e o prático, a reflexão e a ação se transformam progressivamente, gerando níveis mais profundos de ação e conhecimento, cada nível de ação - reflexão- ação, corresponderá o desenvolvimento de atividades teórico-práticas, próprias a este nível. Assim, o primeiro nível por exemplo, estará seguramente mais diretamente ligado ao processo de investigação X ação, implicando no desenvolvimento de recursos e técnicas que possibilitem uma efetiva contribuição ao processo de mobilização e organização dos setores populares, e não apenas a uma compreensão ainda que global da realidade destes setores.

Torna-se claro que a implementação a nível da formação profissional, de um procedimento metodológico com estas preocupações exigiria uma revisão total quanto aos atuais mecanismos utilizados . Torna-se igualmente importante a redefinição de uma dinâmica coerente com a essência deste procedimento metodológico.

Impõe-se , portanto, uma reflexão séria por parte de professores e alunos objetivando o estabelecimento das condições básicas à implementação de um projeto desta natureza.

A estrutura acadêmica necessária a implementação deste processo metodológico pode ser assim representada:



A formação profissional seria centrada na prática que implicaria em novas formas pedagógicas que possibilitariam um maior comprometimento dos professores e alunos. Assim o núcleo central da formação profissional se determinaria pelas necessidades concretas e reais advindas da prática que seriam refletidas a nível teórico. Estas reflexões sistemáticas, subsídio para um nível superior de intervenção prática, ficariam a cargo de uma equipe interdisciplinar. Esta equipe composta de professores segundo os diferentes níveis de ação e conhecimento , manteria um esquema de contato e acompanhamento contínuo do processo de formação profissional.

Dizer que a estrutura acadêmica estaria centrada na prática , significa igualmente rever e redimensionar todo o atual encaminhamento da formação profissional que é, sem dúvida alguma, baseada em grande parte, no desenvolvimento de programas disciplinares.

Esta revisão teria que se processar mediante determinadas condições, onde o fundamental seria uma formação que visasse prioritariamente a formação de um profissional capaz de compreender, explicar, e transformar uma situação social concreta, através de ações desenvolvidas a partir de uma concepção global e totalizante da sociedade brasileira.

Desse modo, longe de se constituir em movimentos estanques da prática em direção a teoria, ou da teoria em direção à prática, o Serviço Social como processo de formação profissional, deve procurar a integração e a complementação entre esses dois níveis de tal modo que haja intima correlação entre a atividade prática e a formulação teórica, de acôrdo com o processo metodológica anteriormente explicitado .

(3)

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL

XIXª CONVENÇÃO NACIONAL DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL

R E L A T Ó R I O

P I R A C I C A B A

1º a 4 de julho/1975.

(3)

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL

XIXª CONVENÇÃO NACIONAL DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL

R E L A T Ó R I O

P I R A C I C A B A

1º a 4 de julho/1975.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL

XIX CONVENÇÃO NACIONAL DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL

COORDENAÇÃO GERAL

PROFESSORA MARIA DAS DORES COSTA
Presidente da ABESS

COORDENAÇÃO ADMINISTRATIVA

PROFESSORA ARACY MONIZ LOVADINI
Diretora da Faculdade de Serviço Social
de Piracicaba

COORDENAÇÃO [illegible]

PROFESSOR JOSÉ PINHEIRO CORTEZ
PROFESSORA MARIA LUIZA DE SOUZA
PROFESSORA JUREMA FERRAZ CARDOSO
PROFESSORA MARTHA PEREGRINO
PROFESSOR ÉNIO BRUNO GUICOLI
PROFESSORA LEILA LIMA SANTOS

S U M Á R I O

Pág.

1. INFORMAÇÕES BÁSICAS - Programa 3
2. DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES
- 1º DIA DE TRABALHO -

TEMA I - REGIÃO LESTE - Abordagem sistemática do Ensino de Serviço Social 6

- 2º DIA DE TRABALHO -

TEMA II - REGIÃO SUL II - Instrumentalização e adequação do Serviço Social à realidade 8

- 3º DIA DE TRABALHO -

TEMA III - REGIÃO CENTRO - Metodologia e Estrutura Curricular 11

3. PROPOSTA DA CONVENÇÃO À DIRETORIA NACIONAL DA ABESS... 15
4. NORMAS GERAIS DA CONVENÇÃO 16
5. CRONOGRAMA 19
6. COMPOSIÇÃO DOS GRUPOS DE PARTICIPANTES 20
7. RELAÇÃO DAS UNIDADES DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL MEMBROS EFETIVOS DA ABESS 21

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

1 . INFORMAÇÕES BÁSICAS - PROGRAMA

1. LOCAL - Piracicaba - SP.
   Rua Boa Morte, 1.835
   Centro
   Fone - 2 3322 e 2 2332

2. PERÍODO - 1º a 5 de julho de 1975

3. ORGANIZAÇÃO PROMOTORA:
   ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL-
   A B E S S

4. ORGANISMOS PATROCINADORES:
   - Prefeitura Municipal de Piracicaba - SP
   - Faculdade de Serviço Social de Piracicaba - SP

5. ORGANISMOS COLABORADORES:
   - Departamento de Educação, Saúde e Promoção Social da Prefeitura Municipal de Piracicaba.
   - Departamento Municipal de Turismo de Piracicaba
   - Imprensa Oficial Municipal.
   - Colégio Nossa Senhora da Assunção
   - Industrial Mario Sturion.
   - Fundação Legião Brasileira de Assistência
   - Faculdade de Odontologia de Piracicaba, da Universidade de Campinas.

6. PARTICIPANTES-

- UNIDADES DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL DO BRASIL (FACULDADES, ESCOLAS, DEPARTAMENTOS E CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL)
- 03 (tres) participantes por Unidade
  - 01 (hum) Diretor, Chefe ou Coordenador
  - 01 (hum) docente
  - 01 (hum) discente.

7. CONVIDADOS ESPECIAIS - PARTICIPANTES OBSERVADORES

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO - CFE
- MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA E ASSISTÊNCIA SOCIAL
- SECRETARIA DE PROMOÇÃO SOCIAL DO ESTADO DE S.PAULO
- CONSELHO FEDERAL DE ASSISTENTES SOCIAIS - CFAS
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ASSISTENTES SOCIAIS - ABAS
- CENTRO BRASILEIRO DE COOPERAÇÃO E INTERCÂMBIO DE - SERVIÇO SOCIAL - CBCISS
- ASSOCIACION LATINOAMERICANA DE ESCUELAS DE SERVIÇO SOCIAL - ALAESS
- INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOLS OF SOCIAL WORK IASSW
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO SUPERIOR CATÓLICA - ABESC
- INSTITUTO DE SOLIDARIDAD INTERNACIONAL - ISI

8. TEMÁRIO - RECONCEITUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL

TEMA I - REGIÃO LESTE

ABORDAGEM SISTEMÁTICA DO ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL

TEMA II - REGIÃO SUL 2

INSTRUMENTALIZAÇÃO E ADEQUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL À REALIDADE.

TEMA III - REGIÃO CENTRO

A METODOLOGIA PROFISSIONAL E O CURRÍCULO DE SERVIÇO SOCIAL.

9. JUSTIFICATIVA DO TEMÁRIO

A XIXª CONVENÇÃO NACIONAL DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL continuará abordando a RECONCEITUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL concebida como um processo que se desenvolve, progressivamente implicando níveis de formulação e de aprofundamento crescente.

10. OBJETIVOS DA CONVENÇÃO

10.1 - Permitir continuidade em rever e redefinir a formação profissional ministrada nas Unidades de ensino de Serviço Social.

10.2 - Aprofundar os estudos sobre a orientação desenvolvida na formação profissional dos alunos quanto a:

- diferentes tipos de abordagem
- reformulação dos currículos
- orientação metodológica
- objetivos profissionais

10.3 - Contribuir para uma formação profissional que responda às principais necessidades e exigências da realidade brasileira.

2. DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

RELATÓRIO DO 1º DIA DE TRABALHO

Os trabalhos se iniciaram às 8,30 horas consistindo em uma série de avisos gerais quanto à dinâmica da Convenção, fornecidos pelo coordenador.

A seguir foi exposto o trabalho da Região Leste "A CONTRIBUIÇÃO DA VISÃO SISTÊMICA AO ENSINO DO SERVIÇO SOCIAL" que apresenta em síntese os seguintes elementos:

- trata-se de uma aplicação da teoria dos Sistemas ao Serviço Social abordando necessidades, controle e restrições.
- particularmente, considerou-se a abordagem sistêmica no que se refere ao ensino.
- procedeu-se a um estudo mais detalhado incluindo pesquisas e levantamentos no que se refere aos insumos (recursos humanos).

A exposição foi feita pela professôra Maria da Glória Nin Ferreira da Universidade Federal do Rio de Janeiro, representando a contribuição das seguintes unidades:

- curso de Serviço Social do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo.
- departamento de Serviço Social do Centro de Ciências Sociais - da Universidade Gama Filho do Rio de Janeiro.
- departamento de Serviço Social do Centro Ciencias Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Escola de Serviço Social do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Federal Fluminense:
- [illegible] de Serviço Social do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio.
- Departamento de Serviço Social de Niterói e de Campos.
- Faculdade de Serviço Social do Rio de Janeiro.
- Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro..

Após a exposição, debateram o tema as assistentes Sociais Kutzi Segall Portocarrero, de Curitiba e Maria Lucia Mello, de Recife.

Novamente usou da palavra a expositora, esclarecendo consulta do plenário, respondendo as questões suscitadas pelos debatêdores e apresentando as conclusões finais do relatório .

Encerrada a plenária, iniciou-se o trabalho dos grupos a saber - (anexo relação dos grupos).

Foram formuladas aos grupos pela Comissão Técnica, as seguintes questões:

b) Os grupos concluiram que em relação aos estágios, o Serviço Social

1. A abordagem sistêmica representa uma real contribuição ao processo de formação do Serviço Social como profissão?
2. Como o grupo define o relacionamento entre a pesquisa e o Serviço Social a partir de uma necessidade de atuar e de uma incapacidade de esgotar o conhecimento real?
3. Considera o grupo válida a proposição de retro-alimentação, a partir do mercado de trabalho para o processo de reconceituação do Serviço Social?

Após a reunião da Comissão Técnica com os relatores de cada grupo, chegou-se às seguintes conclusões:

Síntese da Primeira Questão

1a. Aponta-se a necessidade de um conhecimento mais profundo sôbre a teoria do sestema como condição para um pronunciamento mais categórico por parte dos grupos. Por outro lado, lembrou-se que o modelo proposto é uma das formas de abordagem da teoria do sistema, não podendo ser identificado com a mesma de forma absoluta.

2a. A abordagem sistêmica pode vir a representar uma contribuição à Formação Profissional, na medida em que sejam observadas duas condições:

- maior aprofundamento da teoria
- apresentação de resultados efetivos

Síntese da segunda questão

Os grupos concluem sôbre a importância da Pesquisa como instrumento básico a ser usado pelos profissionais, para o conhecimento da realidade social e para a teorização do Serviço Social. Reconhecem ainda a inter-dependência entre o conhecer e o agir definindo a possível sistematização de novos conhecimentos a partir da metodologia de ação.

Síntese da terceira questão

Os grupos concluem sôbre o perigo de se considerar, na retroalimentação, o mercado de trabalho como fator definitivo para a formação profissional. O mercado de trabalho é um dos elementos a ser considerado ao lado de outros fundamentais para o Serviço Social: seus objetivos e finalidades, a especificidade de sua metodologia corpo docente e discente, necessidades da realidade social.

Às 16 horas teve início a sessão plenária na qual a síntese dos grupos foi discutida. Foram aprovadas conforme anterior explicitação.

Foi apresentada uma sugestão no sentido de uma intensificação dos trabalhos com redução dos períodos livres. Esta sugestão foi transferida para a coordenação Geral que deliberará a respeito.

Foi igualmente apresentada a sugestão no sentido de que a Comissão Técnica elabore as questões para os grupos, com a presença dos expositores. Os componentes da Comissão Técnica presentes no plenário aprovaram a sugestão.

Terminada a plenária encerraram-se os trabalhos do dia.

RELATÓRIO DO 2º DIA DE TRABALHO

Os trabalhos se iniciaram às 8,30 hs. com a leitura pelo coordenador, do relatório das atividades do dia anterior. Foi discutida a questão da mudança na dinâmica dos trabalhos e concluiu-se pela manutenção do horário estabelecido inicialmente.

Um membro da Região Leste sugeriu que se procedesse à verificação de ter sido consignada a ressalva apresentada pela expositora do trabalho. do dia anterior. A leitura da ata confirmou o recebimento e a transcrição da ressalva, além de um aditamento relativo à questão apresentada pela plenária.

Iniciou-se em seguida a exposição do trabalho da Região Sul II feita pelo Vice-Presidente da Região Sul II sobre "INSTRUMENTALIZAÇÃO E ADEQUAÇÃO DO SERVIÇO SOCIAL À REALIDADE".

A exposição foi seguida pelos debate realizados pelos professores Franci Gomes Cardoso, do Maranhão, Maria Stela Piazza Souza, de Florianópolis e Jean Robert Wisshanpt, de Aracaju. O expositor retomou a palavra para responder às questões dos debatedores e do plenário.

A comissão Técnica elaborou as seguintes questões como sugestão a ser discutida pelos grupos:

"Questões propostas aos grupos como sugestão ao debate:

1) Como se caracteriza a prática atual do Serviço Social e como esta prática pode se tornar elemento de teorização?

2) que elementos o Assistente Social teria que considerar na sua atuação profissional para que ela seja realmente uma prática científica?

3) que instrumentos o grupo conhece ou julga necessários a uma resposta do Serviço Social à realidade em mudança?"

Às 15 horas iniciou-se o trabalho de síntese dos relatores dos grupos com a Comissão Técnica, tendo o grupo chegado às seguintes conclusões:

Questões propostas aos grupos pela comissão Técnica como sugestões aos debates:

1º) Questão: Como se caracteriza a prática atual do Serviço Social e como esta prática pode se tornar elemento de teorização?

a) a atual prática do Serviço Social vem se caracterizando por um imediatismo, como uma prática prática. É uma intervenção na realidade, mas não vem explicitando os elementos inerentes a esta prática, se limitando a dar propostas, digo, respostas imediatas às solicitações apresentadas, não tendo claro as referências teóricas que estão orientando estas práticas. Os grupos refletiram sobre a necessidade de observar alguns elementos para que a prática profissional viesse a ser considerada como prática científica: o instrumental, o referencial teórico e o confronto com a realidade.

b) Os grupos concluiram que em relação nos estágios, o Serviço Social desenvolve a prática em instituições dentro de um quadro teórico. - Quanto à metodologia utilizada, há concomitância da utilização dos processos caso e grupo. Em relação à integração da teoria com a prática, as dificuldades se apresentam em dois níveis - limitação do campo e limitação da aprendizagem.

c) Os grupos concluiram que ao lado da constatação da existência das chamadas práticas podem existir igualmente práticas profissionais que já são atualmente desenvolvidas de maneira mais crítica e reflexiva, partindo de uma base de conhecimento e executadas com certo controle.

2a. Questão: Que elementos o Assistente Social teria que considerar na sua atuação profissional para que ele seja realmente uma prática - científica?

Os grupos destacaram como elementos importantes a serem considerados para que seja científica-:

a) fundamentação teórica (marco conceitual de análise), que permita ao aluno e ao profissional ter uma visão crítica da realidade.

b) atitude reflexiva diante dos fenômenos sôbre os quais vai intervir.

c) verificação da validade da teoria utilizada que implicaria numa aceitação ou rejeição da teoria.

d) a metodologia científica a ser utilizada pelo profissional, destacando-se a importância das etapas de investigação, diagnóstico e programação de trabalho.

e) ter clareza quanto ao objeto e objetivos da intervenção profissional.

f) necessidade de analisar o contexto institucional no qual as - práticas são desenvolvidas.

g) necessidade de classificação das necessidades com as quais se depara tipologia de necessidades, observando seu caráter histórico e relacionando-as com o conjunto social.

h) importância, no comportamento científico, de se ter uma atitude criadora.

i) importância de se ter um marco referencial de análise como condição de realização de uma prática capaz de gerar um processo de teorização.

j) a documentação reflexiva.

3a. Questão: Que instrumentos o grupo conhece ou julga necessários a uma resposta do Serviço Social à realidade em mudança?

A definição dos instrumentos a serem utilizados pelo profissional está na dependência da delimitação da teoria e do objeto de intervenção profissional.

Os grupos concluiram sobre a necessidade de criação de novos - instrumentais de trabalho, acentuando a importância do emprego de meios de comunicação que apresentam uma infinidade de instrumentos que podem ser utilizados.

. Os instrumentais devem ser concebidos como meio e não como fim da ação profissional.

Os grupos concluiram finalmente, sôbre a importância da utilização da Investigação Social, da Pesquisa e da Metodologia Científica como meios de conhecimento da realidade social.

Os grupos concluiram ainda sobre a importância da reflexão constante, do espírito crítico e da capacitação e atualização dos profissionais face a uma sociedade em mudança.

As técnicas deveriam apresentar um conteúdo gerador de um processo de participação.

. Às 16,30 hs. foi iniciado o trabalho da plenária, com a participação do Promotor público de Piracicaba, que veio apresentar os cumprimentos aos convencionais, em nome do Poder Judiciário, enfatizando o papel que os Assistentes Sociais poderiam desenvolver nas varas da Família e do Menor.

Em seguida, iniciaram-se as discussões da síntese dos grupos, tendo a plenária aprovado a seguinte redação:

1a. questão:

a) a atual prática do Serviço Social vem-se caracterizando por um imediatismo, como uma prática. É uma intervenção na realidade, mas não vem explicitando os elementos inerentes a esta prática, se limitando a dar respostas imediatas às solicitações apresentadas, não tendo claras as referências teóricas que estão orientando estas práticas.

b) os grupos concluiram que ao lado da constatação da existência das chamadas práticas práticas podem existir igualmente práticas profissionais que já são atualmente desenvolvidas de maneira mais crítica e reflexiva partindo de uma base de conhecimento e executadas com certo controle.

c) os grupos refletiram sobre a necessidade de observar alguns elementos para que a prática profissional viesse a ser considerada como prática científica: o instrumental, o referencial teórico e o confronto com a realidade.

2a. Questão:

Os grupos destacaram como elementos importantes a serem considerados para que a prática seja científica:

a) fundamentação teórica (marco conceitual de análise) que permita ter uma visão crítica da realidade.

b) atitude reflexiva diante dos fenômenos.

c) verificação da validade das teorias utilizadas.

d) ter clareza quanto ao objeto e objetivos da intervenção profissional.

e) necessidade de analisar o contexto no qual as práticas são desenvolvidas.

f) Elaboração de uma tipologia de necessidades .
g) atitude criadora no comportamento científico.
h) elaboração de uma documentação que dê margem a uma reflexão.

3a. Questão:

A definição dos instrumentos a serem utilizados pelo profissional está na dependência da delimitação do objeto e da teoria que embasa a ação transformadora.

Criação de novos instrumentais de trabalho, acentuando a importância do emprêgo de meios de comunicação.

Os instrumentais devem ser concebidos como meio e não como fim da ação profissional.

Utilização da investigação científica como meio de conhecimento da realidade social.

Reflexão constante, do espírito crítico e da capacitação e atualização dos profissionais face a uma sociedade em mudança.

O uso das técnicas e dos instrumentos deve gerar um processo de participação .

Aprovadas estas conclusões foram encerrados os trabalhos do dia.

RELATÓRIO DO 3º DIA DE TRABALHO

Os trabalhos iniciaram-se às 8,30 hs., com a leitura pelo coordenador do dia, do relatório das atividades do dia anterior.

Em seguida, iniciou-se a exposição do trabalho da Região Centro "METODOLOGIA E ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR", apresentado pela Vice-Presidente - que abordou os seguintes aspectos:

- Concepção de Metodologia como forma de conceber, pensar o mundo , e responder a êste mundo em forma de ação;
- Questionamentos e reflexões a respeito da metodologia clássica;
- Considerações básicas a respeito da Metodologia Integrada e Unificada;
- Formação profissional e estruturação curricular.

Exposto o tema, seguiram-se os trabalhos dos debatedores, profa. - Margarida Maria de Carvalho Rêgo, da Bahia e Profa. Leônia Capaverde Bula, do Rio Grande do Sul.

Terminados os debates, os grupos se reuniram para discutir as seguintes questões, formuladas pela Comissão Técnica com os relatores:
"QUESTÕES PROPOSTAS PARA DEBATE":

1º) Como se caracteriza atualmente a relação dinâmica entre as formas de pensar e as técnicas do agir na prática do Serviço Social?

2º) Que objetivos de Formação Profissional vem norteando os currículos e também as proposições de reformas curriculares que por acaso já existem nas Escolas? "

Às 15,30 horas, iniciou-se o trabalho de síntese da Comissão Técnica, com os relatores dos grupos, que chegaram às seguintes conclusões:

Existe uma relação entre as formas de pensar e as técnicas do agir na prática do Serviço Social. Esta relação, no entanto, não se torna nem dinâmica nem reflexiva quando o agir e o pensar se enquadram na perspectiva dominante que não orienta, praticamente, a intervenção do Serviço Social sentido de se inserir numa realidade em mudança.

Quando se leva, praticamente, em conta esse sentido, a relação terá que ser explícita, reflexiva e seu dinamismo nasce de uma prática que, questionada objetivamente, dará os subsídios para o estabelecimento de modelos teóricos de mudança, modelos estes que, por sua vez, orientarão a prática consequente. Questionando mais especificamente estes modelos de teorias, constatamos neles tres momentos: um momento normativo, um momento positivo ou objetivo, um momento aplicado ou operacional.

O momento operacional dependerá, fundamentalmente, da situação concreta, em função dos momentos positivo e normativo, que só serão alcançados por uma observação das mudanças (momento positivo), uma conscientização por parte do profissional, da necessidade de se inserir no sentido dessas mudanças, (momento normativo) e de dirigir o processo técnico para intervir nele (momento operacional).

Foi concluido sobre a necessidade de se ter claro que todo referencial teórico contém implicitamente uma determinada concepção filosófica do mundo que operacionalizada implica numa ideologia presente, portanto em toda ação profissional.

A relação dinâmica entre teoria e prática, apresenta uma defasagem porque na elaboração do corpo teórico, seguimos uma macro postura e no momento da atuação, seguimos uma micro postura.

Verifica-se ainda, que nos próprios esforços constatados, há uma ênfase maior da teorização em nível de macro-estrutura não se consignando operacionalização em termos de micro.

- Há uma predominância nos objetivos de ajustamento do indivíduo à sociedade, integração do indivíduo ao meio (orientação funcionalista), entretanto, existem esforços de algumas Escolas de se preocuparem com o desenvolvimento e mudança social (orientação estruturalista e dialética).

- As proposições de reformas curriculares se caracterizam predominantemente, pela superposição das diferentes formas de abordagem o que não vai gerar um referencial teórico condizente com a realidade social latino-americana,

- O objetivo que parece vir norteando os currículos tem consistido em dar uma formação globalizante ao incluir no mesmo, disciplinas como: Sociologia, Economia, Antropologia, Psicologia, etc. faltando uma maior atenção quanto às disciplinas que levem o aluno a poder construir um pensamento científico.

Os objetivos na formação profissional dos alunos de Serviço Social poderiam ser colocados em duas linhas gerais:

- ou se pretende dar uma formação em que o profissional não atentaria para as reflexões críticas da realidade na qual está inserido, a fim de atuar cientificamente, participante em sua transformação;

- ou se daria ao aluno conhecimento que o levasse a uma reflexão crítica constante, o que lhe propiciaria uma melhor aplicação de metodologia - científica e consequentemente trnasformação da realidade.

No primeiro caso, os currículos se tornam estáticos e no segundo - caso, os currículos vão se ampliando, e se aprofundando constantemente - com vistas ao desenvolvimento social.

Os currículos ou reformas curriculares seriam norteados pelo objetivo declarado das escolas de formar um profissional técnico-científico. Na concretização desse objetivo podemos, não raro, constatar uma distorção deste objetivo umaez que o profissional, praticamente definido como um técnico executivo a nível de micro atuação, responde ao primeiro aspecto,(otécnico) deixando o segundo (o científico) em suspenso, não insistindo suficientemente na fase de investigação científica da realidade em mudança. Para realizar o aspecto científico da profissão precisa-se uma insistência relativamente maior sôbre os modêlos interpretativos da - realidade social do que sobre as matérias estritamente teóricas, ou melhor, técnicas e psicológicas, em termo de conteúdo programativo das matérias.

Ressalta-se que a didática utilizada, não sendo um processo isolado no conjunto da formação profissional, teria que também, estar de acordo com a realidade em mudança no ensino, e, portanto, incentivar a participação docente e discente na definição do conteúdo programático das matérias.

.Considerou-se como elementos importantes a serem visualizados na - Formação Profissional:

- levar o aluno a ter conhecimentos científicos, o que implicaria numa - relação entre conhecimenti e atitude profissional;
- domínio de habilidades técnicas que permitem efetivação da ação
- habilitar o aluno a atuar em diferentes níveis: desde a prestação de - serviços, até planejamento e a política social.

Conclui-se sôbre duas recomendações:

a) fluxo de comunicação entre direção, docentes e discentes no - sentido de que haja um maior esclarecimento quanto aos objetivos da Formação Profissional.

b) o mercado de trabalho seja considerado como um dentre outros - dos elementos importantes para definir os objetivos da Formação Profissional.

Conclui-se ainda, que as unidades de ensino devem avaliar constantemente a forma como se realiza o estágio supervisionado de seus alunos, a fim de impedir que ocorram distorções em sua Formação Profissional.

No que se refere à reforma curricular, um grupo considerou válidas as sugestões apresentadas no trabalho de Bauru, quanto ao currículo mínimo: Filosofia, Pesquisa Social, Administração e Planejamento, Estágio supervisionado como disciplina.

Segunda questão- Que objetivos de formação profissional vêm norteando os currículos e também as proposições de reformas curriculares que por acaso já existam nas Escolas?

Às 17 horas teve início a plenária que discutiu a síntese dos grupos, chegando às seguintes conclusões:

Existe uma relação entre as formas de pensar e agir na prática do Serviço Social. A relação terá que ser reflexiva explícita, dinâmica, decorrente de uma prática que, questionada cientificamente, oferece subsídios para o estabelecimento de um modelo de prática orientada para a mudança.

Todo referencial teórico contém implicitamente uma determinada concepção filosófica do mundo que operacionalizada implica numa ideologia - presente, em toda ação profissional.

Uma das manifestações da defasagem entre teoria e prática, se encontra exatamente na não existência de uma relação dinâmica entre as teorias (formuladas geralmente a nível) e a prática profissional - (executada em níveis particulares) .

Os objetivos na formação profissional dos alunos de Serviço Social poderiam ser colocados em duas linhas gerais:

- ou se pretende dar uma formação em que o profissional não atentaria para as reflexões críticas da realidade na qual está inserido a fim de atuar cientificamente, participante em sua transformação;
- ou se daria ao aluno, conhecimento que o levasse a uma reflexão - crítica constante, o que lhe proporcionaria uma melhor aplicação de metodologia científica e consequentemente transformação da realidade.

No primeiro caso, os currículos se tornam estáticos e no segundo - caso os currículos vão se ampliando, e se aprofundando constantemente com vistas ao desenvolvimento social.

Os currículos ou reformas curriculares seriam norteados pelo objetivo declarado das escolas de formar um profissional técnico-científico.- Na concretização desse objetivo, podemos não raro, constatar uma distorção uma vez que o profissional praticamente definido como um técnico executivo a nível de micro atuação, responde ao primeiro aspecto (otécnico) deixando o segundo(o científico) em suspenso, não insistindo suficientemente na fase de investigação científica da realidade em mudança. Para - realizar o aspecto científico da profissão, precisa-se uma insistência relativamente maior sobre modelos interpretativos da realidade social do - que sobre as matérias estritamente técnicas e psicológicas, em termo do conteúdo programático das matérias.

Ressalta-se que a didática utilizada, não sendo um processo isolado no conjunto da formação profissional, teria que, também, estar de acordo com a realidade em mudança no ensino, e, portanto, incentivar a participação docente e discente na definição do conteúdo programático das matérias.

.Consideram-se como elementos importantes a serem visualizados na - Formação Profissional:

1- Atitude científica

2- Domínio de conhecimento;

3- Domínio de habilidades técnicas que permitam a efetivação da ação nos diferentes níveis de prática profissional (prestação de serviços, administração, planejamento e política social).

Recomenda-se que:

a) O fluxo de comunicação entre direção, docentes e discentes no - sentido de que haja um melhor esclarecimento quanto aos objetivos da Formação Profissional;

b) O mercado de trabalho seja considerado como um - dentre outros- dos elementos importantes para definir os objetivos da Formação Profissional.

c) As unidades de ensino devem avaliar constantemente a forma como se realiza o estágio supervisionado de seus alunos, a fim de impedir que ocorram distorções na sua Formação Profissional.

d) No que se refere a reforma curricular, que sejam acrescentadas as seguintes disciplinas ao Currículo Mínimo: Filosofia, Pesquisa Social, Administração, Planejamento e Estágio Supervisionado como disciplina.

Aprovadas estas conclusões, foi apresentada à mesa uma proposição no sentido de que a Direção Nacional da ABESS designe um grupo de trabalho para dar continuidade à XIXa. Convenção até que possa transferir esse cargo a um grupo de trabalho congênere para a XXa. Convenção.

A proposição foi aprovada unanimemente.

Piracicaba, julho de 1975.

3 Proposta da Convenção à Diretoria Nacional da ABESS

A XIX CONVENÇÃO NACIONAL DE ABESS recomenda à diretoria Nacional - que constitua um grupo de trabalho formado por elementos participantes desta Convenção para que ultimem as providências decorrentes da mesma até que um grupo de trabalho semelhante, escolhido pela sede da nova Convenção possa receber o encargo de manter a continuidade dos trabalhos.

Justificação

Para que as Convenções Nacionais da ABESS tenham um sentido de continuidade, fazendo de uma o prosseguimento da outra e afim de se não reiniciar em todas os mesmos procedimentos, impõe-se a criação de dois grupos - de trabalho, um decorrente da Convenção realizada, outro da Convenção a se realizar, sucedendo trabalho de um ao trabalho do outro.

1. NORMAS GERAIS

1. Estrututa e Organização da Convenção

1.1. A Convenção Nacional de Ensino de Serviço Social terá a seguinte orga[illegible]zação:

- Coordenação Geral
- Coordenação Administrativa
- Coordenação Técnica, com a seguinte competência:

III. Coordenação Geral

Sob a responsabilidade direta da Presidente da ABESS deverá:

a) divulgar e manter informados todas as Unidades de ensino de Serviço Social a respeito da Convenção;
b) expedir os convites aos participantes oficiais, convidados especiais e autoridades;
c) supervisionar todas as atividades da Convenção;
d) apreciar e deliberar sobre as proposições apresentadas pelas Coordenação Administrativa e Coordenação Técnica da Convenção;
e) presidir as sessões plenárias de abertura e encerramento da Convenção;
f) decidir sobre as substituições eventuais de participantes a qualquer nível;
g) divulgar os resultados da Convenção.

I.1.2 COORDENAÇÃO ADMINISTRATIVA

De responsabilidade direta da Diretoria da Faculdade de Serviço Social de Piracicaba com as seguintes atribuições:

a) organizar e supervisionar os trabalhos referentes a:
- Instalação da Convenção
- Recepção e hospedagem dos participantes
- Atividades Sociais durante a Convenção
- Inscrição e recebimento de taxa dos partivipantes
- Controle da documentação e recursos audiovisuais de utilidade da Convenção
- Divulgação

b) - garantir as providências que se fizerem necessárias a:
- realização da Convenção
- elaboração de material necessário ao desenvolvimento da Convenção e seua divulgação.

c) sugerir à Coordenação Geral alterações que se fizerem necessárias no decorrer dos trabalhos.

1.1.3. Coordenação Técnica

Composta de 06 (seis) dos participantes da Convenção, terá as seguintes atribuições:

a) prestar assessoramento técnico ao desempenho de todos os trabalhos da Convenção
b) apresentar em plenário todas as informações sobre a Metodologia dos trabalhos
c) elaborar esquemas para discussão nos grupos tendo como base as questões levantadas pelos Debates e demais participantes nas Assembléias de apresentação dos sub-temas
d) elaborar a proposta de sistematização dos resultados dos trabalhos
e) redigir a proposta do conclusão final
f) apresentar, ao final de cada dia, um registro das ocorrências
g) sugerir à Coordenação Geral as alterações que se fizerem necessárias no decorrer dos trabalhos
h) proceder as avaliações parciais e total da Convenção
i) redigir o documento final da Convenção.

2. Metodologia da Convenção

2.1. Dinâmica dos Trabalhos

Os trabalhos da Convenção serão efetuados através de:

a) Assembléia para fins de eleição de Diretorias e sessões plenárias:
- formais (de abertura e encerramento dos trabalhos)
- de apresentação de sub-temas
- informativa dos resultados dos trablahos (ao término de cada sub-tema)
- conclusiva (ao término de todos os sub-temas)

b) Grupos interregionais

Serão formados previamente e terão como finalidade: analisar, debater e propor conclusões de todos os sub-temas apresentados na Convenção. Cada Grupo interregional deverá eleger:

. um coordenador
. um relator das conclusões

c) Grupos de Redatores

Os grupos interregionais, para cada sub-tema, elegerão um relator o qual terá as seguintes atribuições:

- registrar as conclusões do seu grupo
- reunir-se, no fim de cada dia, com os demais relatores e Comissão Técnica para:
  - listar e ordenar as conclusões oriundas dos inter-regionais
  - apresentar, por intermédio de um representante o resultado do trabalho deste grupo em assembléia às 8.00 horas do dia seguinte.

2.2. Desempenho dos Participantes

a) Coordenador de Sub-tema

Cada sub-tema terá um Coordenador presente convidado, o qual, nas assembléias de apresentação e conclusões dos mesmos terá como funções:

- orientar as discussões de modo a possibilitar à comissão técnica a elaboração de esquemas para discussões nos grupos interregionais
- agir como moderador garantindo a objetividade das discussões

b) Apresentador do Tema

Cada sub-tema terá um apresentador, escolhido pela expectativa, digo, respectiva região, o qual durante vinte minutos, em plenário, apresentará um resumo dos aspectos fundamentais de que consiste o sub-tema em apreço.

c) Debatedores de Sub-temas

Serão especialmente convidados, devendo receber os documentos para análise com a devida antecedência e terão 2º minutos no plenário de apresentação do sub-tema de sua responsabilidade de debate para:

- pedir esclarecimentos quanto ao trabalho apresentado
- apresentar, por escrito, as questões consideradas básicas, referentes ao documento, as quais deverão orientar o esquema de discussões nos grupos inter-regionais.

d) Participantes de modo geral, deverão:

- ler os sub-temas com antecedência
- objetivar as questões fundamentais de cada sub-tema

nos seus grupos respectivos
- contribuir para a elaboração das conclusões nos seus grupos
- colaborar, quando solicitado, com a Comissão Técnica naquelas tarefas necessárias ao desempenho dos trabalhos da Convenção.

5. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

DIA	HORÁRIO	ATIVIDADES	RESPONSÁVEIS
01	14,00-18,00	Inscrições	Coordenação Administrativa
	20,00 hs.	Abertura	Coordenação Geral
02	8,00-12,00	Exposição e Debates.	Comissão Técnica
Tema 1	14,00-16,30	Grupos	Vice-Presidência -
R.Leste	17,00-19,30	Plenária	Região Leste
	21,00	Reunião Dir.ABESS	
03	8,00-12,00	Exposição Debates	Comissão Técnica
Tema 2	14,00-16,30	Grupos	Vice-Presidência
R.Sul	17,00-19,30	Plenária	Região Sul
	20,00 hs.	Concerto de Música Erudita	
04	8,00-12,00	Exposição Debates	Comissão Técnica
Tema 3	14,00-16,30	Grupos	Vice-Presidência -
R.Centro.	17,00-19,30	Plenária	Região Centro
05	8,00-12,00	Plenária de Conclusões	Comissão Coordenadora
	14,00-17,30	Assembléia ABESS-Aprovação Estatutos.Eleição-Posse	Comissão Técnica
	20,00 hs.	Encerramento	Diretoria ABESS

6. COMPOSIÇÃO DOS GRUPOS DE PARTICIPANTES

GRUPO I

Alice Portela Duarte
Maria Luiza M. Sallum Rodrigues
Marina Pereira Velho
Tecla Machado Soeiro
Diva Maria de Sousa Cunha
Emilia de Moura Lemos
Maria Eligne Lima Lopes
Anna Cortas
Milza Silva
Maria José Rodrigues
Regina Coelli Clímaco
Jean Robert Weisshanpp

GRUPO II

Rachel Mäder Gonçalves
Diva Souza Costa
Arline Santinho Jacobik
Yeda Amaral Silvestre Custódio
Maria Helena Carvalho Buquera
Therezinha Arnaut
Maria da Glória Nin Ferreira
Antonio José da Silva
Maria Ilmar Diógenes Bezerra
Giselha Luiza da Silva
Heloiza Piedade Meneguel

GRUPO III

Nelly Ferreira
Ema Marlene Bragantini Mastrodi
Maria Aparecida Gasparino da Silva
Therezinha Campanor
Eva Mila Miranda Sá
Ilda Lopes Rodrigues da Silva
Carlos Magno Machado
Hilda El Jaick
Leonia Capaverde Bulla
Clementina Tonelloto
Maria Amalia Arozo
Mary Daise Kinzo Martins

GRUPO IV

Maria Apparecida Scaramuzza
Maria Helena Rodrigues Fortes
Suely Leão Ramos
Carolina Stuck
João Sandes
Maria Geny Brito Mattus
Maria José Ferreira de Araujo Ribeiro
Maria Ines Silvério
Sonia Uckus
Eliana Marcos dos Santos Terassovich
Stela Maris Piazza Souza

GRUPO V

Maria Isabel Freire de Carvalho
Ignez de Assis Rezende
Denise Barbosa
Maria Julia Holanda Lima
Luiz Cava Netto
Carla Hoche
Maria Eucarestia Teixeira Leite
Anita Aline A. Costa
Kutzi Sggall Portocarrero
Maria Lucia Macedo Melo
Rosa Maria de Oliveira

GRUPO VI

Cremilda Pereira
Wilma Valente
Luiz Marcondes Costa
Marlene Ribeiro da Silva
Margarida Maria de Carvalho Rêgo
Heliton Betetto
Maria Inos Souza Bravo
Franci Gomes Cardoso
Eugenia Célia Raizer
Suzana Rocha Medeiros
Cleoni Pereira de Souza.

RELATÓRIO DA IIª CONVENÇÃO NACIONAL DE ENSINO DE

SERVIÇO SOCIAL

Escola de Serviço Social da
Universidade Católica de Minas Gerais

RELATÓRIO DA XX CONVENÇÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL - ABESS.

A XX Convenção Nacional de Ensino de Serviço Social teve como sede a Universidade Católica de Minas Gerais, em Belo Horizonte nos dias 4, 5, 6, 8 e 9 de setembro de 1977.

Participaram da Convenção as Unidades de Ensino de Serviço Social conforme relação em anexo.

Cada Unidade podia se fazer representar por um Diretor, um Professor e um Aluno, embora nem todas se utilizassem da representação plena. À Unidade de Ensino da sede da Convenção foi atribuida a faculdade de inscrever mais dois professores e dois alunos. Também em caráter complementar, cada Unidade de Ensino podia inscrever mais um professor.

A relação nominal dos participantes com os respectivos endereços consta também em anexo.

Os trabalhos preliminares da Convenção que já vinham sendo conduzidos pela Diretoria da ABESS durante o ano anterior tiveram sua última reunião preparatória no dia 04 de setembro às 16 horas na Rua República Argentina nº 507 conforme consta do livro de atas da referida diretoria.

À noite do mesmo dia às 20 horas realizou-se, no Auditório do Colégio Santa Maria, a sessão de instalação sob a presidência de Dom Serafim Fernandes Araújo Magnífico Reitor da Universidade Católica de Minas Gerais.

Na ocasião, a Senhora presidente da ABESS cumprimentou os Convencionais dizendo de sua satisfação em presidir mais um Encontro Nacional das Unidades de Ensino de Serviço Social do Brasil. O Magnífico Reitor teceu considerações sobre o significado do evento, referindo-se particularmente ao papel das Escolas de Serviço Social no quadro do ensino universitário.

Oferecido pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, os Convencionais participaram de um coquetel após a sessão de abertura.

No dia imediato (05 de setembro), as atividades tiveram início às 8 horas com a abertura das inscrições dos Convencionais. Abertos os trabalhos do plenário pela senhora presidente, procedeu-se à leitura, discussão e aprovação do Regimento Interno da Convenção, com uma única alteração do texto original (em anexo). Dando cumprimento ao dispositivo do mesmo Regimento, na Composição da Comissão Técnica, a diretoria da ABESS indicou os professores José Pinheiro Cortez e Maria Luiza de Souza como seus representantes, tendo a senhora diretora da Faculdade de Serviço Social de Belo Hori

zonte indicado Maria Cristina Soares Magalhães e Rosângela Cláudio Gonçalves. Consultados os Convencionais para o preenchimento dos quatro componentes a serem eleitos foram indicados vários nomes e mediante votação atribuida a cada candidato obteve-se os seguintes nomes: Professores Heliton Betetto, Teresa Aranha, Anita Aline de Albuquerque Costa e Mariângela Belfiori. Os demais nomes apontados foram considerados suplentes à referida Comissão. Ao término dessas escolhas os membros do corpo discente presentes à Convenção fizeram entrega e procederam a leitura de uma Carta Aberta aos Convencionais (em anexo). A seguir a senhora presidente convida a Magnífica Reitora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo a proceder sua palestra sobre os objetivos da formação do Assistente Social De forma precisa e agradável, combinando uma análise profunda com clareza de exposição, a Magnífica Reitora foi aplaudida, constituindo-se o seu pronunciamento em significativo subsídio aos trabalhos da Convenção. Ao término de sua exposição a Magnífica Reitora recebeu uma homenagem da ABESS e dos Convencionais consistindo em Cartão de Prata em que seu papel de pioneira foi destacado. No mesmo dia às 14 horas reuniram-se os Convencionais em Sessão Plenária para ouvir os relatórios e obter esclarecimentos das Vice-Presidências regionais. Foram apresentados os relatórios das regiões sobre o tema básico da Convenção na seguinte ordem: Norte, Nordeste, Centro, Leste, Sul I e Sul II. Encerrados os trabalhos às 19 horas foram reabertos às 20 horas para conhecimento das experiências da Escola de Serviço Social do Maranhão e Escola de Serviço Social de Campinas Dado o adiantado da hora as comunicações de Araraquara e Piracicaba foram transferidas para as primeiras horas do dia seguinte.

No dia 06 de setembro, ainda em sessão plenária os Convencionais ouviram as comunicações das Escolas de Araraquara e Piracicaba. Após intervalo reuniram-se em grupos organizados pela Comissão Técnica e discutiram o tema proposto pela mesma sobre Objetivos do Ensino de Serviço Social.Após a discussão em grupo os Convencionais foram redistribuidos em grupos cruzados afim de que pudessem comunicar aos diferentes grupos as discussões ocorridas na primeira fase.

Após as discussões os grupos elaboraram um trabalho de síntese comunicado à Comissão Técnica pelos respectivos relatores. De posse dos relatórios de cada grupo a Comissão Técnica elaborou uma síntese geral das Conclusões que foi distribuida aos Convencionais no dia subsequente. Na noite do mesmo dia os Convencionais assistiram em Sabará a uma apresentação do Coral

3

Renascentista, promoção da Universidade Católica de Minas Gerais.

Em 08 de setembro, reiniciou-se os trabalhos dos grupos para a discussão do segundo sub-tema ou seja Relação Teoria/Prática, conforme proposta de discussão elaborada pela Comissão Técnica. Adotou-se o mesmo procedimento do dia anterior, isto é, grupos de discussão, comunicação em grupos cruzados e síntese. Os relatórios de cada grupo foram objeto de uma síntese geral elaborada pela Comissão Técnica. A palestra do Professor Jean Robert Weisshaupt prevista para as 20 horas foi antecipada para as 17.30 horas e desenvolveu o tema Campos de Serviço Social.

No dia 09 de setembro as atividades tiveram início às 9 horas para a discussão do terceiro sub-tema ou seja Currículo Mínimo, conforme proposta de discussão elaborada pela Comissão Técnica.

Os grupos elaboraram,após seu cruzamento, uma síntese e a Comissão Técnica uma síntese geral a partir dos Relatórios Grupais. Os Convencionais participaram de um almoço oferecido pela Universidade Católica de Minas Gerais, participando do mesmo o Magnífico Reitor. O professor Helinton Betetto no ensejo agradeceu o acolhimento recebido da Universidade e a professora Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves estendeu os agradecimentos aos funcionários da Universidade e da Faculdade de Serviço Social cuja colaboração foi particularmente útil e eficiente. As 15 horas o professor Seno Cornely apresentou aos Convencionais uma comunicação sobre a ALAESS que no momento preside. As 17 horas iniciaram-se os trabalhos de plenária de encerramento na qual foram apresentadas as sínteses gerais elaboradas pela Comissão Técnica e como subsídios os relatórios dos grupos. A discussão das proposições estendeu-se até as 20 horas e o texto decorrente constitui-se no documento definido como "proposições, conclusões, recomendações e sugestões da XX Convenção Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social - ABESS.

4

XXª CONVENÇÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL - CONCLUSÕES DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO DE 06.09.77

"OBJETIVOS DA FORMAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL"

Os grupos de discussão, após as sessões de elaboração e comunicação chegaram às seguintes sínteses:

1. Os grupos reconheceram a dificuldade em se formular os objetivos do ensino em serviço social sem a definição prévia dos objetivos da profissão e do próprio serviço social.
2. Julgam porém necessária a definição e explicitação desses objetivos segundo as diferentes posições filosóficas afim de que as unidades de ensino possam dar ao educando uma visão dessas posições para que ele eleja a sua, sem prejuízo da explicitação da posição assumida pela unidade de ensino.
3. Os grupos definiram como objetivos genéricos válidos para todo o profissional universitário e pois, inclusive, para os assistentes sociais:
   a. formação científica
   b. formação de atitudes
   c. habilitação no manejo do instrumental
4. Alguns grupos explicitaram como objetivos gerais da formação em Serviço Social:
   Capacitar para:
   a) intervir na realidade social ou na relação Homem-Meio;
   b) inovar ou adequar modelos de intervenção na realidade social;
   c) assumir o compromisso de estar a serviço do Homem, particularmente da população marginalizada pela estrutura sócio-econômica da realidade brasileira
5. Os grupos propõem a realização de uma pesquisa operacional pela ABESS, nos moldes ou com algumas diferenças da pesquisa conduzida pelas unidades de ensino do Nordeste, para definir ou clarificar o tema "objetivos do serviço social".
   - quer para atingir um consenso
   - ou para definir a função do assistente social
   - quer para se identificar as contradições dos elementos constitutivos.

5/

XXª CONVENÇÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL - SÍNTESE DAS CONCLUSÕES DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO E ELABORAÇÃO -8.9.77

1. Os grupos constatam como dado de realidade a dicotomia entre teoria e prática no ensino do Serviço Social.
2. A dicotomia entre teoria e prática é evidenciada na valorização do ensino teórico.
3. Constata-se a desarticulação entre o ensino teórico das disciplinas básicas com as profissionalizantes e de ambas com a prática.
4. Há como consequência em utilizar conhecimentos teóricos na análise da realidade e na prática do Serviço Social.
5. Como dificuldade adicional identificam-se as normas das estruturas administrativas, particularmente aquelas vinculadas a organismos públicos.
6. Como possíveis soluções para o problema do relacionamento entre o ensino teórico e o ensino prático, os grupos sugerem:
   a. esforço consciente dos professores das duas áreas (teoria e prática) no sentido de integrar as visões decorrentes;
   b. quando e onde possível obter que o professor da teoria explicite e desenvolva visões práticas;
   c. analisar a viabilidade do ensino integrado a partir de centros de interesse;
   d. no que se refere propriamente ao ensino do Serviço Social identificar os focos profissionais e realimentar a teoria com dados colhidos na realidade prática, a partir de que ela decorre dos fenômenos sobre os quais incide.
7. No relacionamento entre o ensino teórico-prático e a prática profissional os grupos reconhecem que
   a. há frequentemente um conflito ou uma divergência entre o ensino e a prática profissional decorrente da divergência entre os objetivos da formação do assistente social e as normas das instituições em que a prática se realiza;
   b. pouca possibilidade dos professores da prática em manter intercambio com as diferentes instituições quer pela relativa carga horária atribuída à disciplina "estágios supervisionados" quer pela não especialização do supervisor vinculado à escola. Quer finalmente pelo acumulo dos alunos em relação à cada supervisor.

6/

8. Como sugestões para o problema os grupos recomendam
   a. que as unidades de ensino desenvolvam programas de assessoria dos supervisores das entidades propiciando-lhes cursos, seminários e intercambio de experiências
   b. criação pelas unidades de ensino de projetos próprios, desde que garantida a permanencia e a continuidade para que possam desenvolver estágios inovadores e realimentadores da prática
   c. que nos convênios com instituições se dê a necessária enfase a autonomia científica e didática da escola
   d. relacionar a entidade de ensino com instituições primárias de Serviço Social entendidas como tais aquelas dirigidas por assistentes sociais e que visem objetivos próprios do Serviço Social.

Observação:

No ítem 6 a Convenção achou necessário rever a redação, ou melhor, maior precisão dos termos: VISÕES DECORRENTES
VISÕES PRÁTICAS
CENTROS DE INTERESSE
FOCOS PROFISSIONAIS

1

SÍNTESE DAS DISCUSSÕES DOS GRUPOS - 09.09.77

XXª CONVENÇÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL - ABESS -

1) Os Grupos concluiram ser necessária e urgente a revisão do atual Currículo Mínimo, tendo em vista as exigências pedagógicas e a possibilidade de medidas ministeriais a respeito.
2) Houve consenso quanto à inviabilidade da elaboração de um projeto curricular na presente convenção.
3) Consequentemente, foram propostas as seguintes medidas:
   3.1. Que a ABESS promova e coordene:
      - estudos e discussões sôbre os objetivos e objeto do Serviço Social sobre os objetivos da formação profissional com a finalidade de estabelecer um currículo mínimo válido para todas as escolas;
      - esse estudo seria feito a nível:
        1º. das escolas (corpo docente, discente e profissional)
        2º. regional
        3º. à nivel nacional
   3.2. esses estudos levarão em consideração as propostas de currículo' apresentadas pelas Regiões nesta Convenção, bem como outros estudos e pesquisas já elaboradas em andamento sobre Ensino e Currículo;
   3.3. como subsídios apresentados pelas Regiões, a Diretoria da ABESS' aprovando o projeto, o encaminharia ao MEC.

4) Sugestões e Recomendações
   4.1. Inclusão das disciplinas Administração em Serviço Social, Antropologia, Filosofia, Planejamento, Investigação em Serviço Social no currículo pleno, a curto prazo.
   4.2. Abordagem globalizante nas disciplinas metodológicas, preservada a carga horária de cada disciplina, de modo a assegurar o enfoque específico exigido pelas mesmas.
   4.3. Distribuição concomitante da carga horária entre as disciplinas' de Ciências Sociais e de Serviço Social.
   4.4. No projeto a ser elaborado pela Comissão, a ser indicada pela ' ABESS, seja incluídas as seguintes disciplinas:Administração em Serviço Social, Investigação em Serviço Social e Planejamento em

Serviço Social, no currículo mínimo.

4.5. Sugere-se que as Vice-Presidentes regionais assumam o estudo e condução da pesquisa sob a coordenação da ABESS

1. Considera-se necessária e urgente a revisão do C.M. para correção do que foi detectado como entrave principal (dicotomia caso, grupo e comunidade) e levando-se em consideração o processo de reconceituação que permite definir alternativas para substituição daquelas disciplinas.

2. Considera-se, ainda, a inviabilidade de elaboração de um plano curricular nesta convenção.

3. Face a essas considerações sugere-se que a ABESS:

3.1. Designe uma comissão central representativa das distintas regiões para que, dentro do prazo de 6 meses, estude e apresente um projeto de C.M.;

3.2. Submeta o plano à apreciação das Escolas para que ofereçam subsídios à comissão designada;

3.3. com os subsídios dos regionais, a comissão reelaborará o projeto inicial a ser encaminhado ao MEC, dentro do prazo de 6 meses, depois de ser aprovado pela ABESS.

4. Paralelamente deverá ser desenvolvida pesquisa sobre o desempenho profissional em confronto com a realidade profissional e formação profissional do Assistente Social, tendo em vista a complementação do projeto curricular e o conteúdo programático.

G R U P O A

Currículo Mínimo deve ser revisado a partir das necessidades sentidas pelos convencionais.

Considerando-se porém a inviabilidade de uma proposta de Currículo Mínimo nessa Convenção, sugere-se:

- a criação de um grupo tarefa, coordenado pela ABESS com representatividade regional (ou da classe?) indicado pelas regiões.

O grupo tarefa levaria em consideração os trabalhos dessa Convenção, as propostas de Currículo apresentadas pelas regiões - sendo que as que não chegaram elaborar uma proposta deveriam fazê-lo.

Considerar-se-ia ainda estudos e pesquisas já elaboradas ou em andamento sobre o Ensino e Currículo.

O grupo teria o prazo de 6 meses finais o qual as conclusões voltari

am a nível regional e após 6 meses, com os subsídios dos regionais o grupo apresentaria a proposta final.

Paralelamente deverá ser desenvolvida uma pesquisa sobre desempenho profissional em confronto com a realidade profissional e formação profissional tendo em vista a complementação do projeto curricular e o conteúdo programático das disciplinas.

A pesquisa seria conduzida pelos regionais sob coordenação da Nacional.

Durante o encaminhamento do Estudo da proposta do Currículo Mínimo as Escolas tentariam suprir as necessidades sentidas incluindo no Currículo pleno os materiais de Filosofia, Antropologia, Administração, Planejamento, Investigação; procurar-se-ia dar um conteúdo mais globalizante às disciplinas metodológicas procurando atenuar a colocação tripartida do Currículo Mínimo.

Recomenda-se concomitância entre as disciplinas das áreas de ciências sociais com as de Serviço Social tendo em vista a dificuldade sentida pelo alunado de se utilizar de conceitos já estudados anteriormente mas um tanto soltos.

G R U P O B

a) Currículo Mínimo

- oportunidade ou não da revisão do atual currículo mínimo

b) procedimentos consequentes.

Os grupos chegaram à conclusão de que é oportuna a revisão do atual Currículo Mínimo.

Propostas:

1. Convenção extraordinária

   (Obs.: que seja realizada em local onde os convencionais também se hospedem).

   Os regionais se encontrem para elaborar uma proposta de currículo que inclua:

   a) os objetivos da formação profissional;

   b) o objetivo, objeto e marco referencial da profissão;

   c) o conteúdo programático das disciplinas e o currículo pleno de cada região.

2. Com relação às cadeiras de Caso, Grupo e Comunidade - necessidade de se preocupar com o conteúdo, no sentido de uma abordagem globalizante dentro dos diferentes enfoques (curto prazo).
3. Preocupação de complementar o currículo com disciplinas que possibilitem uma fundamentação maior: Antropologia, P. Social, Filosofia, Administração em Serviço Social (curto prazo).
4. Distribuição da carga horária de Ciências Sociais também durante o ciclo profissional (curto prazo)
5. A ABESS fundamentar uma proposta de reformulação do currículo mínimo incluindo as cadeiras propostas nos ítens 3, e mais Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade sejam substituídas por uma cadeira de metodologia com o cuidado de corresponder à mesma carga horária (longo prazo)
6. Que a ABESS designe uma comissão representativa de várias regiões para que dentro do prazo de 6 meses estude e apresente um projeto de currículo mínimo.
7. Que submeta à apreciação das escolas para que ofereçam subsídios à comissão designada.
8. A Comissão citada acima reelaborará o objeto inicial a ser encaminhado pela ABESS ao MEC no prazo de 6 meses.

Obs.: paralelamente, deverá ser desenvolvida uma:

1. pesquisa sobre Desempenho Profissional em confronto com a realidade profissional e formação profissional, tendo em vista a complementação do Projeto Curricular e o conteúdo programático das disciplinas. Sugere-se que as Vice-Presidências assumam o estudo e condução da pesquisa sob a coordenação da ABESS.
2. que sejam utilizados subsídios de documentos e teses que tratem do assunto que irá se estudar.

A ABESS designe uma comissão representativa das várias regiões para que dentro do prazo de seis meses estude e apresente um Projeto de Curriculo, baseada no estudo global das experiências vividas e propostas pelas diferentes escolas.

Submeta o projeto a apreciação das diversas Escolas para que ofereçam subsídios à comissão designada.

A comissão reelaborará o projeto inicial a ser encaminhada pela ABESS ao MEC, no prazo de 6 meses.

Paralelamente, esta comissão desenvolverá uma pesquisa sobre Desempenho Profissional em confronto com a Realidade Profissional e Formação Profissional, tendo em vista a complementação do Projeto Curricular, e o Conteúdo Programático das disciplinas, sugere-se que as Vice-Presidências, assumam o estudo e condução da pesquisa sob a coordenação da ABESS.

1º - Há oportunidade ou não da revisão do atual currículo mínimo?

Há necessidade urgente da revisão do currículo mínimo; não se pode esperar até a próxima convenção porque já existe um estudo feito pelo MEC com relação aos currículos e também devido às exigências das Faculdades.

2º - Procedimentos:

Reuniões das Regionais para elaborarem uma proposta curricular com uma fundamentação, incluindo-se os Objetivos da Formação Profissional, Objeto, Objetivos e Marco Referencial da Profissão.

Os Regionais devem enviar o conteúdo programático das disciplinas e uma proposta do currículo pleno que satisfaça as exigências da região.

O currículo pleno não deve se distanciar do contexto global nacional

O estudo regional deverá ser a nível de corpo discente, docente e profissionais das instituições.

Cada região reune-se e os representantes desta levarão o resultado à Convenção.

O prazo estipulado para estas reuniões é ainda este ano. Sendo que março haveria o intercâmbio entre as regiões para trocas de propostas.

Houve votação no grupo de 18 pessoas para opinarem quanto ao prazo para o estudo e troca de propostas:

1. Treze pessoas sugeriram que houvesse o intercâmbio em março, sendo que três pessoas sugeriram com base no projeto nordeste que o estudo se prolongue e apresente o resultado no Congresso.

12

CARTA ABERTA AOS CONVENCIONAIS E AOS ESTUDANTES DE SERVIÇO SOCIAL

Nós, estudantes presentes na XIª Convenção Nacional da ABESS, reunidos em Assembléia (no dia 8/9) discutimos o processo de encaminhamento vivido por cada Escola quanto à participação nesta Convenção.

Durante a discussão constatamos que na maioria das escolas que estão participando, o processo de escolha de alunos para estarem presentes à Convenção se deu de forma pouco representativa: a partir de indicação da própria diretoria das Escolas, além do fato de, em alguns casos, não fornecerem aos estudantes maiores esclarecimentos acerca do próprio caráter desta Associação. Suas proposições e sua estrutura organizacional.

Por outro lado, numa minoria de escolas, o processo se deu de forma diferente: houve escolha por parte dos alunos para se levar um representante. Fato este que não exclui nosso questionamento sobre esta representatividade.

Frente a esta multiplicidade de encaminhamentos na escolha de "representantes", tentamos aprofundar nossas discussões no sentido de avaliar o nível real em que tem se dado nossa participação.

Entendemos que participamos à medida em que estamos presentes em todas as etapas de um processo, desde sua fase inicial à fase de decisão, visando a aquisição de um maior consciência política, através de uma luta organizada e independente, livre da burocracia universitária.

Queremos deixar claro que não negamos a existência da ABESS. Ela é coerente com a realidade vigente enquanto instituição educacional.

Entretanto, discordamos da atual forma de participação concedida aos estudantes, uma vez que a validade das discussões teóricas sobre currículo, vai se dar na vivência prática estudantil.

Cabe ainda resaltar a forma como está se dando a dinâmica da apresentação dos trabalhos nesta Convenção - não de uma maneira profunda tanto em termos da apresentação, quanto a nível das discussões dos trabalhos. Discordamos desse processo uma vez que acreditamos ser importante o intercâmbio de experiências entre as regiões, e também uma vez que o objetivo da própria é a proposição de um currículo unificado a nível nacional.

Desse modo a nossa proposta é de levarmos um trabalho de maior reflexão junto aos estudantes, para que em ocasiões não só como esta, consigamos demarcar um posicionamento firme e organizado que represente os reais interesses da classe estudantil.

PELA REALIZAÇÃO DE UM ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES DE SERVIÇO SOCIAL

Estudantes presentes à XIª Convenção de Ensino de Serviço Social
08/09/77

13

CARTA ABERTA AOS PARTICIPANTES DA XX CONVENÇÃO NACIONAL DA ABESS

Diante da XXª Convenção Nacional da ABESS, da qual só tomamos conhecimento a duas semanas atrás, nós estudantes da Escola de Serviço Social de BH procuramos desenvolver um processo de discussão a nível de toda a Escola, no sentido de conhecer o caráter da mesma, os objetivos propostos e a forma de participação estabelecida por seus estatutos.

Nossa discussão centrou-se em dois aspectos básicos:
. o Significado da Convenção em relação a nós enquanto estudantes.
. a questão da participação.

A ABESS é uma das instituições de caráter nacional que, inserida na realidade de ensino de Serviço Social, busca através de formas e perspectivas acadêmicas, soluções para a problemática da educação, como: reformas de currículo, propostas de ensino, discussões a cerca dos objetivos da formação profissional. Entretanto esta é uma falsa perspectiva para a solução das questões do ensino, na medida em que não situa suas razões básicas que estão a nível da realidade sócio-econômica e política em que vivemos e que não serão solucionadas através de convenções e discussões teóricas. Mesmo nestas discussões a participação dos estudantes, que são as pessoas mais interessadas, é barrada, na medida em que eles não participam do processo decisório de forma efetiva. Isso é um exemplo claro da forma como é permitida a participação nos diversos setores da sociedade hoje. Quando se pretende fazer um trabalho que se constitui numa perspectiva ampla de participação reivindicatória de estudantes, como foi o III Encontro Nacional de Estudantes, ele é barrado violentamente.

No entanto, entendemos que nossa participação hoje é algo que se apresenta de forma mais incisiva como condição primeira para que consigamos desenvolver uma luta que se reverta para nós numa conquista de maior nível de consciência política e, sobretudo, em nossa organização independente enquanto estudantes. Desse modo a proposta de participação coletiva dos estudantes é para nós no momento a forma real e efetiva de lutarmos organizadamente por nossos interesses.

Acreditamos que não será com discussões restritas em cima de propostas ou projetos teóricos que se dará o profundo questionamento acerca das questões centrais do ensino universitário hoje. Mas no momento em que foram implementadas na prática e à medida em que, concretamente, nós, as reais interessadas em melhores condições de ensino, formos deparando com questões e contradições que obviamente aparecerão e que deverão ser combatidas de forma organizada e independente.

O sentido de nossa presença aqui é explicitar nossa posição e conclamar todas as estudantes aqui presentes para uma Assembléia Geral a se realizar no dia 08/09 às 9 horas no Diretório Acadêmico da Escola de Serviço Social.

Estudantes da Escola de Serviço Social de

Belo Horizonte
05/09/77

RELAÇÃO DAS UNIDADES QUE PARTICIPARAM DA XXª CONVENÇÃO NACIONAL DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL

01. Departamento de Serviço Social
da Fundação Universidade do Maranhão
Bloco CESA
Campus Universitário - Te.: 222-1335
65.000 - SÃO LUIS - MA

02. Departamento de Serviço Social
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Campus Universitário - Tel.: 231-1858
59.000 - NATAL - RN

03. Departamento de Serviço Social
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
da Universidade Federal de Pernambuco
Cidade Universitária
50.000 - RECIFE - PE

04. Curso de Serviço Social
Universidade Federal da Paraíba
Campus Universitário - Te.: 224-7210
58.000 - JOÃO PESSOA - PB

05. Curso de Serviço Social
Universidade Regional do Nordeste
Rua 8 de dezembro, s/nº
58.100 - CAMPINA GRANDE - PB

06. Departamento de Serviço Social
Universidade Federal de Alagoas
Rua Engº Mário de Gusmão, 440, Ponta Verde
57.000 - MACEIÓ - AL

07. Faculdade de Serviço Social
Universidade Federal de Sergipe
Rua da Estância, 228 - Te.: 222-7282
49.000 - ARACAJU - SE

08. Escola de Serviço Social
Universidade Católica de Salvador
Av. Cardeal da Silva, 205
Federação - Tel. 247-1221, r. 19 e 32
40.000 - SALVADOR - BA

09. Escola de Serviço Social
Universidade Federal Fluminense
Rua Almirante Tefé, 637 - Centro - Tel.: 722-1268
24.000 - NITERÓI - RJ

10. Faculdade de Serviço Social de Lins
Rua Dom Lúcio, 165
16.400 - LINS - SP

11. Faculdade de Serviço Social
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Rua José Paulino, 603 - Tel. 27001, r. 71
13.100 - CAMPINAS - SP

12. Faculdade de Serviço Social
Universidade Federal de Juiz de Fora
Rua Santos Dumont, 214 - Tel.: 212-3873
36.100 - JUIZ DE FORA - MG

13. Escola de Serviço Social
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Av. Pasteur, 250, Botafogo, ZC 82
20.000 - RIO DE JANEIRO - RJ

14. Departamento de Serviço Social
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Rua Marquês de São Vicente, 209, Gávea - Tel.: 274-4449
20.000 - RIO DE JANEIRO - RJ

15. Departamento de Serviço Social
Universidade Católica de Goiás
Praça Universitária
Setor Universitário - Tel.: 225-1188
74.000 - GOIÂNIA - GO

16. Faculdade de Serviço Social
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Rua Monte Alegre, 984, Cx. Postal 7982 - Tel.: 622498
05014 - SÃO PAULO - SP

17. Faculdade Paulista de Serviço Social
Rua Conselheiro Brotero, 1140
Higienópolis
01232 - SÃO PAULO - SP

18. Faculdade de Serviço Social de Santa Catarina
Rua Victor Konder, 53 - Tel.: 220636
88.000 - FLORIANÓPOLIS - SC

19. Departamento de Serviço Social
Universidade Católica do Paraná
Rua Imaculada Conceição, 1155, Prado Velho
80.000 - CURITIBA - PR

20. Faculdade de Serviço Social de Piracicaba
Rua Boa Morte, 1835 - Tel. 222332
13.400 - PIRACICABA - SP

21. Escola de Serviço Social
Universidade Católica de Minas Gerais
Av. D. José Gaspar, 500 - Cx. Postal 2686 - Tel.: 332-4245
30.000 - BELO HORIZONTE - MG

22. Faculdade de Serviço Social
Faculdades Metropolitanas Unidas
Rua Taguá, 150, Liberdade - Tel.: 278-7164
01508 - SÃO PAULO - SP

23. Escola de Serviço Social de Manaus
Fundação Universidade do Amazonas
Rua José Paranaguá, 200
69.000 - MANAUS - AM

24. Faculdade de Serviço Social de Campo Grande
Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso
Av. Mato Grosso, 421, Cx. Postal 801
79.000 - CAMPO GRANDE - MT

25. Faculdade de Serviço Social de Santos
Av. Cons. Nébias, 595 - Tel.: 311556
11.100 - SANTOS - SP

26. Faculdade de Serviço Social
Associação de Ensino de Ribeirão Preto
Av. Costásile Romano, s/nº - Tel.: 25-7306
14.100 - RIBEIRÃO PRETO - SP

27. Departamento de Serviço Social
Universidade de Taubaté
Av. Granadero Guimarães, 122, Tel.: 23195
12.100 - TAUBATÉ - SP

28. Faculdade de Serviço Social
Universidade Católica de Pelotas
Rua Gonçalves Chaves, 373 - Tel.: 22-8274
96.100 - PELOTAS = RS

29. Departamento de Serviço Social
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Curitiba
Cx. Postal 2428
80.000 - CURITIBA - PR

30. Faculdade de Serviço Social de Bauru
Instituição Toledo de Ensino
Praça 9 de julho, s/nº, Cx. Postal 501
17.100 - BAURU - SP

31. Faculdade de Serviço Social de Araraquara
Rua Padre Duarte, 1463 - Tel.: 223210
14.800 - ARARAQUARA - SP

32. Curso de Serviço Social
Universidade Federal do Piauí
Campus Universitário
Sala 45, SG 6, BL. 2, Ininga
64.000 - TERESINA - PI

CONVIDADOS ESPECIAIS

- Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social
Rua Marechal Deodoro, 252, 15º andar, s/1508
80.000 - CURITIBA - PR

- Conselho Federal de Assistentes Sociais
Rua Alcindo Guanabara, 17, s/1617 - Tel.: 224-8404
20.000 - RIO DE JANEIRO - RJ

- Professora Nadir Gouvêa Kfouri
Magnífica Reitora da PUC. de São Paulo

- Secretaria Regional de Bem-Estar do INPS
Av. Amazonas, 266, 14º andar, Tel. 222-1856
30.000 - BELO HORIZONTE - MG

17

- Sindicato dos Assistentes Sociais de Minas Gerais
  Rua Espírito Santo, 466, s/1604
  30.000 - BELO HORIZONTE - MG

- FEBEM - Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
  Praça da Liberdade, 290
  30.000 - BELO HORIZONTE - MG

- CRAS - Conselho Regional de Assistentes Sociais - 6ª Região
  Av. Afonso Pena, 262, 18º andar, s/1813 - Tel.: 201-9720
  30.000 - BELO HORIZONTE - MG

* * *

XXª CONVENÇÃO NACIONAL DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL

RELAÇÃO NOMINAL DOS PARTICIPANTES E RESPECTIVOS ENDEREÇOS

01. Adelina Baldissera
Coordenadora do Curso de S.Social
Universidade Católica de Pelotas

02. Aglair Alencar Setúbal - Professora
Curso de S.Social da Univ. Federal do Piauí - Teresina

03. Aidil Jesus da Silveira Paes de Barros
Coordenadora da Faculd. de S.Social de Ribeirão Preto
Universidade da Associação de Ensino de Ribeirão Preto
End.: Rua Lindoro Vicente Santana, 158, B. Sumarezinho,
Ribeirão Preto, SP.

04. Alba Maria Pinho de Carvalho - Professora
Universidade Federal do Maranhão
End.: Rua José Bonifácio, 442, São Luís, MA.

05. Aldaíza de Oliveira Sposati - Professora
Faculdade de S.Social da PUC de São Paulo

06. Altiva Pantoja Paixão - Diretora, Vice-Presid.ABESS, Região Centro
Faculd. de S.Social da Univ. Federal de Juiz de Fora
End.: Rua Barão de Sta. Helena, 341, Juiz de Fora, MG

07. Amaurile da Rocha Bezerra - Coordenadora de Curso
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
End.: Rua Benício Filho, 502, Natal, RN

08. Ângela Maria B. Martins da Rocha - Aluna
Escola de Serviço Social da Univ. Católica de M. Gerais

09. Anita Aline de Albuquerque Costa - Chefe de Departamento
Departamento de S.Social da Univ. Federal de Pernambuco
End.: Rua João Coímbra, 57, Madalene, Recife, PE

10. Anna Stella de Andrade Furtado - Diretora
Esc. de S.Social da Univ. Federal do Rio de Janeiro
End.: Rua Gago Coutinho, 31, ap. 01, Laranjeiras, Rio de Janeiro, R.

11. Aracy Moniz Lovadini - Diretora
Faculd. de S.Social de Piracicaba, SP.

12. Áurea Maria Ferri Amaral - Profa e Supervisora de Estágios
Faculd. de S.Social de Araraquara
Av. Pedro Aranha do Amaral, 133, B. São José, Araraquara, SP

13. Cândida Maria Fontes de Santana - Diretora
Faculd. S.Social da Univ. Federal de Sergipe
End.: Rua E, nº 10, Recanto do Sol, Atalaia Velha, Aracaju, SE

14. Celina Magalhães Ellery - Aluna de mestrado
Departamento de S.Social da PUC do Rio de Janeiro

15. Denise Sawaia Tofik - Aluna
Faculd. de S.Social da PUC de São Paulo
End.: Rua Andrade Fernandes, 297, Alto de Pinheiros, CEP-05449

16. Dilséa Adeodata Bonetti - Professora
Faculd. de S.Social da PUC de São Paulo
End.: Rua Haddock Lobo, 964, ap. 101, B. Cerqueira César, S.Paulo,SP

17. Dilva Rosa Marques - Professora
Faculd. de S.Social da PUC de Campinas, SP
e Instituto de Ciências Sociais de Americana, SP.

18. Elisa de Oliveira Mello - Professora
Faculd. de S.Social da Univ. Federal de Juiz de Fora, MG

19. Eva Mila Miranda Sá - Vice-Diretora
Escola de S.Social da Univ. Federal Fluminense, Niterói, RJ

20. Heliton Betetto - Diretor
Faculd. Paulista de S.Social
End.: Rua dos Tamanás, 636, A. de Pinheiros, S.Paulo (05444), SP

21. Hilda El-Jaick - Professora, Vice-Presid. da ABESS, Região Leste
Esc. de S.Social da Univ. Federal Fluminense, Niterói, RJ

22. Iracema Ribeiro - Diretora
Faculd. de S.Social da Fundação Universidade do Maranhão
End.: Conjunto Planalto, Quadra 19, Casa 4, R. 1 de Abril,S.Luís,MA

23. Iraci Vilela Pereira - Professora
Faculd. de S.Social de Campo Grande, MT

24. José Pinheiro Cortez - Professor, Vice-Presid.da ABESS, Reg. Sul.II
Faculd. de S.Social de Santos, Faculd. S.Social de Piracicaba, Faculd. Paulista de S.Social, S. Caetano e PUC de S.Paulo.

25. José Roberto Ramalho - Aluno
Faculd. de S.Social de Araraquara, SP

26. Kutzi Segall Portocarrero - Secretária da ABESS

27. Lilia Christina de Oliveira Negreiros - Professora.
Instituição Toledo de Ensino - Faculd. S.Social de Bauru, SP

28. Lisette Iracema Klever - Coordenadora de Curso, Tesoureira da ABESS
Faculd. Ciências Humanas e Sociais de Curitiba
End.: Rua Madre Leonie, 386, Curitiba, PR

29. Luiz Marcondes Costa - Professor
Departamento de S.Social de Taubaté, SP
Rua Martim Francisco, 290, ap. 5, Taubaté, SP

30. Luiza Maria Salvi dos Santos - Aluna
Faculd. de S.Social da Univ. Católica de Goiás
End.: Rua 15, nº 485, ap. 302, Centro, Goiânia, GO

31. Margarida Maria de Carvalho Rego - Diretora
Escola de S.Social da Univ. Católica de Salvador
End.: Solar Boa Vista, Bloco 15, ap. 102, Engenho Velho, Salvador, BA

32. Maria Amélia Gomes de Castro - Professora
Escola de Serviço Social da Univ. Católica de M.Gerais
End.: Av. Augusto de Lima, 1674, ap. 905, Belo Horizonte, MG

33. Maria Aparecida Barbosa Carneiro - Coordenadora dos Cursos de Especialização
Curso de S.Social da Univ. Regional do Nordeste
End.: Rua Neuza Borborema, 193, Sto. Antônio, Campina Grande, PB

34. Maria Aparecida Ribeiro - Aluna
Faculd. de S.Social de Piracicaba, SP.

35. Maria Appareeida Scaramuzza - Professora
Depart. de S.Social da Unic. Católica do Paraná

36. Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves - Diretora
Escola de S.Social da Univ. Católica de M.Gerais
Rua República Argentina, 507, Sion, Belo Horizonte, MG

37. Maria Carolina Ribeiro Portela - Aluna
Escola de S.Social da Univ. Católica de M.Gerais

38. Maria Cecília Ziliotto - Professora (Represent.do Diretor)
Faculdade de S.Social de Santos
End.: Rua Carlos Pinto Alves, 76, CEP-04630 SÃO PAULO

39. Maria Cristina Soares Magalhães - Professora
Esc. de S.Social da Univ. Católica de Minas Gerais
Rua Monte Alegre, 540, ap. 302, Serra, B.Horizonte, MG

40. Maria Dulce de Moura Beleza (Ir.) - Professora
Esc. S.Social da Univ. Regional do Nordeste
End.: Rua Paulo de Frontin, 204, Campina Grande, PB

41. Maria Elizabeth Loureiro da Cruz - Professora
Depart. de S.Social da Fundação Universidade do Amazonas
End.: Av. Japurá, 376, Centro, Manaus, AM

42. Maria Elysia de Araújo - Representante do Conselho Federal de Assistentes Sociais e da Secretaria Regional do Bem-Estar do INPS.

43. Maria Eulália Martins - Professora, Chefe de Departamento e Coordenadora do Curso de S.Social
Fundação Universidade do Amazonas
End.: Av. Eduardo Ribeiro, 641, Manaus, AM

44. Maria Eulália Moreira
Presidente do Sindicato dos Assistentes Sociais de M. Gerais

45. Maria Helena de Oliveira Guimarães
Representante da FEBEM - Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor

46. Maria Izabel Freire de Carvalho - Professora, Chefe de Departamento
Escola de S.Social da Univ. Católica de Salvador

47. Maria José Galvão Cavalcanti Gueiros de Oliveira - Coordenadora do Curso
Departamento de Serviço Social - Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Univ. Federal de Pernambuco
End.: Rua Dr. Machado, 261, C. Grande, Recife, PE

48. Maria Lúcia Martinelli - Professora
Faculdades Metropolitanas Unidas - SP

49. Maria Luiza de Souza - Professora, Vice-Presid. da ABESS-Reg.Nordeste
Faculd. de S.Social de Sergipe
End.: Rua Linda Ferreira da Rosa, 151, ap. 5

50. Maria das Mercês Bonfim Ambrósio - Professora
Escola de S.Social da Univ. Católica de M.Gerais
Rua Amianto, 81-F, Sta. Teresa, B.Horizonte, MG

51. Maria Pepita Vasconcelos de Andrade - Professora
Faculd. de S.Social da Univ. Federal de Sergipe

52. Maria do Socorro Araújo - Aluna
Faculd. de S.Social da Fundação Univ. do Maranhão
Rua do Norte, 174, S.Luís, MA

53. Mariângela Belfiore - Diretora
Faculd. de S.Social da PUC de São Paulo

54. Marilísia de Almeida Muniz - Professora
Faculd. de Ciências Humanas e Sociais de Curitiba

55. Mário da Costa Barbosa - Professor
Faculdade Paulista de S.Social e PUC. de São Paulo
End.: Av. Lins de Vasconcelos, 483, ap. 64, Cambuci, São Paulo, SP

56. Marly Carvalho da Silva Neves - Superv. de Estágios
Depart. de S.Social da Fundação Univ. do Amazonas
End.: Rua Mons. Coutinho, 763, Manaus, AM

57. Marta de Almeida Melo - Aluna
Faculd. S.Social de Campo Grande - Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso
End.: Rua Barão de Melgaço, 80, ap. 7, Campo Grande, MT

58. Martha Peregrino - Professora
Faculdade de S.Social de Piracicaba
End.: Rua do Rosário, 1114, Centro, Piracicaba, SP

59. Mathilde Andery - Professora
Faculd. de S.Social da PUC de Campinas
Instituto de C.Sociais de Americana

60. Miriam Alves Cerqueira Leite - Aluna
Instituição Toledo de Ensino - Faculd. de S.Social de Bauru

61. Miriam Ferreira Martins - Professora
Universidade da Associação de Ensino de Ribeirão Preto

62. Nadir Gouvea Kfouri - Reitora da PUC de São Paulo
End.: Rua Edua rdo Souza Aranha, 122, ap. 163

63. Nair Costa Mills - Professora
Escola de S.Social da Univ. Católica de Minas Gerais
End.: Alameda das Amendoeiras, 490, Ouro Velho (estrada de N.Lima)

64. Nilce L. Guimarães - Diretora
Faculdade de S.Social de Lins - SP

65. Nilde Therezinha Cabeças Bortoloto - Professora (Repres. da Diretora)
Depart. de S.Social da Universidade Católica de Goiás

66. Paola Rizza - Aluna
Faculd. de S.Social da PUC de Campinas
End.: Rua Daniel Cezário de Andrade, 187, Campinas, SP

67. Rachel de Almeida Prado - Professora
Faculdade de S.Social de Lins, SP

68. Rachel Mäder Gonçalves - Presidente da ABESS
Universidade Católica do Paraná
End.: Rua Visconde do Rio Branco, 386, Curitiba, PR

69. Regina Coeli Clímaco Mattos - Professora
Depart. de S.Social da Univ. Católica de Goiás

70. Regina Maria Mei Cantinho - Aluna
Faculdade de S.Social de Piracicaba

71. Risalva Adaléa Gualberto - Professora
Curso de S.Social da Univ. Federal da Paraíba
End.: Rua Rodrigues de Aquino, 849, João Pessoa, PB

72. Rosângela Cláudio Gonçalves - Professora
Escola de S.Social da Univ. Católica de M.Gerais
Rua Maranhão, 885, ap. 202, Belo Horizonte, MG

73. Rosinha Borges Dias - Orientadora de Prática
Escola de S.Social da Univ. Católica de Minas Gerais
End.: Rua Itapemerim, 707, Serra, Belo Horizonte, M.Gerais

74. Sheila Almeida Moutinho - Aluna
Esc. S.Social da Univ. Católica de Salvador
End.: Rua Osvaldo Cruz, 408, ap. 202, Rio Vermelho, Salvador, BA

75. Sinhorinha Maria de Macedo Loscha
Presidente do CRAS-Conselho Regional de Assistentes Sociais - 6ª R.

76. Sônia Maria Gondim Guedes Pereira - Professora
Curso de S.Social da Univ. Federal da Paraíba
End.: Av. Amazonas, 289, Bairro dos Estados, João Pessoa, PB

77. Stela Maris Piazza Souza - Professora, Vice-Presid. da ABESS, R.Sul I
Faculd. de S.Social de Santa Catarina
End.: Rua Com Joaquim, 170, Florianópolis, SC

78. Terezinha de Queiroz Aranha - Professora
Depart. de S.Social da Univ. Federal do Rio Grande do Norte
End.: Rua Bertoldo Gurgel, 22, Natal, RN

79. Thereza de Lemos - Professora
Faculdade de S.Social de Lins - SP

80. Therezinha Arnaut - Professora , 2ª Secretária da ABESS
Depart. S.Social da PUC do Rio de Janeiro

81. Úrsula Margarida Simon Karch - Professora
Faculd. de S.Social - Faculdades Metropolitanas Unidas
Faculd. S.Social da PUC de S.Paulo
End.: Av. Joaquim Eugênio de Lima, 31, ap. 101, São Paulo, SP

82. Vanda Fonseca Oliveira - Chefe de Departamento
Depart. de S.Social da Univ. Federal de Alagoas

83. Yedda Amaral Silvestre Custódio - Coordenadora do Setor de Estágio
Faculd. de S.Social de Araraquara.

XXª CONVENÇÃO NACIONAL DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL

(19) p/ D. Beatriz devolver o texto

ESTATUTOS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL

Belo Horizonte 4 a 9 de Setembro / 1977
UCMG - Escola de Serviço Social

ESTATUTOS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL

A.B.E.S.S.

Art. 1º - A ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL, abreviadamente, ABESS, com sede e foro em Brasília (Distrito Federal), é uma entidade civil, composta de instituições dedicadas ao ensino do Serviço Social, fundada em 10 de outubro de 1946, sob o registro nº 142/L-A/1, de 10 de outubro de 1946, sem fins lucrativos, de âmbito nacional, de duração indeterminada, coincidindo o ano fiscal com o ano civil.

Art. 2º - A ABESS tem como finalidade:

a) promover o aperfeiçoamento do Ensino de Serviço Social no País;

b) estimular intercâmbio e colaboração entre as instituições desse ensino;

c) contribuir para a garantia de adequada e satisfatório padrão de ensino, emprestando ênfase especial ao estudo dos problemas de caráter regional e o progressivo aperfeiçoamento do Ensino de Serviço Social;

d) representar os interesses das Instituições de Serviço Social filiadas;

e) estabelecer entendimentos com entidades nacionais e internacionais, visando canalizar recursos técnicos e financeiros para as Instituições filiadas, mediante convênios;

f) incentivar e promover intercâmbio e articulação com organizações internacionais congêneres.

DOS ÓRGÃOS E SUA COMPETÊNCIA

Art. 3º - São órgãos da ABESS:

a) Assembléia Geral

b) Diretoria

c) Regionais

Art. 4º - A Assembléia Geral é o órgão supremo da ABESS e compõe-se dos membros efetivos, pelos seus representantes devidamente credenciados.

Art. 5º - Compete à Assembléia Geral:

a) eleger a Diretoria;
b) determinar as diretrizes e atividades da Associação;
c) decidir em última instância sobre admissão e eliminação dos membros;
d) fixar a contribuição a ser paga pelos membros;
e) aprovar o relatório e as prestações de contas da Diretoria;
f) criar comissões encarregadas de assuntos especializados relacionados com as suas finalidades;
g) aprovar o pedido de inscrição dos Regionais;
h) resolver os casos omissos nestes Estatutos.

Art. 6º - A Diretoria da ABESS eleita em Assembléia Geral Ordinária para o período de 2 (dois) anos, compõe-se de um presidente, de tantos Vice-Presidentes quanto os Regionais criados, de um 1º Secretário, de um 2º Secretário, de um 1º Tesoureiro e de um 2º Tesoureiro.

Parágrafo Primeiro - Os membros da Diretoria como representantes das Regionais, poderão ser escolhidos entre os professores das Instituições membros efetivos da A.B.E.S.S.

Parágrafo Segundo - Os membros da Diretoria não poderão ser reconduzidos para o mesmo cargo por mais de uma vez.

Art. 7º - A vaga verificada por qualquer motivo, num dos cargos da Diretoria, será preenchida por votação dos titulares restantes da Diretoria.

Art. 8º - Só poderão ser votados para o cargo de Presidente, os que exerçam ou tenham exercido cargo de Direção de Instituição de Ensino de Serviço Social.

Art. 9º - Compete ao Presidente:

a) representar a entidade judicial e extrajudicialmente;
b) fazer cumprir as resoluções da Assembléia e da Diretoria;
c) desenvolver as atividades que se fizerem mister para o funcionamento da Associação;
d) apresentar relatório anual dos trabalhos e a devida prestação de contas;
e) assinar, juntamente com o Tesoureiro, os cheques da Associação;
f) convocar e presidir as Reuniões da Diretoria Nacional, as Assembléias Gerais e Regionais.

Art. 10 - Compete aos Vice-Presidentes:

a) coordenar as atividades do respectivo Regional;
b) ser um elemento de ligação entre as Instituições de sua Região e destas com a Presidência Nacional;
c) articular os planos Regionais com a Presidência da Associação.

Art. 11 - Compete ao Vice-Presidente do Regional onde estiver a Presidência da Associação, substituir o Presidente em seus impedimentos.

Art. 12 - Compete ao 1º Secretário organizar e superintender todos os serviços de Secretaria.

Art. 13 - Compete ao 2º Secretário substituir o 1º Secretário em seus impedimentos e ajudá-lo no desempenho de suas funções.

Art. 14 - Compete ao 1º Tesoureiro:

a) receber contribuições, auxílios e subvenções, da Associação;
b) organizar e executar um plano anual de receita e despesa para a A.B.E.S.S.;

c) movimentar contas bancárias, assinando cheques da Associação juntamente com o Presidente;

d) manter em dia toda escrituração da Associação e apresentar o Balanço Anual à Diretoria até 3 (três) meses após o término do ano social, bem como a proposta orçamentária anual, 3 (três) meses antes do início do exercício civil.

Art. 15 - Compete ao 2º Tesoureiro substituir o 1º Tesoureiro em seus impedimentos e ajudá-lo no desempenho de suas funções.

DAS ASSEMBLÉIAS

Art. 16 - A Assembléia Geral reunir-se-á, ordinariamente de dois em dois anos, e extraordinariamente por convocação do Presidente ou a pedido da maioria absoluta de membros.

DOS REGIONAIS

Art. 17 - Nos anos alternados da Assembléia Geral, haverá Encontros Regionais.

Art. 18 - A A.B.E.S.S. atuará nas Regiões mediante os Vice-Presidentes dos Regionais, constituídos pelos membros efetivos das respectivas regiões.

Art. 19 - São atribuições dos Regionais:

a) elaborar um programa de ação concreta, integrado na realidade nacional e regional e de acordo com as possibilidades de realização;

b) apresentar nas Assembléias Gerais da ABESS., relatório das atividades desenvolvidas na Região.

DOS MEMBROS - SEUS DIREITOS E DEVERES

Art. 20 - A A.B.E.S.S. admitirá um número ilimitado de membros, distribuídos em duas categorias:

a) membros efetivos;
b) membros provisórios.

Art. 21 - São condições para ser membro efetivo:

a) ser Instituição de Ensino de Serviço Social, Pública ou Privada, devidamente reconhecida pelo MEC;

b) integrar-se no Regional, de acordo com o que estabelece estes Estatutos.

Art. 22 - São condições para ser membro provisório:

a) ser Instituição de Ensino com a devida autorização do MEC para o funcionamento.

Art. 23 - A admissão dos membros provisórios, far-se-á mediante proposta da própria unidade interessada, através da Vice-Presidência Regional e seu parecer favorável.

Parágrafo Único - A permanência nessa condição será de 3 (três) anos.

Art. 24 - A admissão dos membros efetivos far-se-á mediante requerimento devidamente comprovado, dirigido à Presidência Nacional, que se pronunciará num prazo máximo de 180 (cento e oitenta) dias.

Parágrafo Primeiro - A Presidência designará dois membros de região diversa, para que juntamente com o Vice-Presidente Regional, proceda uma avaliação "in loco" e emita um parecer a respeito.

Art. 25 - Concedida inscrição como membro efetivo, a ABESS emitirá o respectivo diploma.

Art. 26 - São direitos dos membros efetivos:

a) votar e ser votado;
b) beneficiar-se dos serviços prestados pela ABESS.

Art. 27 - É direito do membro provisório e mencionado na letra "b" do artigo anterior.

Art. 28 - São deveres dos membros efetivos e provisórios:

a) pagar a taxa anual fixada pela Assembléia Geral;
b) colaborar e participar dos trabalhos regionais e nacionais tendo em vista o progresso da Associação.

DO CANCELAMENTO DAS INSCRIÇÕES

Art. 29 - Será motivo de cancelamento:

a) deixar de preencher as condições estabelecidas no artigo 21 deste Estatuto;
b) não comparecer a 2 (duas) Assembléias consecutivas sem motivo justificado;
c) não efetuar o pagamento da contribuição anual, por 2 (dois) anos consecutivos, sem motivo justificado; a juízo da Assembléia Geral.

Parágrafo Único - Nos anos de realização da Convenção Nacional, a anuidade deve ser paga antes da realização desta.

DO PATRIMÔNIO

Art. 30 - O Patrimônio da Associação será constituído de:

a) bens móveis;
b) bens imóveis;
c) doações e legados;
d) contribuições dos membros;
e) subvenções e auxílios diversos.

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 31 - As resoluções das Assembléias Gerais

que se refiram às Unidades de Ensino terão caráter de Recomendação.

Art. 32 - Os membros não respondem nem mesmo subsidiariamente pelas obrigações sociais da entidade.

Art. 33 - A Diretoria não é remunerada pelos serviços prestados.

Art. 34 - A reforma dos presentes Estatutos, só poderá ser decidida em Assembléia Geral pela maioria de votos dos membros quites e presentes.

Art. 35 - A dissolução da Entidade só poderá ser decidida em Assembléia Geral Extraordinária especialmente convocada para este fim, com um mínimo de 2/3 (dois terços) dos membros quites e presentes.

Art. 36 - Em caso de dissolução da ABESS a Assembléia Geral resolverá sobre o destino do patrimônio que será revertido à Instituição congenere devidamente registrada no Conselho Nacional de Serviço Social.

Publicado no D.O. nº 233 de 12/02/76.

Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social-ABESS



ESTATUTO

A Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social- ABESS, foi fundada em 10/10/46, sob o registro nº 142/L-A/1.

O presente estatuto foi alterado em 7/9/79, na Assembléia Geral da entidade, realizada na cidade de Natal - RGNe - Registrado sob o nº 349 - livro A-2 fls 15v/17 no Cartório do 2º ofício de Títulos e Documentos. Edifício Antonio Venâncio da Silva, loja 10-SCS - Brasília/D.F.

CGC nº 77156537/0001/70

ESTATUTOS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL

A.B.E.S.S.

ART. 1º - A ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL; abreviadamente, ABESS, com sede e foro em Brasília - (Distrito Federal), é uma entidade civil, composta de unidades de ensino de Serviço Social, fundada em 10 de outubro de 1946, sob o registro nº 142/L-A/1, de 10 de outubro de 1946, sem fins lucrativos, de âmbito nacional, de duração indeterminada, coincidindo o ano fiscal com o ano civil.

Parágrafo Único - Entende-se por unidade de ensino, aquela na qual se matriculam alunos em nível de graduação, mestrado ou doutorado em Serviço Social.

ART. 2º - A ABESS tem como finalidade:
a) promover o aperfeiçoamento do ensino de Serviço Social no País;
b) estimular intercâmbio e colaboração entre as instituições desse ensino;
c) contribuir para a garantia adequada e satisfatória do padrão de ensino, emprestando ênfase especial ao estudo dos problemas de caráter regional e o progressivo aperfeiçoamento do ensino de Serviço Social;
d) representar os interesses das instituições de Serviço Social, filiadas;
e) estabelecer entendimentos com entidades nacionais e internacionais, visando canalizar recursos técnicos e financeiros para as instituições filiadas mediante convênios;
f) incentivar e promover intercâmbio e articulação com organizações internacionais congêneres.

DOS ÓRGÃOS E SUA COMPETÊNCIA

ART. 3º - São órgãos da ABESS:
a) Assembléia Geral
b) Diretoria
c) Regionais

ART. 4º - A Assembléia Geral é o órgão supremo da ABESS e compõe-se dos membros efetivos, pelos seus representantes devidamente credenciados.

ART. 5º - Compete à Assembléia Geral:
a) eleger a Diretoria;
b) determinar as diretrizes e atividades da Associação;
c) decidir em última instância sobre admissão e eliminação dos membros;
d) fixar a contribuição a ser paga pelos membros;
e) aprovar o relatório e as prestações de contas da Diretoria;
f) criar comissões encarregadas de assuntos especializados relacionados com as suas finalidades;
g) aprovar o pedido de inscrição dos Regionais;
h) resolver os casos omissos nestes Estatutos.

ART. 6º - A Diretoria da ABESS eleita em Assembléia Geral Ordinária para o período de 2 (dois) anos, compõe-se de um presidente, de tantos Vice-Presidentes quanto os

Regionais criados, de um 1º Secretário, de um 2º Secretário, de um 1º Tesoureiro e de um 2º Tesoureiro.

Parágrafo Primeiro - Os membros da Diretoria como representantes das Regionais, poderão ser escolhidos entre os professores das instituições membros efetivos da A.B.E.S.S.

Parágrafo Segundo - Os membros da Diretoria não poderão ser reconduzidos para o mesmo cargo por mais de uma vez.

Parágrafo Terceiro - Cada Vice-Presidente terá um suplente eleito na Assembléia Geral, com mandato idêntico e a ele vinculado.

ART. 7º - A vaga verificada por qualquer motivo num dos cargos da Diretoria, exceto a de Vice-Presidente, será preenchida por votação dos titulares restantes da Diretoria.

Parágrafo Único - Os suplentes dos Vice-Presidentes os substituirão imediatamente em suas faltas, impedimentos e eventuais renuncias.

ART. 8º - Só poderão ser votados para o cargo de Presidente, os que exerçam ou tenham exercido cargo de Direção de' instituição de Ensino de Serviço Social.

ART. 9º - Compete ao Presidente:
a) representar a entidade judicial e extra-judicialmente;
b) fazer cumprir as resoluções da Assembléia e da Diretoria;
c) desenvolver as atividades que se fizerem mister ' para o funcionamento da Associação;
d) apresentar relatório anual dos trabalhos e a devida prestação de contas;
e) assinar juntamente com o Tesoureiro, os cheques ' da Associação;
f) convocar e presidir as Reuniões da Diretoria Nacional às Assembléias e Regionais.

ART. 10º- Compete aos Vice-Presidentes:
a) coordenar as atividades do respectivo regional;
b) ser um elemento de ligação entre as instituições' de sua região e estas com a Presidência Nacional;
c) articular os planos regionais com a Presidência ' da Associação;

ART. 11º- Compete ao Vice-Presidente do Regional, onde estiver a Presidência da Associação, substituir o Presidente em seus impedimentos.

ART. 12º- Compete ao 1º Secretário organizar e superintender / todos os serviços de secretaria.

ART. 13º- Compete ao 2º Secretário substituir o 1º Secretário, em seus impedimentos e ajudá-lo no desempenho de suas funções.

ART. 14º- Compete ao 1º Tesoureiro:
a) receber contribuições, auxílios e subvenções da Associação;
b) organizar e executar um plano anual de receita e despesa para a A.B.E.S.S.
c) movimentar contas bancárias, assinando cheques da Associação, juntamente com o Presidente;

d) manter em dia toda escrituração da Associação e apresentar o Balanço anual à Diretoria até 3 (três) meses após o término do ano social, bem como a proposta orçamentária anual, 3 (três) meses antes do início do exercício civil.

ART. 15º- Compete ao 2º Tesoureiro substituir o 1º Tesoureiro em seus impedimentos e ajudá-lo no desempenho de suas funções.

DAS ASSEMBLÉIAS

ART. 16º- A Assembléia Geral reunir-se-á, ordinariamente de dois em dois anos e extraodinariamente por convocação do Presidente ou a pedido da maioria absoluta de membros.

DOS REGIONAIS

ART. 17º- Nos anos alternados da Assembléia Geral, haverá Encontros Regionais.

ART. 18º- A A.B.E.S.S. atuará nas regiões mediante os Vice--Presidentes dos regionais constituídos pelos membros efetivos das respectivas regiões.

ART. 19º- São atribuições dos Regionais:
a) elaborar um programa de ação concreto, integrado na realidade nacional e regional e de acordo com as possibilidades de realização;
b) apresentar nas Assembléias Gerais da A.B.E.S.S., relatório das atividades desenvolvidas na região.

DOS MEMBROS - SEUS DIREITOS E DEVERES

ART. 20º- A A.B.E.S.S. admitirá um número ilimitado de membros, distribuídos em duas categorias:
a) membros efetivos;
b) membros provisórios.

ART. 21º- São condições para ser membro efetivo:
a) ser instituição de ensino de Serviço Social Pública ou Privada, devidamente reconhecida pelo MEC;
b) integrar-se no Regional, de acordo com o que estabelece estes Estatutos.

ART. 22º- São condições para ser membro provisório:
a) ser instituição de ensino de Serviço Social com a devida autorização do MEC para o funcionamento.

ART. 23º- A admissão dos membros provisórios far-se-á mediante proposta da própria unidade interessada, através da Vice-Presidência Regional e seu parecer favorável.

Parágrafo Único - A permanência nessa condição será de 3 (três) anos.

ART. 24º- A admissão dos membros efetivos far-seá mediante requerimento dirigido à Presidência Nacional, anexando fotocópia autenticada da folha do Diário Oficial em que foi publicado o decreto de reconhecimento.

Parágrafo Único - A Presidência deverá pronunciar-se num prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

ART. 25º - Concedida inscrição como membro efetivo, a ABESS emitirá o respectivo diploma.

ART. 26º - São direitos dos membros efetivos:
a) votar e ser votado;
b) beneficiar-se dos serviços prestados pela ABESS.

ART. 27º - É direito do membro provisório e mencionado na letra "b" do artigo anterior.

ART. 28º - São deveres dos membros efetivos e provisórios:
a) pagar a taxa anual fixada pela Assembléia Geral;
b) colaborar e participar dos trabalhos regionais e nacionais tendo em vista o progresso da Associação.

DO CANCELAMENTO DAS INSCRIÇÕES

ART. 29º - Será motivo de cancelamento:
a) deixar de preencher as condições estabelecidas no artigo 21 desse Estatuto;
b) não comparecer a 2(duas) Assembléias consecutivas sem motivo justificado;
c) não efetuar o pagamento da contribuição anual por 2 (dois) anos consecutivos, sem motivos justificado, a juízo da Assembléia Geral.

Parágrafo Único: Nos anos da realização da Convenção Nacional, a anuidade deve ser paga antes da realização desta.

DO PATRIMÔNIO

Art.30º - O Patrimônio da Associação será constituído de:
a)bens móveis;
b)bens imóveis;
c)doações e legados;
d)contribuições dos membros;
e)subvenções e auxílios diversos.

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 31º - As resoluções das Assembléias Gerais que se refiram às unidades de ensino terão caráter de recomendação.

ART. 32º - Os membros não respondem nem mesmo subsidiariamente pelas obrigações sociais da entidade.

ART. 33º - A Diretoria não é renumerada pelos serviços prestados.

ART. 34º - A reforma dos presentes Estatutos, só poderá ser decidida em Assembléia Geral pela maioria de votos dos membros quites e presentes.

ART. 35º - A dissolução da Entidade só poderá ser decidida em Assembléia Geral Extraordinária especialmente convocada para este fim, com um mínimo de 2/3 (dois terços) dos membros quites e presentes.

ART. 36º - Em caso de dissolução da A.B.E.S.S. a Assembléia Geral resolverá sobre o destino do patrimônio que será revertido à instituição congênere devidamente registrada no Conselho Nacional de Serviço Social.

Claudete Maria Fonte de Barros

MEC

Resoluções e Portarias do CFE

1979 a 1991

RESOLUÇÃO Nº 6, DE 23/9/82 (*)

Fixa os mínimos de conteúdo e de duração do curso de Serviço Social.

O Presidente do Conselho Federal de Educação, no uso de suas atribuições legais e considerando o disposto no Parecer 412/82, homologado pela Senhora Ministra de Estado da Educação e Cultura,

RESOLVE:

Art. 1º O currículo mínimo do curso de Serviço Social é constituído das seguintes matérias:

a) Área Básica
- Filosofia
- Sociologia
- Psicologia
- Economia
- Antropologia
- Formação Social, Econômica e Política do Brasil
- Direito e Legislação Social

b) Área Profissional
- Teoria do Serviço Social
- Metodologia do Serviço Social
- História do Serviço Social
- Desenvolvimento da Comunidade
- Política Social
- Administração em Serviço Social
- Pesquisa em Serviço Social
- Ética Profissional em Serviço Social
- Planejamento Social

§ 1º As matérias Estudo de Problemas Brasileiros e Educação Física se-

rão obrigatórias, embora sua carga horária não integre o mínimo de duração do curso.

§ 2º Haverá um Estágio Supervisionado obrigatório com a duração de, no mínimo, 10% do tempo de duração do curso, tempo esse que não se computará na carga horária mínima dos cursos.

§ 3º Será condição essencial para a expedição do diploma a realização pelo aluno de Trabalho de Conclusão de Curso, sob a orientação de um professor.

Art. 2º A duração mínima do curso será de 2.700 horas, que serão integralizadas no mínimo de 3 e no máximo de 7 anos, ficando o termo médio fixado em 4 anos.

Art. 3º O ciclo básico visará conduzir o aluno ao conhecimento do contexto social brasileiro, das organizações que expressam a ordem institucional da Sociedade e possibilitam a formação do Assistente Social, bem como da realidade da clientela em suas relações sociais de trabalho, cidadania e cultura.

Art. 4º O ciclo profissional deverá conduzir o aluno à aquisição de conhecimentos sistemáticos do objeto e objetivos de intervenção do Serviço Social, da sua prática, de seus elementos constitutivos e das estratégias de intervenção em contextos institucionais diferenciados.

Art. 5º A adaptação do currículo baixado pela Resolução de 13/3/70, ao ora aprovado, far-se-á por via regimental, segundo os recursos de cada escola, dentro do prazo máximo de dois anos a partir da data de publicação desta Resolução.

Parágrafo único. O Conselho Federal de Educação apreciará as adaptações regimentais dos institutos isolados de ensino superior que mantiverem cursos de Serviço Social.

Art. 6º Esta Resolução entrará em vigor, na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

LAFAYETTE DE AZEVEDO PONDÉ

(*) CFE. Resolução nº 6/82. DIÁRIO OFICIAL, Brasília, 13 out. 1982. Seção I, p. 19.199.
—. DOCUMENTA, Brasília (264): 163, nov. 1982.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL – SE

Anteprojeto de reforma curricular do curso de Serviço Social.

CCC – Par. nº 412/82, aprovado em 5/8/82 (Proc. nº 197/80)

I – RELATÓRIO

A Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social – ABESS – dedicou-se por anos seguidos a discutir, seja nas suas unidades regionais, seja nas escolas de Serviço Social, a temática da Prática Profissional e da Prática de Ensino na formação desse técnico de nível superior. O resultado dessas discussões confluiu para as Convenções Nacionais da categoria, realizadas em Belo Horizonte e Natal, respectivamente nos anos de 1977 e 1979. A primeira, em co-promoção com a Universidade Católica de Minas Gerais, através do seu Departamento de Serviço Social, tendo como tema *"Conteúdo pragmático dos Cursos de Serviço Social do Brasil"*, e a segunda, em igual maneira, com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tendo como tema *"Proposta de Reformulação do Currículo Mínimo"*.

Essa ampla e cuidadosa reflexão resultou em um Documento Básico que, transformado em proposta de revisão do currículo mínimo vigente, vem ao Conselho Federal de Educação para apreciação e possível aproveitamento. De sua justificativa extraímos o seguinte trecho: *"Tomamos a liberdade de realizar este trabalho, por sentirmos no cotidiano de nossas salas de aula o imperativo de novos enfoques, novas abordagens, novos conhecimentos, para fazer frente a uma sociedade em célere ritmo de mudança e carente de profissionais aptos a participarem ativamente do processo de desenvolvimento social integrado que vive a nossa nação"*.

• Parecer

Nestes doze anos de vigência do currículo mínimo do curso de Serviço Social (Parecer nº 242/70 a Resolução de 13/3/70), predominou, na formação desse profissional, uma visão fragmentada da realidade em que deveria atuar, com a especificidade dos seus estudos voltados para o Serviço Social de Casos, em contraposição ao de Grupo ou de Comunidade. Essa metodologia levava a uma irreal

divisão do indivisível, razão pela qual tem sido criticada e, tanto quanto possível, minimizada, nos planos dos cursos de maior qualidade, sendo, aos poucos, substituída por uma ótica mais realista de ação a nível da globalidade social.

Como informa o documento da ABESS:

> *"Considera-se que a formação do profissional de Serviço Social tem, como referência básica, o homem como ser histórico de uma realidade em que os relacionamentos emergem, principalmente, da correlação de forças e contradições produzidas pela dinâmica da realidade social. (...) Torna-se, portanto, fundamental capacitar o aluno para compreender e analisar de forma crítica a realidade histórico-estrutural e o contexto institucional, onde se processa a prática do Serviço Social, habilitando-o a propor e operar alternativas de ação. (...) Trata-se, por conseguinte, de uma formação que se situa no plano da reflexão-ação, tendo em vista o desencadear de um processo de capacitação. Nesta perspectiva, a formação acadêmica pressupõe:*
>
> *1) um conhecimento básico enfatizando a ciência do homem e da sociedade;*
>
> *2) um conhecimento profissionalizante dos fundamentos teóricos do Serviço Social e suas relações com esses sistemas, assim como uma estratégia de ação que estude a prática das intervenções do Serviço Social com base nas referências teóricas mencionadas."*.

À luz desses pressupostos, o currículo mínimo sugerido se subdivide em duas partes distintas, uma básica e outra profissionalizante, assim justificadas na sua estrutura e objetivos, pela ABESS:

1) Área dos Conhecimentos Básicos:

1.1. Conhecimento de Contexto Social

Esta área compreende o conhecimento do contexto social que historicamente situado, se daria a níveis:

1.1.1. do contexto da própria sociedade;

1.1.2. das organizações que expressam o contexto institucional da sociedade e possibilitam a formação do profissional e a prática do Serviço Social;

1.1.3. da instituição Serviço Social como prática específica que se realiza no contexto das organizações e da sociedade.

Em síntese, este conhecimento, que é também o conhecimento social da História Econômica e Política da sociedade em geral e, particularmente, do Brasil e suas repercussões no processo de institucionalização da profissão e na sua prática atual, possibilita ao profissional a compreensão do âmbito de sua ação, na perspectiva histórica em que a profissão se institucionaliza.

1.2. Conhecimento da Realidade da Clientela

Esta área compreende o conhecimento da realidade da clientela em suas relações sociais de trabalho, cidadania e cultura, e supõe a com-

preensão de dois movimentos: o dirigido (quer o seja pelo Estado, quer pelas instituições da sociedade civil) e os espontâneos.

As relações que se estabelecem entre esses dois movimentos constituem objeto relevante de análise do Serviço Social como condição que permite seu posicionamento objetivo junto às populações. Isto se dá porque na relação entre os dois movimentos surge a possibilidade de atuação do Assistente Social no sentido de a clientela assumir o movimento dirigido como sujeito desse processo.

A representação que a população tem do contexto social em que se insere é, também, importante, pois é condição para que o Assistente Social possa conseguir, junto a ela, um nível de consciência capaz de perceber a sua realidade nas relações sociais e nas relações inter-humanas. A perspectiva do homem como sujeito histórico pressupõe a consciência de si e do outro no processo da construção do mundo.

2) Área dos Conhecimentos Profissionalizantes:

Como pontos fundamentais na área do conhecimento profissionalizante, destacam-se:

2.1. Conhecimentos sistemáticos do objeto e objetivos da intervenção do Serviço Social. Este conhecimento envolve a prática do Serviço Social, seus elementos constitutivos e análise dos diferentes agentes implicados na prestação do Serviço Social.

2.2. Conhecimentos e habilidades quanto a estratégias de intervenção em contextos institucionais diferenciados.

Esses exigem dos cursos de Serviço Social a conjunção de esforços a fim de dar condições ao futuro profissional para, entre outros aspectos, permitir:

— o exercício e a sistematização de uma prática voltada para uma realidade objetiva;

— a utilização do relacionamento como instrumento da prática do Serviço Social;

— a compreensão da participação social no contexto institucional do homem como ser histórico;

— a utilização da pesquisa como instrumento da prática profissional;

— a utilização da metodologia do Serviço Social.

O ciclo profissional seria, portanto, o estudo e a prática das estratégias da intervenção profissional com base nos referenciais teóricos acima mencionados.

Resulta de todos esses pressupostos a seguinte proposta de Currículo Mínimo:

Área Básica

Filosofia
Sociologia
Psicologia
Economia
Antropologia

Formação Social, Econômica e Política do Brasil
Direito e Legislação Social

Área Profissional

Teoria do Serviço Social
Metodologia do Serviço Social
História do Serviço Social
Desenvolvimento da Comunidade
Política Social
Administração em Serviço Social
Pesquisa em Serviço Social
Ética Profissional em Serviço Social
Planejamento Social

Como matérias complementares obrigatórias constam Estudo de Problemas Brasileiros e Educação Física, cuja carga horária não integra o mínimo de duração do curso. Também estão fora dessa duração mínima as atividades de orientação do trabalho de conclusão do curso e o Estágio Supervisionado, devendo este último ter uma carga horária mínima de 10% sobre o tempo de duração do curso.

O curso de Serviço Social terá a duração mínima de 2.700 horas com a integralização a fazer-se no mínimo de 3 e no máximo de 7, ficando o termo médio fixado em 4 anos.

Em anexo, ficam explicitadas as ementas de cada matéria do currículo mínimo, menos como uma delimitação de conteúdo programático e mais como uma contribuição ao professor, tendo em vista a inserção da área de conhecimento sob sua responsabilidade, no contexto específico do curso de Serviço Social.

II — VOTO DO RELATOR

À vista do exposto, somos pela aprovação do currículo mínimo do curso de Serviço Social, nos termos do projeto anexo de Resolução, ouvida a Comissão de Currículos.

(a) Paulo Nathanael Pereira de Souza — Relator

• Anexo

— EMENTAS DAS MATÉRIAS DO CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL

Filosofia

O Estudo da *Filosofia* é importante para o Assistente Social com vistas a uma formação reflexiva e crítica sobre as teorias do conhecimento e das principais correntes filosóficas que contribuíram para a compreensão do homem e da sociedade.

Sociologia

A manutenção da *Sociologia* justifica-se como de fundamental importância para o enfoque das principais teorias sociológicas, ressaltando o estudo das classes sociais. Este estudo deve focalizar, particularmente, as questões do desenvolvimento social, da análise das instituições, das organizações dos movimentos sociais.

Psicologia

Ratifica-se a permanência do estudo da *Psicologia* como meio necessário à compreensão das principais teorias da personalidade humana e fatores básicos do comportamento social.

Economia

Justifica-se a permanência do estudo da *Economia*, a fim de propiciar a compreensão da estrutura econômica e social brasileira a partir dos fundamentos e dos conceitos da teoria econômica.

Antropologia

A introdução do estudo da *Antropologia* no currículo mínimo prende-se à necessidade de compreensão das diferentes formas de manifestação cultural, incluindo o estudo da cultura popular, formas de religiosidade popular, o estudo antropológico da formação brasileira, das minorias raciais, das características regionais e dos grupos fundamentais.

Formação Social, Econômica e Política do Brasil

Propõe-se a inclusão do estudo da *Formação Social, Econômica e Política do Brasil* pela necessidade da compreensão da realidade social brasileira numa perspectiva histórica.

Direito e Legislação Social

Recomenda-se a manutenção do estudo do *Direito e Legislação Social* tendo em vista a sua contribuição para a prática profissional, devendo enfatizar, fundamentalmente, a Legislação Trabalhista e Previdenciária.

Teoria do Serviço Social

Ratifica-se a permanência do estudo da *Teoria do Serviço Social* como conhecimento profissionalizante dos mais fundamentais, devendo ter como enfoques necessários as principais construções teóricas do Serviço Social: objeto, intencionalidade e pressupostos metodológicos de sua práxis; campo de atuação do Serviço Social e sua posição no contexto das Ciências Humanas e Sociais.

Metodologia do Serviço Social

Propõe-se a introdução do estudo da *Metodologia do Serviço Social* (caracterizado no currículo mínimo atual como Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupo e Serviço Social de Comunidade). Este estudo é importante pois se encarregará das estratégias de ação profissional; visa a capacitação do profissional para operacionalizar os conhecimentos teóricos através de uma ação sistemática pertinentes aos vários níveis e áreas de atuação do Assistente Social.

História do Serviço Social

Sugere-se a inclusão do estudo da *História do Serviço Social*, cuja importância está na análise e compreensão do Serviço Social como fenômeno histórico; a sua institucionalização como resultante de uma demanda social, o seu reconhecimento como resultante das respostas sociais de sua prática, enfim, as relações do processo de institucionalização do Serviço Social com a formação sócio-histórica da sociedade brasileira.

Desenvolvimento da Comunidade

Propõe-se a inclusão do estudo de *Desenvolvimento da Comunidade*, dada a constatação de que o Serviço Social efetivamente atua e sempre atuou como ação catalizadora dos movimentos sociais provocados e espontâneos, carecendo, portanto, de compreender a dinâmica desses movimentos numa perspectiva de estratégia de ação que o capacitem ao agir profissional nessa área.

Política Social

Ratifica-se a manutenção do estudo da *Política Social* tendo em vista ser a ação do Serviço Social um dos meios de realização da Política Social junto aos estratos mais carentes da população, assim como se colocar mesmo, como meio estimulador do processo de formulação da Política Social quando ausente dessas camadas ou de sua dinamização quando necessária. Neste sentido, ressalta-se o estudo e a análise das políticas públicas, suas repercussões sociais e as estratégias de ação do Serviço Social, como executor, estimulador e dinamizador dessa Política, assim como da Política Social em geral.

Administração em Serviço Social

Baseia-se a proposta de introduzir o estudo da *Administração em Serviço Social* no currículo mínimo na necessidade de conhecimentos e análise das teorias administrativas e sua relação com as práticas administrativas no Serviço Social (coordenação, assessoria, supervisão e outras) e as vinculações das organizações com o contexto estrutural e conjuntural.

Pesquisa em Serviço Social

Sugere-se a inclusão de *Pesquisa em Serviço Social*, objetivando a capacitação do aluno para uma prática científica, através do estudo dos diferentes métodos e técnicas, suas limitações e alcances, e sua utilização em Serviço Social como um dos instrumentos da relação teoria/prática e com vistas à produção de conhecimentos específicos de Serviço Social.

Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso

Fundamenta-se a inclusão da *Orientação de Trabalho de Conclusão de curso* na oportunidade que tem o aluno de ser orientado para a realização de um trabalho de sua autoria relacionado com o Serviço Social, tendo ou não por base a sua própria prática de estágio de formação profissional. A importância está em exercitar o aluno para refletir o Serviço Social e, com isso, conduzi-lo a garantir a unidade teoria/prática. A exigência de elaboração de um trabalho de conclusão de curso está contida na Lei nº 1.889, de 13 de junho de 1973, que dispõe sobre os objetivos do ensino de Serviço Social em seu art. 10.

Ética Profissional em Serviço Social

Sugere-se a manutenção da *Ética Profissional em Serviço Social*, visando ao estudo dos componentes axiológicos que integram as construções teórico/metodológicas do Serviço Social por possibilitar a adoção da postura ética do profissional em sua prática social.

Planejamento Social

Propõe-se a inclusão de *Planejamento Social* ante a necessidade de habilitação com que, na prática cotidiana, o Assistente Social está sempre a se defrontar. As exigências se fazem em termos de capacitação para análise e compreensão do planejamento global, suas relações com os planos, programas e projetos sociais; e elementos políticos e técnicos necessários a sua elaboração.

Estágio Supervisionado

Propõe-se a introdução de *Estágio Supervisionado* (caracterizado no currículo mínimo atual como Estágios Práticos). Este estudo é importante como forma de *aprendizagem prática* das estratégias de ação profissional comuns aos campos fundamentais de atuação do Serviço Social. Supõe a aprendizagem de habilidades técnicas e capacidade de análise das repercussões profissionais face à aplicação dessas habilidades.

● Projeto de Resolução

Resolução nº ..... de ..... de 1982

Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Serviço Social.

O PRESIDENTE DO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais e considerando o disposto no Parecer nº 412/82, de 5 de agosto de 1982, homologado pelo Ministro da Educação e Cultura,

RESOLVE:

Art. 1º O currículo mínimo do curso de Serviço Social é constituído das seguintes matérias:

a) *Área Básica*

Filosofia
Sociologia
Psicologia
Economia
Antropologia
Formação Social, Econômica e Política do Brasil
Direito e Legislação Social

b) *Área Profissional*

Teoria do Serviço Social
Metodologia do Serviço Social
História do Serviço Social
Desenvolvimento da Comunidade
Política Social
Administração em Serviço Social
Pesquisa em Serviço Social
Ética Profissional em Serviço Social
Planejamento Social

§ 1º As matérias Estudo de Problemas Brasileiros e Educação Física serão obrigatórias, embora sua carga horária não integre o mínimo de duração do curso.

§ 2º Haverá um Estágio Supervisionado obrigatório com a duração de, no mínimo, 10% do tempo de duração do curso, tempo esse que não se computará na carga horária mínima do curso.

§ 3º Será condição essencial para a expedição do diploma a realização pelo aluno de Trabalho de Conclusão de Curso, sob a orientação de um professor.

Art. 2º A duração mínima do curso será de 2.700 horas, que serão integralizadas no mínimo de 3 e no máximo de 7 anos, ficando o termo médio fixado em 4 anos.

Art. 3º O ciclo básico visará conduzir o aluno ao conhecimento do contexto social brasileiro, das organizações que expressam a ordem institucional da sociedade e possibilitam a formação do Assistente Social, bem como da realidade da clientela em suas relações sociais de trabalho, cidadania e cultura.

Art. 4º O ciclo profissional deverá conduzir o aluno à aquisição de conhecimentos sistemáticos do objeto e objetivos da intervenção do Serviço Social, da sua prática, de seus elementos constitutivos e das estratégias de intervenção em contextos institucionais diferenciados.

Art. 5º A adaptação do currículo baixado pela Resolução de 13/3/70 ao ora aprovado far-se-á por via regimental, segundo os recursos de cada escola, dentro do prazo máximo de dois anos a partir da data de publicação desta Resolução.

Parágrafo único. O Conselho Federal de Educação apreciará as adaptações regimentais dos institutos isolados de ensino superior que mantiveram cursos de Serviço Social.

Art. 6º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

III – CONCLUSÃO DA COMISSÃO CENTRAL DE CURRÍCULO

A Comissão Central de Currículo, tendo examinado o projeto anexo, referente ao currículo mínimo do curso de Serviço Social, relatado pelo Conselheiro Paulo Nathanael Pereira de Souza, é de parecer que o mesmo merece ser aprovado pelo Plenário.

Sala das Sessões, em 4 de agosto de 1982.

(aa) Luiz Navarro de Britto – Presidente/Paulo Nathanael Pereira de Souza – Relator/Antônio Fagundes de Souza/Caio Tácito (vencido em parte)/Heitor Gurgulino de Souza (vencido em parte)/Horácio Kneese de Mello/Dom Serafim Fernandes de Araújo/Eurides Brito da Silva

IV – DECISÃO DO PLENÁRIO

O Plenário do Conselho Federal de Educação aprovou, por maioria, a Conclusão da Comissão Central de Currículo, com abstenção dos Conselheiros Armando Dias Mendes e Anna Bernardes da Silveira Rocha.

Sala Barretto Filho, em 5 de agosto de 1982.

RELATÓRIO DA EQUIPE DE ASSESSORIA DO PROJETO PEDAGÓGICO DA ABESS

Como estava previsto, a equipe de assessoria reuniu-se em Aracaju nos dias 11 e 12 de outubro para apreciar, discutir e reexaminar a Proposta Pedagógica no que diz respeito ao encaminhamento da mesma, nas diversas Unidades de Ensino do Brasil.

Após exame do desenvolvimento dos trabalhos nas Unidades que estão colocando em prática, a proposta e exame dos pronunciamentos oficiais e ou de profissionais de Serviço Social que analisaram e questionaram a mesma, a equipe fez as seguinte considerações:

I - Ao apresentar a Proposta Pedagógica, a ABESS não pretendeu instaurar um novo modelo pedagógico, mas apresentar uma sugestão, a título de serviço oferecido às Escolas, para provocar um amplo debate em torno da operacionalização do currículo proposto. Neste debate é importante a colaboração dos professores e alunos, uma vez que se trata de uma experiência é, para que ela seja modificada e reelaborada, faz-se necessário subsídios extraídos da própria vivência pedagógica dos mesmos.

Na operacionalização da Proposta Pedagógica, muitos docentes colocaram como dificuldades, as deficiências de conteúdo e de prática-pedagógica.

A equipe considera, no entanto, que as dificuldades serão melhor definidas e especificadas a partir da própria dinâmica da experiência docente e discente de cada unidade de ensino, tais dificuldades constituirão a matéria prima para sistematizar uma capacitação de docentes que venha atendê-las eficientemente. Por esta razão, ao invés de se começar por um Curso de Capacitação, a equipe sugeriu à ABESS que este fosse realizado após o desencadeamento mais sistemático do processo.

Nesse sentido a ABESS volta a insistir que o docente interessado na Proposta Pedagógica inicie sua prática acadêmica mesmo que seja a nível individual ou com número reduzido de colegas e nos comunique para possibilitar a circulação das experiências e uma preparação mais sistemática do processo de capacitação de docentes. Naturalmente a proposta é dirigida apenas aos docentes interessados em testar uma prática pedagógica sem pretensão alguma de ter caráter de exigência.

II - Esta Proposta Pedagógica visa explicitar e sugerir uma postura dos diversos cursos de capacitação de docentes e profissionais de campo que estão sendo desenvolvidos atualmente a nível local, regional e nacional.

III - Quanto aos objetivos e justificativas da Proposta Pedagógica, partiu-se dos fundamentos da formação profissional, discutidos e aprovados na XXI Convenção Nacional da ABESS e contidos na PROPOSTA DE CURRÍCULO MÍNIMO PARA O SERVIÇO SOCIAL.

"A Prática Pedagógica concebida como criação de situações de aprendizagem volta-se para o desenvolvimento de uma ação reflexiva e crítica que leve a uma visão globalizante da realidade e a um posicionamento perante ela. Torna-se, portanto, fundamental capacitar o aluno para compreender, de forma crítica , a realidade histórico-estrutural e o contexto institucional, onde se processa a prática do Serviço Social, habilitando-o a operar alternativas de ação".

Tendo em vista esses objetivos e justificativas o ensino do Serviço Social deve enfatizar:

1) A área de conhecimentos básicos:

a - Conhecimento do contexto social

b - Conhecimento da realidade da clientela.

Desta forma, em termos de conteúdo básico, o Assistente Social não deve se contentar com um conhecimento de generalidades sobre a realidade, mas conhecê-la de modo seguro e científico. Este conhecimento supõe um trabalho de aprofundamento para dominar um instrumental de análise estrutural e conjunturalpara poder [illegible] está acontecendo e para ver qual encaminhamento a ser dado na prática profissional.

Este instrumental básico deve ser fornecido pelas disciplinas das áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais, quais sejam: - Filosofia, Antropologia, Psicologia, Sociologia, Economia, Formação Social Econômica e Política do Brasil, Direito e Legislação Social.

Ao ministrar estes conhecimentos, não quer dizer que as Escolas de Serviço Social formarão especialistas no conhecimento da realidade social, econômica e política pois estes conhecimentos são de especificidade de outros profissionais que poderão prestar sua colaboração na análise da realidade. O que se pretende na formação do profissional em Serviço Social é uma compreensão da realidade para intervenção.

2) Na área do conhecimento profissionalizante

a - Conhecimento sistemático do objeto e objetivo da intervenção do Serviço Social.

b - Conhecimento e habilidades quanto às estratégias de intervenção em contexto institucionais diferenciados.

É na intervenção que o Serviço Social tem sua especificidade e é neste sentido que o conhecimento sistemático do objeto e objetivo e das habilidades devem levar em consideração as peculariedades próprias da realidade local e suas relações com o contexto global.

Como ficou definido na XXI[a] Convenção Nacional da ABESS, conforme Proposta do Currículo Mínimo enviado ao Conselho Federal de Educação, que "a ação do profissional de Serviço Social, historicamente, vem se desenvolvendo junto aos estratos mais carentes da população, buscando um esforço de incorporação e superação da função assistencial, privilegiando a função promocional, entendida como contribuição à organização e mobilização de grupos e população para que participem como agentes e usuários de bens e serviços, estendendo sua participação aos processos decisórios". A prática profissional ou intervenção do Serviço Social é um ponto sensível pois ela deve estar em função das experiências de organização e mobilização desses estratos.

Na implantação do novo Currículo, cujo fundamentos já foram explicitados na Proposta Curricular encaminhada ao C.F.E., não basta mudar a titulação e a quantidade das disciplinas, melhorar as técnicas, mas fornecer um instrumental básico de conhecimento da realidade, buscar instrumentos apropriados para a transformação da realidade de acordo com as necessidades e os interesses da clientela atendida. Em outras palavras, buscar uma metodologia de intervenção para transformar a realidade a partir do homem como sujeito. Neste sentido a prática profissional se identifica com a pedagogia da participação que deve partir do respeito à autonomia popular, da valorização do "saber" ou cultura popular, do respeito ao ritmo do povo para atingir estágios superiores de conhecimento e posicionamento na sociedade.

Desta forma na área de conhecimentos profissionalizantes entendidos como práticas pedagógicas do Serviço Social incluem-se as seguintes disciplinas: Teoria do Serviço Social, Metodologia do Serviço Social, História do Serviço Social, Desenvolvimento da Comunidade, Política Social, Administração em Serviço Social, Pesquisa em Serviço Social, Ética Profissional em Serviço Social, Planejamento Social, Orientação de Trabalho da Conclusão de Curso e Estágio Supervisionado. Em suma, podemos dizer que a ação do Serviço Social não pode estar desvinculada do projeto histórico da sociedade civil. Isso significa que o profissional do Serviço Social deve estar consciente de que seu próprio pessoal deve estar relacionado com o projeto da sociedade, que constituem o referencial básico para transformar a sociedade ou manter o status quo.

IV - Quando a Proposta Pedagógica sugere que o conteúdo programático parta de um tema concreto, a experiência prática tem demonstrado que não existe incompatibilidade com as exigências formais dos sistema universitário, pois pedagogicamente o fato de se começar pelo interesse imediato do aluno que vem de uma necessidade concreta, revela-se uma contribuição na definição daquilo que é necessário (subsídios teóricos) para se responder às necessidades. Dessa forma, mesmo que a manifestação de um fato - problema concreto - seja

de nível local, pode-se se iniciar por este problema para se chegar as teorias e análises mais globais. Neste processo pedagógico de partir de problemas locais e regionais deve estar claro as articulações destes com modo de organização da sociedade global.

V - Levando-se em consideração que a participação do docente e discente na operacionalização da proposta pedagógica é um processo opcional, consideramos que, as experiências práticas vão se multiplicando. Os professores com tais experiências poderão prestar uma grande contribuição não só no sentido de fornecer subsídios, como também colaborar assessorando a operacionalização desta Proposta a nível regional e nacional aumentando assim o grupo de monitores.

Aracaju, 10 de outubro de 1980

a) Maria Luiza de Souza

a) Ivanira Salas

a) Nobuco Kameyama

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL
(A. B. E. S. S.)
SEDE: RUA MARECHAL DEODORO, 202 - 15º ANDAR - SALA 1506
80.000 — CURITIBA — PR.

Curitiba, 08 de maio de 1979

Ofício-Circular 041/79

Senhor(a) Diretor(a)

Temos a satisfação de informar V. Sa., sobre a XXI Convenção Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social - ABESS, que realizar-se-á em Natal-RN., no período de 02 a 06 de setembro próximo, sob patrocínio da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Como já deve ser de conhecimento de V. Sa., a referida Convenção tratará sobre o Currículo Mínimo - núcleo dos currículos plenos dos cursos de Serviço Social no Brasil e, que após a sua aprovação pela assembléia geral da Associação, será encaminhado ao Conselho Federal de Educação.

Outrossim esclarecemos, que na programação do conclave em questão, está previsto espaço para comunicações sobre experiências pedagógicas na área do ensino do Serviço Social. Tais comunicações, deverão ter duração de 20' (vinte minutos).

Solicitamos a V. Sa., a apreciável colaboração, no sentido de dar-nos a conhecer o seu interesse de divulgar alguma experiência pedagógica, desta unidade de ensino, enviando-nos cópia do trabalho, até o dia 30 de julho próximo.

Na certeza de contar com a atenção e colaboração de V. Sa., antecipadamente apresentamos nossos agradecimentos.

Atenciosamente

Rachel M. Gonçalves

RACHEL MADER GONÇALVES
Presidente

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL
(A. B. E. S. S.)
SEDE: RUA MARECHAL DEODORO, 252 - 15º ANDAR - SALA 1508
80.000 - CURITIBA - PR.

Curitiba, 24 de maio de 1979

Ofício-Circular 057/79

Senhor(a) Diretor(a),

Temos a satisfação de encaminhar, em anexo, o Documento Básico da XXI Convenção Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social - ABESS, sobre Currículo Mínimo dos cursos de Serviço Social, o qual deverá ser discutido na referida Convenção.

Outrossim informamos que esta Associação, entrou em contato com o Conselho Federal de Educação - órgão do Ministério da Educação e Cultura, que mostrou grande interesse no trabalho que está sendo desenvolvido sobre o Currículo Mínimo e fica no aguardo dos resultados da Convenção, para que sejam tomadas as providências no sentido da reformulação do currículo vigente.

Na oportunidade, solicitamos a máxima colaboração, dessa unidade de ensino, no sentido de uma preparação antecipada para o processo de deliberação e aprovação, por ocasião da Convenção, do Projeto de Currículo Mínimo, que deverá ser encaminhado ao órgão do MEC acima referido.

Certos de contar com seu valioso apoio, aproveitamos a oportunidade para reiterar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente

R. M. Gonçalves

RACHEL MEDER GONÇALVES
Presidente

ABESS

Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social

RELATÓRIO DA XXII CONVENÇÃO NACIONAL DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE
SERVIÇO SOCIAL - ABESS

RELATÓRIO DA XXII CONVENÇÃO NACIONAL DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL

PERIODO : 30 de Agosto a 04 de Setembro de 1981

LOCAL : VITÓRIA - ESPÍRITO SANTO

T E M A :

A PRÁTICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- A prática como elemento pedagógico
- A prática como estágio de formação profissional
- Reflexão e sistematização da prática

PROMOÇÃO

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL
ABESS

APOIO

DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO ACADEMICO LIVRE DE SERVIÇO SOCIAL

PATROCÍNIO

Ministério de Educação e Cultura
Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social
ABESS
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Fundação Projeto Rondon
Ordem dos Advogados do Brasil - Seção Espírito Santo
Associação dos Docentes da Universidade Federal do Espírito Santo - ADUFES
Secretaria de Estado do Bem Estar Social - SEBS
Instituto Espírito Santense do Bem Estar do Menor
IESBEM
Livraria Capixaba

COORDENAÇÃO GERAL

DIRETORIA DA ABESS - 1980/81

Candida Maria Fontes de Santana
Presidente

Josefa Batista Lopes
Vice-Presidente - Norte

Maria Pastora de Almeida Cavalcante
Vice-Presidente - Nordeste

Terezinha Arnaut
Vice-Presidente - Leste

Leni Fernandes Aratake
Vice-Presidente - Centro

Lisete Iracema Clever
Vice-Presidente - Sul I

Mariangela Belfiori
Vice-Presidente - Sul II

Maria Luiza Souza
Primeira Secretária

Maria Beatriz de Oliveira Gonçalves
Segunda Secretária

Isaura Lucia da Fonseca Sobral
Primeira Tesoureira

Eugenia Célia Raizer
Segunda Tesoureira

COORDENAÇÃO ADMINISTRATIVA

Departamento de Serviço Social da UFES

COMISSÃO TECNICA

Liliana Mercuri

Maria Carmelita Yasebek

Francy Gomes Cardoso

Nilde Terezinha Cabeças Bortoloto

Cláudia Maria Rodrigues

Anfrisina Gonçalves Pereira do Lago

Sandra Alves Hipólito

Maria das Graças dos Santos

Maria Beatriz de Oliveira Gonçalves

Maria Luiza Souza

Bianca Beraldi Xavier

Rosa Helena Stein

Maria de Lourdes Frizera

Vetrucia Teixeira Costa

S U M Á R I O

APRESENTAÇÃO

1. PROGRAMAÇÃO

2. DESENVOLVIMENTO DOS TRABALHOS
   2.1. PRINCIPAIS OCORRÊNCIAS
   2.2. TRABALHO DOS GRUPOS
   2.3. RELATO DA SESSÃO PLENÁRIA DE ENCERRAMENTO

ANEXOS

ANEXO I. REGIMENTO INTERNO
ANEXO II. RELAÇÃO DAS UNIDADES DE ENSINO PARTICIPANTES
ANEXO III. RELAÇÃO DAS ENTIDADES PARTICIPANTES
ANEXO IV. MOÇÕES

APRESENTAÇÃO

O presente relatório tem como objetivo registrar e divulgar a realização e resultados da XXII Convenção Nacional de Ensino de Serviço Social, ocorrida em Vitória do Espírito Santo no período de 30/8/81 a 4/9/81.

Resulta do trabalho de reflexões das diversas Unidades de Ensino de Serviço Social e das discussões no momento da Convenção sobre " A prática na formação profissional".

A referida convenção foi precedida de Encontros Regionais que resultou num Documento-Proposta, enfocando A Prática como elemento pedagógico; a prática como estágio de formação profissioanl e reflexão e sistematização da prática. O mencionado documento foi encaminhado às Unidades de Ensino de Serviço Social do Brasil e aos Centros Acadêmicos, em período que antecedeu ao evento e distribuido no decorrer da convenção.

O Departamento de Serviço Social responsabilizou-se pelas atividades administrativas de preparação do Encontro, tendo desenvolvido as seguintes atividades:

-Obtenção das instalações da Universidade para realização das sessões plenárias, de grupos de discussão, secretaria da convenção, cantinas e restaurante universitário.

-Articulação com hoteis para hospedagem dos Convescionais, Diretoria da ABESS e conferencistas que resultou em abatimento do preço das diárias e hospedagem grátis para a diretoria e conferencistas;

- Concessão de alojamento com preço reduzido, acessível ao estudantado;

- Concessão de material de consumo (papel, stencil, pastas, cartolina,crachá, lapis, caneta,etc) , recursos humanos, confecção de impressos(cartaz,foolders, timbre, fichas de inscrição, recibos) e recursos financeiros junto aos diversos setores da UFES.

- Encaminhamento de correspondência da Convenção às Escolas de Serviço Social e aos Centros Acadêmicos.
- Datilografia, duplicação e distribuição de relatos das Unidades de Ensino aos convencionais.
- Articulação com conferencistas para participação em painéis, além de outras.
- Obtenção de apoio financeiro de algumas entidades e empresas para confecção de pastas, crachás e de refrigerantes e café para convencionais.

Para desenvolver as atividades acima descritas, o Departamento organizou-se em comissões de : recepção e hospedagem, distribuição de material, Secretaria e inscrição, ligadas à Coordenação administrativa do Encontro.

O presente documento, constitui-se de duas partes: a primeira, apresenta a programação oficial e complementar cumprida na Convenção e a segunda contém a síntese dos trabalhos desenvolvidos, agrupada nos ítens- principais ocorrências, trabalhos dos grupos e da plenária. Ao final, sob a forma de anexos, encontram-se as informações complementares da Convenção.

1. PROGRAMAÇÃO

DIA 30/08/81

20:00 às 22:00 horas - Abertura Oficial

DIA 31/08/81

09:00 às 10:00 horas - Sessão Plenária
Aprovação do Regimento Interno
Eleição da Comissão Técnica
Assuntos Pendentes

10:30 às 13:00 horas - Conferência
"A Prática Profissional"
Expositor: Carlos Rodrigues Brandão

15:00 às 17:00 horas - Conferências
"A Prática na Formação do Assistente Social"
Expositor: Nobuco Kameryama

20:00 às 22:00 horas - Reunião
Intercâmbio dos Cursos de Mestrado em Serviço Social

DIA 01/09/81

08:00 às 12:30 horas - Comunicações
Apresentação dos relatos de Unidades de Ensino:
Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais - CBCISS
Pontifícia Universidade Católica - SP
Faculdade de Serviço Social de Lins - SP
Universidade Federal do Rio de Janeiro
Universidade Católica de Pelotas
Universidade de Taubaté - SP
Faculdade de Serviço Social de Araraquara - SP
Faculdade de Serviço Social de Piracicaba

14:30 às 17:00 horas - Comunicações
Apresentação dos relatos de Unidades de Ensino
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Curitiba - PR

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Universidade Federal do Espírito Santo

Relatório do 1º Encontro de Supervisores da Região Leste

20:00 às 22:00 horas - Assembléia Geral Extraordinária
ABESS - Reformulação dos Estatutos da ABESS

DIA 02/09/81

08:00 às 12:30 horas - Trabalho em grupos
Discussão do documento base "A Prática na Formação Profissional"

14:30 às 17:00 horas - Trabalho em grupos
Discussão do documento base "A Prática na Formação Profissional"

DIA 03/09/81

08:00 às 09:00 horas - Sessão Plenária
Deliberação dos resultados dos trabalhos em grupo

09:00 às 12:30 horas - Trabalho em grupos
Discussão do documento base "A Prática na Formação Profissional"

14:30 às 17:00 horas - Trabalho em grupos
Discussão do documento base "A Prática na Formação Profissional"

20:00 às 22:00 horas - Reunião
Assessoria da ABESS às Unidades de Ensino que aderiram à Proposta Pedagógica

DIA 04/09/81

08:00 às 11:00 horas - Sessão Plenária
Apresentação das conclusões da Convenção

11:00 às 12:30 horas - Encerramento

15:00 às 17:00 horas - Assembléia Geral Ordinária
Eleição e posse da Diretoria da ABESS

DIA 02/09/81

20:00 às 22:00 horas - MESA REDONDA
"O trabalho desenvolvido pelas Entidades ABESS, ANDES, CENEAS e CFAS"
Participantes: Representantes das Entidades

DIA 03/09/81

20:00 às 22:00 horas - MESA REDONDA
"Movimentos populares da Grande Vitória"
Participantes: Representantes da Federação dos Movimentos Populares da Serra, Comissão de Saneamento-Grande Vitória, Comissão Articulação do Pró-Morar, Comissão de Defesa da Baixada de Santa Rita"

LOCAL: AUDITÓRIO DA SUB-REITORIA COMUNITÁRIA

OBSERVAÇÃO: Diariamente estará aberto no Espaço Universitário exposição de artesanato de Conchas do litoral Capixaba e Mostra de Rendas do Brasil e na Sub-Reitoria Comunitária exposição de doces e licores caseiros.

2. DESENVOLVIMENTO DOS TRABALHOS

DATA : 30 de Agosto de 1981

HORÁRIO : 20:00 às 22:00 horas

LOCAL : Auditório do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo

COMPOSIÇÃO DA MESA:

. Professor Rômulo Augusto Penina - Reitor da Universidade Federal do Espírito Santo. Presidente da mesa

. Professora Cândida Maria Fontes de Santana - Presidente da ABESS

. Dr. Cesar Maia Vasconcelos - Delegado Regional do MEC

. Professora Elizete Cardozo - Chefe do Departamento de Serviço Social da UFES

. Professora Eugênia Célia Raizer - Representante da ADUFES

. A.S. Maria de Lourdes Frizera - Representante da Comissão Executiva Nacional de Entidades Sindicais dos Assistentes Sociais - CENEAS

. Stanislaw Kosta Stein - Presidente do Diretório Central dos Estudantes da UFES

. Professora Maria Luiza de Souza - Vice-Presidente da ALAESS - Associação Latinoamericana de Escolas de Serviço Social

. Dr. Moacir Veloso - Presidente do CBCISS

. A.S. Joana Nunes - Delegacia Seccional do CRAS - 6ª Região

SÍNTESE DAS ATIVIDADES:

- Abertura Oficial da XXII Convenção Nacional da ABESS em sessão plenária presidida pelo Magnífico Reitor da Universidade Federal do Espírito Santo
- Apresentação do Conjunto Musical Sagrada Família, integrado por estudantes da UFES
- Coquetel de confraternização

DATA : 31 de Agosto de 1981

HORÁRIO : 9:00 às 18:30 horas

LOCAL : Auditório do Centro de Artes da UFES

SÍNTESE DAS ATIVIDADES :

Manhã:

- Inscrição das unidades de ensino que ainda não a haviam procedido.
- Distribuição do material aos convencionais.
- Sessão plenária para discussão e aprovação do Regimento Interno da Convenção.
  O Regimento, devidamente reformulado e aprovado, encontra-se anexado o presente relatório, sendo que as alterações processadas registraram-se nos artigos 3º, 4º, 6º, 7º, 8º e 9º.

Devido ao prolongamento das discussões em torno do Regimento, a conferência programada para o horário da manhã foi transferida para a tarde.

Tarde:

- Conferência "A Prática Profissional", proferida pelo Professor Carlos Rodrigues Brandão
- Conferencia "A Prática na Formação Profissional", proferida pela Professora Nobuco Kameyana
- Debate com os conferencistas sobre questões relativas aos temas abordados
- Indicação e eleição dos membros da Comissão Técnica

Noite: 20:00 horas
Local: Hotel Aruan

- Intercâmbio dos cursos de mestrado em Serviço Social presentes à Convenção, com o objetivo de trocar experiências e informações a cerca dos cursos de mestrado e doutorado do país.
  Como conclusão do encontro propôs-se a elaboração de um documento fundamentando a existência de conhecimentos específicos do Serviço Social, para envio ao MEC e CNPQ, a fim de que o Serviço Social seja reconhecido enquanto tal.
  A elaboração do documento ficar a cargo dos cursos de mestrado, apoiados pela ABESS.

DATA : 01 de Setembro de 1981

HORÁRIO : 9:00 às 18:30 horas

LOCAL : Auditório do Centro de Artes da UFES

SÍNTESE DAS ATIVIDADES :

Manhã:

- Comunicações das entidades e unidades de ensino presentes, conforme especificação a seguir:
  - . Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviço Social CBCISS
  - . Mestrado - informações sobre a reunião reali-ada na noite anterior
  - . Faculdade de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
  - . Faculdade de Serviço Social de Lins - SP
  - . Faculdade de Serviço Social de São José dos Campos - SP
  - . Faculdade de Serviço Social da Universidade de Taubaté - SP
  - . Faculdade de Serviço Social de Araraquara - SP

Tarde:

As comunicações foram interrompidas para discussão da proposta formulada pelos convencionais no sentido de participarem das discussões relativas à reformulação dos Estatutos da ABESS, juntamente com a Assembléia Geral da entidade.

- Reunião da Comissão Técnica

Noite:

- Assembléia Geral da ABESS - embora não se constituindo em uma programação da Convenção, mas de uma Assembléia Geral Extraordinária da ABESS, os convencionais inscritos participaram, com direito a voz, das discussões referentes à reformulação dos Estatutos da Entidade.

A assembléia foi interrompida, devido ao adiantamento da hora, para prosseguir na manhã seguinte.

DATA : 02 de Setembro de 1981.

HORÁRIO : 8:30 às 18:45 horas

LOCAL : Auditório do Centro de Artes da UFES

SÍNTESE DAS ATIVIDADES:

Manhã:

- Continuação da Assembléia Geral Extraordinária da ABESS, para votação das propostas encaminhadas, na noite anterior, de reformulação dos estatutos da ABESS.

Tarde:

- Conclusão da Assembléia Geral Extraordinária da ABESS, quando foram aprovadas, por unanimidade, as reformulações propostas.
  Após a aprovação dos estatutos foi designada uma comissão, integrada por representantes das regionais, para encaminhar o processo de eleição da nova diretoria da ABESS.
- Continuação das comunicações das entidades a seguir:
  . Faculdade de Serviço Social de Piracicaba - SP
  . Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Curitiba - PR
  . Faculdade de Serviço Social da UERJ

Noite: Programação complementar

HORÁRIO : 20:30 às 23:00 horas

LOCAL : Auditório da Sub-Reitoria Comunitária da UFES

SÍNTESE DAS ATIVIDADES :

- Mesa Redonda, com a participação das entidades representativas da classe:

  ABESS - Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social
  Professora Cândida Maria Fontes de Santana

  ANDES - Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior
  Professor Laurindo Leal Filho

  CENEAS - Comissão Executiva Nacional de Entidades Sindicais de Assistentes Sociais
  A.S. Marcia B. Pinheiro

CFAS - Conselho Federal dos Assistentes
A.S. Jorge Kruger

A mesa redonda constituiu-se em promoção do Departamento de Serviço Social da UFES como programação complementar ao evento, onde cada entidade participante apresentou a sua história, lutas, dificuldades e formas de articulação entre as mesmas, tendo ficado enfatizado a necessidade de integração das mesmas. nas lutas pelos interesses da categoria.

DATA : 03 de Setembro de 1981

HORÁRIO : 8:30 às 18:00 horas

LOCAL : ED II - Centro de Ciências Jurídicas e Economicas

SÍNTESE DAS ATIVIDADES :

Manhã:

- Sessão plenária realizada no auditório do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, quando foram apresentadas as comunicações do CRAS 9ª Região - São Paulo e Relatório do 1º Encontro de Supervisores do Rio de Janeiro.
  No encerramento dessa sessão, a Comissão Eleitoral apresentou informes quanto a formação e inscrição de chapas para a nova diretoria da ABESS

- Trabalhos em Grupo - foram formados 06 (seis) grupos que reuniram-se a partir das 9:30 horas.

- Paralelamente aos trabalhos dos grupos, foram realizados as seguintes reuniões:
  . Diretoria da Associação Latino-Americana de Escolas de Serviço Social - ALAESS
  . Reunião das entidades de classe (ABESS, CFAS, CENEAS, ENESS, ANDES) conforme fora decidido na mesa redonda da noite anterior, para tratar da questão da Escola de Serviço Social de Franca-SP. A partir desta reunião, decidiu-se levar uma luta conjunta, a nível nacional, para acabar com as irregularidades existentes nas unidades de ensino de Serviço Social que apresentam situação igual ou similar à da Escola de Serviço Social de Franca - SP.

Tarde:

- Continuação dos trabalhos dos grupos
- Reuniões Regionais da ABESS para discussões da questão eleitoral

Noite: Programação Complementar

HORÁRIO : 20:00 às 22:00 horas

LOCAIS : Auditório da Sub-Reitoria Comunitária
Auditório do Centro de Artes

SÍNTESE DAS ATIVIDADES:

- Mesa Redonda sobre Movimentos Populares da Grande Vitória, quando foram debatidas as experiências das seguintes entidades:
  . Federação das Associações de Moradores do Município da Serra-ES
  . Comissão de Saneamento de Vitória
  . Comissão de Articulação do PROMORAR de Vitória
- Reunião da Proposta Pedagógica da ABESS
  A discussão contou com a presença dos assessores da proposta pedagógica da ABESS, Professora Nobuco Kameyana, Professora Maria Luiza de Souza, Ivandro Sales e representantes das diversas Escolas de Serviço Social, especialmente aquelas que aderiram à proposta
- Reunião da Diretoria da ABESS

DATA : 04 de Setembro de 1981

HORÁRIO : 8:30 às 12:00 horas

LOCAL : Auditório do Centro de Artes da UFES

SÍNTESE DAS ATIVIDADES:

- Plenário final da convenção quando foram abordados os seguintes assuntos:
  . Comunicação feita pela ALAESS sobre seus objetivos e funcionamento
  . Apresentação dos resultados dos trabalhos dos grupos, incluindo questões em torno da prática do Serviço Social e propostas relativas à dinâmica de trabalho da ABESS
  . Apresentação de moções
  . Indicação do local para a próxima convenção da ABESS, ficando definido que será em João Pessoa - Paraíba
  . Encerramento da convenção feita pela diretoria da ABESS
- Reuniões regionais para discussões da questão eleitoral
- Assembléia geral de eleição e posse da nova Diretoria da ABESS

2.2. RELATO DAS DISCUSSÕES E CONCLUSÕES DOS GRUPOS

2.2.1. GRUPO A

O grupo foi constituído por estudantes, professores e supervi res das regiões SUL II, CENTRO, LESTE, NORDESTE E NORTE. Inicialmente o grupo se posicionou quanto a importância de se discutir a proposta do CRAS - 9ª REGIÃO - SP, para a normatização do exercício da supervisão pelo CFAS. O grupo manifestou preocupação no sentido de que tal proposta possa burocratizar a sistemática supervisor x aluno x escola x instituição, além da possibilidade de fechamento de campos de estágio, de afastamento dos assistentes sociais supervisores das ecolas e do fracionamento da categoria em professor e supervisor, tendo em vista as especificidades de cada região.

Concluiu-se que a ABESS e o CEAS devem coordenar estudos circunstanciais sobre a proposta do CRAS, em suas respectivas regiões, discutindo-o, analisando-o e viabilizando-o ou não, de acordo com as necessidades regionais. Recomendou-se ainda que, todas as regiões apresentem os resultados desses estudos, na próxima Convenção da ABESS.

No que se refere à discussão do "Documento Proposta", o grupo teve o seguinte posicionamento: Campos de prática não são somente aqueles tradicionalmente identificados, ou seja, as instituições. Isto porque,diante da atual realidade, vão surgindo novas opções para aprendizagem da prática. A prática do Assistente Social deve abranger a própria prática pessoal e social, preparando o estudante para ser um profissional engajado.

Considerando a emergência de Movimentos Sociais, as Unidades de Ensino deverão estimular o reconhecimento desses movimentos como campos de estágio. Cabe ainda a essas mesmas unidades, analisar tais acontecimenos em aulas teóricas e incentivar a participação do aluno e do professor na conjuntura.

Tem-se observado que, muitas vezes o Assistente Social se ausenta das instituições que bloqueiam seu engajamento efetivo, atuando em movimentos populares, em detrimento da sua luta pela conquista de espaço nas instituições. O Assistente Social deve assegurar sua prática política nos movimentos populares e, também, nas instituições.

O grupo considerou que não deve e não pode existir uma dicotomia entre prática profissional e prática social.

Percebeu-se a necessidade, como primeiro passo, de provocar a união da classe como ponto de fortalecimento nas questões comuns da categoria, tendo em vista o exercício da profissão. A preparação para esse nível de exercício deverá se iniciar na Escola, no processo de informação e de formação, dentro de um equilíbrio, tendo como base os princípios éticos do Serviço Social.

Desta forma, a responsabilidade da prática profissional não se atém apenas ao estágio, mas a todo o processo de ensino, onde a responsabilidade é recíproca entre alunos, professores, unidades de ensino e instituição. Ressaltou-se a importância da estrutura curricular do curso para a formação profissional.

Considerando o exposto, o grupo enfatizou a importância da aprovação do currículo mínimo proposto pela ABESS, e sua execução na prática.

2.2.2. GRUPO B

Há concretamente nas escolas de Serviço Social uma grande diversidade de posições e elas não são homogêneas, como o texto apresenta.

As escolas não assumem uma posição única e geralmente não mostram para os alunos essas diferentes posições.

Nenhuma teoria é suficiente e completa para dar respostas às nossas indagações.

O que ocorre em certas escolas é a opção por determinada linha, mas mesmo assim não se coloca para os alunos outras linhas, para que o aluno tenha liberdade de posicionar-se.

Uma maneira de se rever e questionar uma postura, é estudar ' uma forma de, professores, alunos e supervisores, a aprtir da realidade ' concreta, buscar novas alternativas de ação.

As escolas de Serviço Social, deveriam conseguir mais áreas de estágio e supervisores, pois como a enorme quantidade de estagiários , os estágios não são suficientes e são obrigatórios.

Com essa defasagem surgem muitos problemas com relação à Assistentes Sociais sem um vínvulo empregatício, que se dispõem a supervisionar estágio mediante pagamento feito pelos estagiários.

Como muitos alunos estão cursando Serviço Social para apenas obterem um diploma, sem outras pretensões, fica fácil ocorrer esses problemas.

Em relação à prática social, questionamos qual a relação com a prática profissional para uma categoria como a nossa, e também de definirmos uma passagem prática para uma prática política.

Em relação às classes populares, o grupo discutiu a necessidade de sistematizar o que o povo já vem fazendo, analisar e aprofundar os momentos já existentes.

Concluindo: A mudança só ocorre na medida em que a prática de Serviço Social caminha para a transformação da sociedade, não especificamente só em Serviço Social.

2.2.3. GRUPO C

A discussão sobre a prática no campo profissional se deu através da leitura do documento da ABESS e do relato das experiências vividas setorialmente.

Foram discutidos temas como:

- O problema das escolas, tidas como "escolas-empresas", que não cumprem o papel da formação profissional e desencadeiam todo um processo de esfacelamento ao que se propõe de real ensino e profissionalização.

- A questão polêmica sobre Serviço Social institucionalizado. Não que isso seja inviável, mas em perspectiva de que a realidade estrutural e conjuntural, espera por outras práticas voltadas para maior proximidade com as comunidades e as causas populares.

A partir do comprometimento do profissional com os movimentos de base (associações de classe) existiria a proximidade .

- Que as unidades de ensino assumam um permanente contato com a prática exercida pelo aluno, principalmente em período de estágio, possibilitando condições de aperfeiçoamento.

- Que os professores tenham experiência prática e condições de aperfeiçoamento, incentivadas pelas unidades de ensino.

- A problemática desencadeada por todo um processo de defasa

gem no nível de ensino, que propicia situações como a descaracterização da importância do T.C.C.

A desvinculação do supervisor de campo da unidade de ensino, como sendo fator negativo, pois o superior deve se incorporar à docência.

- A exploração da mão-de-obra barata do estagiário.

- A execução de projetos como campo-piloto, entendendo estes como medidas de ampliação do campo profissional.

2.2.4. GRUPO D

Antes de passarmos do relato das discussões do grupo, temos umas propostas:

- Que o "Documento-Proposta" para as discussões da XXII Convenção Nacional de Ensino de Serviço Social", volte às escolas, visando o seu aprofundamento.

- Que "A Prática Profissional" seja o tema da próxima Convenção.

O grupo discutiu os seguintes aspectos:

- O que se entende por "Classe Trabalhadora"? Usamos esse termo de maneira abstrata. É preciso ressaltar que o Assistente Social também é um trabalhador e a classe média está se proletarizando. O que quer dizer o termo "Classe Trabalhadora"

- Uma outra questão é que muitas vezes, o Assistente Social utiliza-se de na sua prática, sem a devida empreensão e sua ação resulta incoerente com o que o profissional deseja.

- Constata-se que o Assistente Social muitas vezes se coloca frente ao cliente como um ser superior, esquecendo-se de que na verdade, há uma troca de conhecimentos entre eles e que, inclusive, é através do cliente que o profissional conclui seu curso de Serviço Social (estágios).

- Percebe-se também que os alunos de Serviço Social consideram prática somente o momento do estágio, desprezando o fato de que a vida como um todo também é a prática. Concebeu-se, portanto, uma idéia fragmentada da realidade.

- Considerou-se como impasse da profissão, a relação teoria-prática e, tal questão, seria definida a partir do próprio ensino. Essa conclusão foi amplamente debatida e verificou-se que implica na atuação profissional, uma série de fatores, que variam de indivíduo para indivíduo, dependendo da vivência de cada um.

E o papel do Serviço Social? Concluiu-se que cabe ao Serviço Social fortalecer o poder popular. Isso está na dependência da postura do profissional, de sua opção de mundo.

Ressaltou-se a distinção entre "Política Profissional", "Ação Política" e "Política Partidária".

Concluiu-se que o meio de aprimorar a atuação do Serviço Social é a elaboração de uma proposta de ensino que possibilite uma prática, favorecendo a opção profissional e o comprometimento político.

2.2.5. GRUPO E

No primeiro momento, o grupo procedeu à leitura do documento, e no segundo momento, discutiu-se, conforme relato a seguir.

a - Dicotomia teoria-prática.

O aluno intelectualiza e não vive a prática, e não aprende realmente.

Existe uma postura de professor que acha que o aluno deve participar, mas não ouve as questões dos alunos. O primeiro momento, de uma compreensão, exige um diálogo professor-aluno. Esta postura do professor tem como consequência uma angústia no aluno, que às vezes não compreende o problema da realidade alheia, pois é seu também e não encontra solução.

A proposta pedagógica difere das propostas políticas. Permanecendo os pressupostos teóricos a nível de discussão sem se ter uma vivência prática.

Por outro lado, a angústia serve de elemento de reflexão, para crescimento no processo de conhecimento.

A questão da reconceituação do Serviço Social não está clara para o professor (ou profissional) e ele passa para o aluno uma coisa pouca cla

ra, cobrando que o mesmo tenha uma prática reconceituada, transformadora ' perfeita, sem mesmo ajudá-lo com posições claras e uma relação mais concreta da proposta política do curso, com a realidade dinâmica da sociedade.

O grande desafio está na nossa atuação numa instituição funcional, trabalhar em cima de suas contradições, e fazer uma análise crítica, transformadora que esta contradição oferece.

Exemplo: Se trabalharmos em Hospital de Câncer vemos pacientes que permanecem horas na fila, e o seu atendimento retardado resulta na diminuição de seu tempo de vida. Este é um espaço para uma ação transformadora. E sua ' ação não é menos transformadora que a prática direta com a comunidade.

A dificuldade é do professor e do aluno, que por várias influên-' cias externas que os levaram até essa posição aluno-professor. Porém, a partir do momento que o profissional opta para transmitir o conhecimento ' adquirido, ele deve renovar seus conhecimentos, tentando acompanhar a dinâmica da sociedade e do próprio processo de renovação do curso.

O supervisor de prática, antes de cobrar do aluno o que ele está fazendo, cobrar da unidade de ensino o que ela está ensinando. Definir para ele o que é transformação. Consideramos, também que a transformação se apresenta como mito para o Serviço Social.

Tudo é um processo histórico da profissão, já passamos por Comte e hoje estamos achando que só vale o Marx, caindo no mesmo processo anterior, sem reconhecer que existe um outro lado.

Consideramos que deve ter um processo integrado professor-aluno-supervisor de área.

Há falta de coragem dos professores de "abrir o jogo", às vezes ' com a desculpa de não complicar ou tulmutuar a cabeça do aluno.

Hoje, mais precisamente,temos o aluno trabalhador, que reclama a falta de tempo de ler, o que é importantíssimo para a nossa profissão. O próprio professor não conhece as bibliografias novas, dificultando o processo de aprendizagem.

O projeto pedagógico do curso é de extrema importância para o desenvolvimento do processo político do curso.

A origem do aluno e professor é importante, mas não deve ser visto como característica pura para a ação profissional.

2.2.6. GRUPO F

O debate centralizou-se em torno dos seguintes aspectos:

- Sentimento de impotência, a nível de aluno e profissional diante de como utilizar o espaço institucional limitado ou seja, que estratégias e conhecimentos se precisa ter para atuar diante da realidade vivida e num sistema capitalista, inclusive com o risco de cair em negativismo.
- Como operacionalizar o compromisso assumido através de uma ideologia.
- A necessidade de discrenir a metodologia adequada. Qual o instrumento que se precisa criar para atuar.
- A posição de mediação do Assistente Social.
  O que seria sua atuação tradicional e atual?
- Como passar da prática de consumo para a prática de produção?
- A assistência é usada como fim ou meio?

  Distinção entre assistência e assistencialismo:
  ASSISTENCIALISMO - benefícios utilizados com fim em si mesmos.
  ASSISTÊNCIA - concessão de benefícios como recursos necessários, para superar uma situação de carência.
- O bloqueio para a prática devido a técnica institucionais que, quando nos recusamos a exercer determinado tipo de prática, estes aceitam.
- O espaço conquistado pelo Assistente Social está sendo ocupado por outras categorias profissionais em face do seu não posicionamento em relação à prática.
- Técnicos de instituições como obstáculos aos estagiários.
- Analisar mais profundamente a micro-realidade onde o profissional atua. Dificuldade na transposição de uma macro para uma micro-análise.
- Um atuar comprometido do profissional, no fortalecimento das categorias e não através de atos isolados.

- As brechas como forma de capitulação. Mesmo a nível de assistência, estas devem e precisam ser aproveitadas.

- A crise existente não é interna do Serviço Social ou quaisquer outras profissões, é conjuntural e estrutural. Então, a prática do profissional é uma prática cujo determinante é político.

- Fala-se em seleção de soluções, como se estas já existissem. O que é para o Serviço Social ter criatividade, como tem o curso se preocupado em desenvolver a criatividade do aluno, em trabalhar a realidade vivenciada por este aluno quando entra na escola?

- Até que ponto o estágio curricular se preocupa em ser instrumento de produção de conhecimentos, e não só com a prestação de serviços e compatibilização por parte dos alunos dos elementos prático/teóricos, partindo-se do pressuposto de que a prática realimenta a teoria?

- O próprio documento faz uma dicotomia entre o ensino prático e teórico de estágio. O próprio professor faz esta distinção, havendo até uma discriminação entre professor teórico e prático.

O grupo não aceitou as seguintes propostas:

- A normatização é uma garantia formal, o conteúdo, a qualidade do estágio é de competência da unidade de ensino.

- Outro risco é isolar o supervisor em uma categoria, em vez de unificá-lo.

- Um risco também é que este supervisor perca o espaço conquistado como docente em algumas unidades de ensino.

- Carga horária unificada - os estágios são muito ligados à realidade de cada região. Pode-se manter um mínimo de horas de estágio. Cada escola realizará de acordo com suas condições. A periodização não deve ser unificada, também ficando a critério das unidades de ensino.

- A disciplina de Supervisão deveria ser optativa ou enfatizada no programa da disciplina Administração de Serviço Social.

2.2.7. GRUPO G

A leitura do documento evidencia uma preocupação básica com a relação teoria x prática, vendo a prática como um elemento da teoria.

Ao tratar a questão parece que o documento, em alguns momentos, o faz de forma circular sem dar ênfase à realidade como elemento definidor tanto da teoria como da prática. Um indicador dessa problemática no documento é dado por exemplo na página 05. Aí o que aparece é que a prática é insignificante porque não tem uma teoria. E não é propriamente assim.A significação da prática tendo relação com a teoria diz respeito muito mais ao efeito dessa prática sobre as relações sociais. Outro indicador dessa visão circular pode ser encontrado na página 08, quando o documento recupera a necessidade de realimentação mútua entre teoria x prática.

Este ponto crítico do documento, foi bem evidenciado por Carlos Brandão:

1º - quando ele fala da importância de não pensar a prática como alguma coisa que produz o conhecimento de forma imediata e recíprocamente de não pensar no conhecimento como produtor da prática e quando ele afirma a importância de não colocar uma coisa ou outra, no começo ou no fim;

2º - quando ele enfatiza o conhecimento como compromisso com a realidade.

Essa postura circular vai determinar o aparecimento de uma questão já muito tratada no Serviço Social - é a relação entre ciência e ideologia.

O documento na página 07 parece fazer um corte decisivo entre ciência e ideologia. Ora, essa postura é inconcebível na perspectiva do conhecimento produzido. É claro que se o conhecimento da realidade integra "o conhecimento das leis que regem os movimentos sociais, o emaranhado complexo de fenômenos de integração etc. vai implicar necessariamente na visão de que a produção do conhecimento se faz sob a influência das relações sociais, no interior da vida social.

A realidade parece, nessa perspectiva relegada a plano secundário. Outro indicador dessa posição pode ser ainda encontrado na página 08 do documento quando ele afirma: "todo ensino deve estar comprometido com a prática. Consideramos que o compromisso deve ser com a realidade.

E não podemos falar de transformação negando toda uma história do Serviço Social.

A grande preocupação do professor não deve ser a teorização do aluno, mas sim a sua vivência.

A origem de classe do profissional na área social, não muda de uma maneira simplista, mas sim ao longo do processo de conhecimento. É realmente a questão de opção, pois ele vem de outra classe ou grupo, e este processo é complexo e longo.

Uma profissão é geral, e não apenas para servir uma parte da sociedade, mas a ela, como um todo. E o curso não se deu conta disso, e passa para o aluno apenas um lado, como trabalhar, atuar junto à camada popular, esquecendo que a chamada "classe média" também faz parte da sociedade e do processo dinâmico da sociedade.

Por outro lado, temos outra posição, de que se verificarmos a história do Serviço Social, veremos que ele sempre esteve a serviço das camadas populares, e se estamos querendo discutir uma posição ideológica, devemos ter isto claro, que o nosso trabalho deve estar a serviço das camadas populares.

Analisando o documento sobre a prática profissional nos ítens a e b, o grupo propõe que:

a - a amplitude do tema e as condições peculiares a XXII Convenção Nacional de ABESS, indicam a conveniência da continuidade de estudos da prática em formação profissional;em encontros regionais e em futura Convenção Nacional.

b - Não obstante as limitações de espaço e de tempo formulam-se algumas proposições conclusivas como hipótese de trabalho para seu aprofundamento posterior.

c - define-se como pressuposto necessário a qualquer análise da temática a clarificação e o aprofundamento do conceito, entre outros, de transformação.

d - impõe-se operacionalmente a distinção entre teoria sobre a prática de um conceito instrumental de teorização sobre a prática como forma alimentadora do próprio Serviço Social.

2.3 RELATO DA SESSÃO PLENÁRIA DE ENCERRAMENTO

A sessão plenária de apresentação das conclusões da Convenção realizou-se no dia 4/9 e teve inicio com a composição da mesa por 2(dois) professores e2 (dois) alunos. Dando inicio aos trabalhos, a mesa passou a palavra,após apresentação dos presentes, à Presidente da ALAETS - Associação Latino-Americana de Escolas de Trabalho Social que saudou os colegas convencionais e elogiou o nivel de organização e de participação alcançado no Brasil. Em seguida fez uma exposição sobre os objetivos, linhas de ação e atividades desenvolvidas pela Associação e informou sobre o Seminário Latino-Americano de Trabalho Social a ser realizado no México, em 1983, que deverá discutir as politicas sociais e o papel do Trabalhador Social no interior dessas politicas.

Em seguida foi passada a palavra à Vice-Presidente da ALAETS que ressaltou a dinâmica da Convenção e o interesse dos trabalhadores sociais em discutir e aperfeiçoar a sua prática. Na oportunidade, informou sôbre a Revista Accion Critica, afirmando ser a mesma, um espaço destinado a divulgar a produção cientifica dos trabalhadores sociais.

Dando prosseguimento, a mesa encaminhou a apresentação das conclusões dos grupos pelos respectivos relatores. Os grupos, de um modo geral, recomendaram o aprofundamento da discussão do Documento propostas, nas Unidades de Ensino, a manutenção do mesmo tema para a proxima Convenção, a realização de Convenção anual e de Assembléia Geral da ABESS bienal,criando um espaço específico para discutir as questões teorico-praticas e outro para discutir os aspectos administrativos e politicos.

No decorrer da sessão plenária, foram apresentadas diversas moções, que se encontram anexadas ao presente.

A sessão foi encerrada com a palavra da representante da Comissão Administrativa e da Presidente da ABESS, na oportunidade os representantes da Escola de Serviço Social da Universidade Federal da Paraiba ofereceram para sediar a próxima Convenção, o que foi aprovado pelos presentes.

Finalizando os membros da ABESS, ali presentes, foram convocados à participarem da Assembleia Geral de eleição e posse da nova Diretoria, conforme normas estabalecidas pelos Estatutos e Comissão Eleitoria.

ANEXOS

XXII CONVENÇÃO NACIONAL DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL

REGIMENTO INTERNO

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º - A XXII Convenção Nacional, promovida pela Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social com o apoio do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Espírito Santo, no período de 30/08 a 04/09/81, reger-se-á pelo presente Regimento Interno.

§ 1º - Após a abertura dos trabalhos e em reunião plenária, o projeto de regimento elaborado pela Diretoria Nacional da ABESS, será discutido e votado pelos convencionais.

§ 2º - Lido o texto do projeto, pedirão os convencionais, destaques dos artigos que queiram discutir.

§ 3º - Será, a seguir, concedida a palavra aos inscritos para que, em não mais de cinco minutos, encaminhem a votação do artigo ou ítem destacado.

§ 4º - Após a votação de todos os artigos para os quais foram solicitados destaques, os demais serão votados globalmente.

§ 5º - Com as alterações aprovadas e a votação global dos demais artigos, será o regimento norma para a Convenção.

ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO

Art. 2º - A XXII Convenção Nacional de Ensino de Serviço Social terá a seguinte organização:

a - Coordenação Geral

b - Coordenação Administrativa

c - Comissão Técnica

d - Plenário

Art. 3º - Compete à Coordenação Geral:

a - supervisionar todas as atividades da Convenção;

b - apreciar e deliberar em conjunto com a Coordenação Administrativa e Comissão Técnica, sobre as questões gerais da Convenção;

c - presidir as sessões plenárias de abertura e encerramento da Convenção;

d - divulgar os resultados da Convenção.

Art. 4º - Compete à Coordenação Administrativa:

a - organizar e supervisionar os trabalhos referentes a:

I - instalação da Convenção

II - recepção e hospedagem dos participantes

III - atividades sócio-culturais durante o evento

IV - inscrições e recebimento de taxas de inscrição dos participantes

V - controle da documentação e recursos audio-visuais necessários

b - garantir as providências que se fizerem necessárias à realização da Convenção;

c - reproduzir o material necessário ao desenvolvimento dos trabalhos.

Art. 5º - Compete à Comissão Técnica:

a - coordenar as sessões plenárias;

b - apresentar, em plenária, todas as informações sobre a metodologia dos trabalhos;

c - elaborar os esquemas para discussão em grupo;

d - elaborar a proposta de sistematização dos trabalhos;

e - propor o esquema de formação dos grupos de discussão;

f - redigir a proposta das conclusões finais;

g - apresentar ao final de cada dia, um registro das ocorrências;

h - sugerir à Coordenação Geral as alterações que se fizerem necessárias no decorrer dos trabalhos;

i - proceder às avaliações parciais e total da Convenção;

j - redigir o documento final da Convenção, encaminhando-o à nova Diretoria da ABESS.

Art. 6º - Compete ao Plenário como órgão máximo de decisão:

a - discutir e votar o regimento da Convenção;

b - discutir e votar as propostas e conclusões parciais dos grupos;

c - discutir e votar as conclusões finais da Convenção.

Art. 7º - Os órgãos da Convenção serão compostos:

§ 1º - A Coordenação Geral é composta pelos membros da Diretoria da ABESS.

§ 2º - A Coordenação Administrativa é composta pela representação docente e discente do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Espírito Santo.

§ 3º - A Comissão Técnica é composta de 14 (quatorze) convencionais, sendo: 02 professores, 02 supervisores, 04 alunos eleitos pelo plenário da Convenção, 02 elementos da Diretoria da ABESS, 02 elementos do Centro Acadêmico Livre de Serviço Social da UFES, 01 representante dos órgãos de classe, a nível profissional e 01 representante dos órgãos estudantis.

§ 4º - O plenário é composto pelos convencionais devidamente inscritos.

DINÂMICA DA CONVENÇÃO

Art. 8º - Os trabalhos da Convenção consistirão em:

a - sessões plenárias que terão como finalidade:

I - abertura

II - discussão e votação das propostas e conclusões parciais

III - discussão e votação das conclusões da Convenção

IV - encerramento

b - grupos de discussão que serão compostos pelos convencionais com a finalidade de discutir e propor conclusões sobre o tema.

§ 1º - Os grupos escolherão internamente um coordenador e um relator das conclusões.

§ 2º - Os relatores dos grupos deverão encaminhar à Comissão Técnica, do dia as conclusões de cada grupo para redação final e apresentação à plenária para votação.

DOS CONVENCIONAIS

Art. 9º - São considerados convencionais:

a - os representantes oficiais das unidades de ensino, de Serviço Social, a nível de graduação e/ou pós-graduação, com participação paritária, a saber:

I - 03 docentes incluindo o diretor, chefe ou coordenador, professor e supervisor, a critério de cada unidade de ensino;

II - 03 discentes eleitos por seus pares

b - os membros da Secretaria da ABESS

c - três professores e três alunos a mais da Universidade Federal do Espírito Santo.

§ 1º - O direito a voto será restrito aos convencionais, devidamente credenciados e inscritos.

§ 2º - Todos os demais participantes e convidados especiais, poderão participar dos trabalhos da Convenção, sem direito a voto.

d - Os representantes dos órgãos de classe presentes, até o máximo de 03 elementos por entidade.

DISPOSIÇÕES GERAIS:

Art. 1º - Os casos omissos serão analisados e decididos pela Coordenação Geral, Coordenação Administrativa e Comissão Técnica, ouvida a plenária, conforme a natureza do assunto.

RELAÇÃO DE ESCOLAS PARTICIPANTES DA XXII CONVENÇÃO
NACIONAL DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL
E RESPECTIVOS ENDEREÇOS

01 - FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL DO RIO DE JANEIRO
Conselheiro Ferraz, 27 - RIO DE JANEIRO

02 - ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL - UFRJ
Av. Pasteur - 250

03 - FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL DE SANTOS
Av. Conselheiro Nebias, 595 - SANTOS - SP CEP: 11.100

04 - DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL - UCMG
Av. José Gaspar - 500 - BELO HORIZONTE

05 - FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO
Rua São Francisco Xavier - 525 - Maracanã

06 - CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFMA
Campus Universitário de Baenza - SÃO LUIZ - MARANHÃO

07 - FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL DE PIRACICABA
Rua Boa Morte - 1685 - Piracicaba - SÃO PAULO - Fone: 22.3322

08 - INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DE AMERICANA
D. Bosco - nº 100

09 - UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
Av. Universitária - 1440 - S. Universitário - Cx. Postal 86
GOIÂNIA - CEP: 74.000

10 - FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL DE BAURU - ITE
Praça 9 de julho - BAURU - SÃO PAULO

11 - DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERISDADE GAMA FILHO
Rua Manoel Vitorino nº 625 - Piedade - RIO DE JANEIRO

12 - FACULDADE FRANCISCANA - FISA
Rua Aureliano Coutinho - 109 - SÃO PAULO

13 - UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS - CURSO DE SERVIÇO SOCIAL
Gonçalves Chaves - 373 - PELOTAS - RIO GRANDE DO SUL

14 - FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL DAS FMU
Av. Liberdade, 654 - SÃO PAULO

15 - DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Rua Visconde do Rio Branco - 210 CEP: 12.100
Fone: 0122 - 323195

16 - FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL "MINISTRO TARSO DUTRA"
Praça Cândido Dias Castegon - 116 - Centro

17 - ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL (MESTRADO - UFRJ)
Av. Pasteur - 250 - Praia Vermelha)

18 - FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL DE CAMPO GRANDE
Rua 13 de maio, s/n Cx. Postal 801
CAMPO GRANDE - MS CEP: 79.100

19 - ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL - UCSAL
Av. Cardeal da Silva - 205 - FEDERAÇÃO

20 - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL
Campus Universitário - Bloco 5 - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

21 - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Praça Santos Andrade, s/n - Centro - Ponta Grossa - PARANÁ

22 - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS A.C. Simões - CAMPUS UNIVERSITÁRIO - MACEIÓ - ALAGOAS

23 - FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL - PUC/CAMPINAS
Rua José Paulino, 603 - Campinas - S.P.

24 - DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ - PA
Rua Imaculada Conceição - 1155

25 - FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL DE LINS
Rua Dom Lucio, 165 - 16.400 - LINS - S.P. Fone: 22.3966

26 - DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL - UFRN
Campus Universitário - NATAL - RN

27 - DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFPE
Centro de Ciências Aplicadas - 1º andar
Campus Universitário - RECIFE - PERNAMBUCO - CEP: 50.000

28 - INSTITUTO DE HISTÓRIA E SERVIÇO SOCIAL DE FRANCA
Rua Major Claudino - nº 1488 - FRANCA - S.P.

29 - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
Av. Fernando Correa - COXIPO - CUIABÁ - M.T.

30 - DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNAERP
Ribeirão Preto - São Paulo

31 - CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA FUFPI
Campus Universitário - ININGÁ - PIAUÍ

32 - FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
Rua Santos Dumont - nº 214 - JUIZ DE FORA - MG - CEP: 36.100

33 - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE SERVIÇO SOCIAL - Campus do Itaperí - Av: Dedê Brasil
FORTALEZA - CE

34 - DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
Campus Universitário - ARACAJÚ - SERGIPE

35 - DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL - UFES
Campus Universitário - GOIABEIRAS - FONE: 227-08-91

36 - CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE REGIONAL DO NORDESTE
Rua Oito de Dezembro - s/n - CAMPINA GRANDE - PARAÍBA

37 - FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS DE CURITIBA
Rua Tobias de Macedo Júnior, 333 - Bairro Santo Inácio C.P. 7313

38 - FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL DE ARARAQUARA
Rua Pe. Duarte, 1463 - ARARAQUARA - SP

39 - CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Campus Universitário - JOÃO PESSOA - PB CEP: 58.000

40 - DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL - PUC/RJ
Rua Marques de São Vicente nº 225 - Gávea - RIO DE JANEIRO

41 - INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL
Rua Professor Eneas de Siqueira Neto, 340 - SANTO AMARO

42 - PROGRAMA DE ESTUDOS PÓSGRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL
Rua Monte Alegre - 984 - SÃO PAULO

43 - FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL - PUC/SÃO PAULO
Rua Monte Alegre, 984 - PERDIZES - SÃO PAULO-SP-CEP: 05014

44 - CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA ESCOLA SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA SÃUDE E PRO
MOÇÃO SOCIAL - Av. Acácio Moreira, 787 - TUBARÃO
SANTA CATARINA

45 - CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO AMAZONAS
MANAUS - AM CEP: 69.000

46 - CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
Campus Universitário do GUAMAR - ALA DIREITA - 1º andar
CEP: 66.000 - BELÉM DO PARÁ

RELAÇÃO DE ENTIDADES PARTICIPANTES DA XXII CONVENÇÃO
NACIONAL DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL

01 - CONSELHO FEDERAL DE ASSISTENTE SOCIAL
CFAS

02 - CONSELHO REGIONAL DE ASSISTENTE SOCIAL
9ª Região - SP

03 - CONSELHO REGIONAL DE ASSISTENTE SOCIAL
7ª Região - RJ

04 - COORDENAÇÃO EXECUTIVA NACIONAL DE ENTIDADES SINDICAIS DO ASSISTENTES SOCIAIS - CENEAS

05 - CENTRO ACADÊMICOS LINE DE SERVIÇO SOCIAL

06 - ASSOCIAÇÃO PROFISSIONAL DE ASSISTENTES SOCIAIS
APAS - MA

07 - ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES DE SERVIÇO SOCIAL
ENESS

ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL

- ABESS -

Art. 1º A Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social - ABESS, com sede e foro em Brasília - Distrito Federal, é uma entidade civil, composta de unidades de ensino de Serviço Social, fundada em 10 de outubro de 1946, sob o registro nº 142/2-A/1, de 10 de outubro de 1946, sem fins lucrativos, de âmbito nacional, de duração indeterminada coincidindo o ano fiscal com o ano cívil.

Ano Cívil.

Parágrafo Unico: entende-se por unidade de ensino aquela na qual se matriculam alunos em nível de graduação, mestrado ou doutorado em Serviço Social.

Art. 2º A ABESS, tem como finalidade:

a) promover o aperfeiçoamento do ensino de Serviço Social no País;
b) estimular o intercâmbio e colaboração entre as unidades de ensino de Serviço Social;
c) contribuir para aperfeiçoar o padrão de ensino com ênfase no estudo e nas soluções dos problemas estruturais, conjunturais e regionais;
d) representar os interesses das unidades de ensino de Serviço Social, filiadas;
e) estabelecer entendimentos com entidades nacionais e internacionais, visando canalizar recursos técnicos e financeiros para as unidades de ensino filiadas mediante convênio;
f) incentivar e promover intercâmbio e articulação com organizações internacionais congêneres.

Dos Órgãos e sua Competência.

Art. 3º São Órgãos das ABESS:

a) Assembléia Geral;
b) Diretoria;
c) Regionais.

Art. 4º A Assembléia Geral é o Órgão Supremo da ABESS e compõe-se de 6 (seis) membros devidamente credenciados por unidades de ensino filiados, na qualidade de membros efetivos nesta entidade.

Parágrafo: 1º Os membros a que se refere o capítulo deste artigo serão 3 (três) docentes e 3 (três) discentes.

c) Regionais

Parágrafo 2º - Dos membros docentes, 1 (um) será o Coordenador do Curso ou similar e 2 (dois) professores que serão devidamente eleitos pela Assembléia, digo por seus pares garantindo-se a participação do professor de prática ou supervisor.

Parágrafo 3º - Os membros discentes serão eleitos por seus pares.

Art. 5º Compete à Assembléia Geral:

a) Eleger a Diretoria;
b) Determinar as diretrizes e atividades da Associação;
c) Decidir em última instância sobre a admissão e eliminação dos membros;
d) Fixar a contribuição a ser paga pelos membros;
e) Aprovar o relatório e as prestações de conta da Diretoria;
f) Criar comissões encarregadas de assuntos especializados relacionados com as suas finalidades;
g) Aprovar a constituição, modificação e extinção de regionais e a distribuição das unidades de ensino nas respectivas regiões.

Art. 6º A Diretoria da ABEPSS, eleito em Assembléia Geral Ordinária para o período de 2 (dois) anos, compõe-se de:

1 (um) presidente, 1 (um) secretário, 1 (um) tesoureiro, tantos vice-presidentes quantas forem as regiões, 1 (um) representante discente por região e 1 (um) supervisor de campo por região.

Parágrafo 1º - Os membros da Diretoria de ABEPSS deverão ser escolhidos entre os professores, supervisores e alunos devidamente credenciados pelas unidades de ensino, membros efetivos de ABEPSS.

Parágrafo 2º - Os membros da Diretoria não poderão ser reconduzidos para qualquer cargo por mais de uma vez.

Parágrafo 3º - Os membros da Diretoria terão suplentes eleitos em assembléias, digo, assembléia geral, com mandatos idênticos e a eles vinculados que os substituirão imediatamente em suas faltas e impedimentos e eventuais renúncias.

Parágrafo 4º - O tesoureiro e o secretário deverão ser necessariamente do mesmo Estado do presidente.

Art. 7º Só poderão ser votados para os cargos de Presidente, Vice-Presidente, Tesoureiro e Secretário, os docentes das unidades de ensino, membros efetivos da ABEPSS devidamente credenciados.

c) Regionais

Art. 8º Compete ao Presidente:

a) Representar a entidade judicial e extra judicialmente;
b) Fazer cumprir as resoluções da Assembléia e da Diretoria;
c) Coordenar as atividades que se fizerem mister para o funcionamento da Associação;
d) Apresentar relatório anual dos trabalhos e a devida prestação de contas;
e) Assinar, juntamente com o tesoureiro os cheques da associação;
f) Convocar e presidir as reuniões da Diretoria e as Assembléias Gerais;

Art. 9º Compete aos Vice-Presidentes:

a) Exercer a coordenação geral do Regional;
b) Convocar e presidir os encontros Regionais;
c) Elaborar juntamente com os integrantes da coordenação, o relatório das atividades para apresentação nas Assembléias Gerais da ABESS.

Art. 10º Compete ao Secretário organizar e superintender todos os serviços de secretaria.

Art. 11º Compete ao Tesoureiro:

a) Receber contribuições, auxílios e subvenções destinadas às Associação;
b) Organizar e acompanhar a execução do plano anual de receita e despesa da ABESS, após a competente aprovação;
c) Movimentar as contas bancárias assinando cheques da Associação juntamente com o Presidente;
d) Manter em dia toda a escrituração da Associação e apresentar o balanço anual à Diretoria até 3 (três) meses após o término do ano social, bem como as digo a proposta orçamentária anual, 3(três) meses antes do inicio do exercício civil.

Das Assembléias:

Art. 12º A Assembléia Geral reunir-se-á, ordinariamente de 2 em 2 anos e extraordinariamente por convocação do Presidente ou a pedido da maioria absoluta de membros.

Dos Regionais:

Art. 13º Os Regionais serão constituidos pelas unidades de ensino, membros efetivos de ABESS, nas respectivas Regiões.

Art. 14º Coordenarão o Regional: o Vice-Presidente, o representante estudantil e o supervisor integrantes da Diretoria de ABESS e mais um representante docente, um discente e um supervisor, eleitos nos membros regionais.

Art. 15º São atribuições dos regionais:

a) Elaborar e fazer executar um plano de ação bienal integrando na programação nacional;
b) Realizar encontros regionais;
c) Eleger, dentre seus pares, os demais representantes, docentes, discente e supervisor que compõem a coordenação.

Dos Membros - Seus Direitos e Deveres:

Art. 16º A ABESS admitirá um número ilimitado de membros, distribuidos em duas categorias:

a) Membros, efetivos;
b) Membros provisórios.

Art. 17º São condições para ser membro efetivo:

a) Ser unidade de ensino de Serviço Social Pública, ou Privada, devidamente reconhecida pelo MEC;
b) Integrar-se no Regional de acordo com o que estabelece este Estatuto.

Art. 18º É condição para constitui-se membro provisório ser unidade de ensino de Serviço Social com a devida autorização do MEC para funcionamento.

Art. 19º A admissão dos membros efetivos far-se-á mediante requerimento dirigido à Presidência Nacional, anexando fotocópia autentica da da folha do diário oficial em que foi publicado o decreto de reconhecimento.

Parágrafo Unico: A Presidência deverá pronunciar-se num prazo máximo de 60 (sessenta) dias.

Art. 20º A admissão dos membros provisórios far-se-á mediante proposta da própria unidade interessada através da Vice-Presidência Regional e seu parecer favorável.

Parágrafo Unico: A permanência nessa condição será de no máximo 5 (cinco) anos.

Art. 21º Concedida a inscrição como membro efetivo, a ABESS emitirá o respectivo diploma.

Art. 22º São direitos dos membros efetivos:

a) Votar e ser votado;
b) Beneficiar-se dos serviços prestados pela ABESS.

Art. 23º É direito do membro provisório o mencionado na letra "b" do artigo anterior.

Art. 24º São deveres dos membros efetivos e provisórios:

a) Pagar a taxa anual fixada pela Assembléia Geral;
b) Colaborar e participar dos trabalhos regionais e nacionais tendo em vista o progresso da Associação.

Do Cancelamento das Inscrições.

Art. 25º Será motivo de cancelamento:

a) Deixar de preencher as condições estabelecidas no artigo 20º deste estatuto;
b) Não comparecer a 2 (duas) Assembléias consecutivas sem motivo justificado;
c) Não efetuar o pagamento da contribuição anual por 2 (dois) anos consecutivos, sem motivos justificados, a juizo da Assembléia Geral.

Parágrafo Unico: Nos anos de realização da Convenção Nacional, a unidade deve ser paga antes da realização desta.

Do Patrimônio.

Art. 26º O Patrimônio da Associação será constituído de:

a) Bens móveis;
b) Bens imóveis;
c) Doações e legados;
d) Contribuições dos membros;
e) Subvenções e auxílios diversos.

Disposições Gerais:

Art. 27º As resoluções das Assembléias gerais que se refiram às unidades de ensino terão caráter de recomendação.

Art. 28º Os docentes, supervisores e alunos citados no presente estatuto deverão ser respectivamente assistentes sociais e alunos de curso de Serviço Social.

Art. 29º Os membros não respondem nem mesmo subsidiariamente pelas obrigações sociais da entidade.

Art. 30º A Diretoria não é remunerada pelos serviços prestados.

Art. 31º Os recursos ordinários ou extraordinários de ABESS e as eventuais receitas patrimoniais só serão aplicadas no território Nacional.

Art. 32º A reforma dos presentes Estatutos, só poderá ser decidida em Assembléia Geral pela maioria de votos dos membros quites e presentes.

Art. 33º A dissolução da entidade só poderá ser decidida em Assembléia Geral Extraordinária especialmente convocada para este fim, com um mínimo de 2/3 (dois terços) dos membros quites e presentes.

Art. 34º Em caso de dissolução da ABESS Assembléia Geral resolverá sobre o destino do patrimônio que será revestido à instituição congênere devidamente registrada no Conselho Nacional de Serviço Social.

Aprovado em 02 de setembro de 1981, em Assembléia Geral da ABESS realizada em Vitória Espírito Santo.

RELATÓRIO SOBRE A XXIII CONVENÇÃO DA ABESS (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL) EM JOÃO PESSOA/PB, NO PERÍODO DE 04 A 09 DE SETEMBRO DE 1983 :

O Departamento de Serviço Social fez-se representar na pessoa da Chefe do Departamento e duas alunas, designados, todos, em reunião da Comissão de Currículo.

No encontro foram discutidas questões básicas para o atual momento em que passam as diversas unidades de ensino do Serviço Social, em todo o País.

A pesquisa nacional desencadeada em 1.982, sobre a formação profissional, com a coordenação de professores da PUC de São Paulo e professores da Universidade do Maranhão foi na ocasião avaliada e pensado estratégias para dar continuidade a mesma.

O Departamento de Serviço Social da PUC/MG faz parte da Regional Centro-Oeste, que congrega unidades em Cuiabá, Belo Horizonte, Juiz de Fora, Goiânia. A nossa regional apresentou um relato de trabalho nada animador, visto que pouco produziu nas unidades de ensino para fornecer subsídios a coordenação geral da pesquisa. O ocorrido deve-se ao pouco suporte que é dado à pesquisa nestas unidades, além de questões internas vividas por alguns destes Departamentos.

Para dar continuidade aos trabalhos, relatou-se, primeiramente, as dificuldades e possibilidades atuais da Regional Centro-Oeste. Decidiu-se então que a Vice-Presidente da Regional ficará como coordenadora da Pesquisa e teve-se por critérios o discurso da Instituição à respeito da pesquisa, assim como a inclusão de verba específica para a mesma prevista em orçamento, no seu Departamento. No caso a Vice-Presidente localiza-se, atualmente, em Goiânia para o período de 83 a 85. A suplente em Juiz de Fora. O nosso Departamento ficou representado por um professor-orientador e um aluno.

Para o final do 2º semestre de 83, está previsto um encontro em Goiânia, nos dias 16 e 17 de dezembro. Na ocasião serão apresentadas as experiências de currículo em andamento. A partir deste mo

mento haverá uma programação periódica para a Regional.

Avaliou-se o desgaste que houve para a Regional, pelos trabalhos não desenvolvidos na gestão anterior. As demais regionais: Sul II, Leste, Norte e Nordeste, apresentaram o momento que passam as pesquisas nos seus departamentos. A região Sul I apresentou dificuldades semelhantes à nossa regional.

A Executiva Nacional foi eleita para o biênio 83/85, representada pela professora Carmelita Yabesk da PUC/SP e a suplente é da Universidade do Maranhão.

A ABESS terá um encontro da Executiva com as regionais no Rio de Janeiro, nos dias 17 e 18 de novembro de 1983. Será estabelecido na ocasião o cronograma de atividades para a atual gestão.

O fato da Executiva Nacional localizar-se, no momento, na PUC/SP, foi uma escolha política: primeiro, pela estrutura que atualmente apresenta o Departamento de Serviço Social desta Universidade - (professores com regime de tempo integral). Segundo, pelo apoio esperado da atual Reitora Professora Nadir Kfouri.

A Convenção procurou atingir as várias representações das categorias docente e discente. Houve, portanto, um momento de debate entre: CFAS (Conselho Federal de Assistentes Sociais), CRAS (Conselho Regional de Assistentes Sociais), APASP (Associação de Profissionais de Assistentes Sociais), Sindicato de Assistentes Sociais, CAs (Centros Acadêmicos, DAs (Diretórios Acadêmicos) e ENESS (Encontro Nacional de Estudantes de Serviço Social).

A nível federal contamos com um representante do CNPQ, por dois dias consecutivos, em que avaliou positivamente o projeto de pesquisa da categoria.

A Chefe do Departamento procurou estabelecer vários contatos com diferentes Unidades de Ensino de Serviço Social. Destes contatos no momento estamos promovendo um debate dia 23 de setembro na PUC/MG com a Professora Marilda Vilela Iamamoto, responsável pela pesquisa a nível nacional.

A professora é Assistente Social, Mestra em Sociologia Rural, autora do bem aceito livro: Relações Sociais e Serviço Social no Brasil. Apresentará a experiência de currículo da PUC/SP, além de um projeto de pesquisa e documentação do Departamento de Serviço Social da referida Universidade.

Finalmente, ressaltamos a importância destas convenções pelo exposto e solicitamos o apoio para que nas próximas, sejam garantidas, no mínimo, a presença de 2 (dois) professores e 2 (dois) alunos do nosso Departamento. Justificamos tal pretensão pela programação intensa das convenções, através de palestras, relato de experiências, trabalhos em grupo, além de contatos com representantes de várias instituições e colegas.

Maria Nadir de S. do A. Militão

Maria Nadir de Sales do Amaral Militão
Chefe do Departamento de Serviço Social

SEXTA-FEIRA – 09.09.83

8.30 às 10.00 hs. – ASSEMBLÉIA GERAL EXTRAORDINÁRIA DA ABESS
Questões financeiras da ABESS

10.30 às 11.30 hs. – SESSÃO PLENÁRIA
Apresentação das conclusões e votação de moções da Convenção

11.30 às 13.00 hs. – ASSEMBLÉIA GERAL ORDINÁRIA
Posse da Diretoria da ABESS.

ENCERRAMENTO

CONFRATERNIZAÇÃO

TRABALHOS EM GRUPOS:
Salas do HOTEL TAMBAÚ

PARTICIPANTES:

– 6 representantes por Unidade de Ensino a nível de graduação e/ou pós-graduação - 3 docentes - Diretor, Professor, Supervisor e 3 discentes devidamente eleitos por seus pares e credenciados.
– Profissionais de Serviço Social
– Estudantes de Serviço Social
– 1 representante de todas as entidades representativas da categoria (CENEAS, ENESS, CFAS, Sindicatos e/ou Associações e CRAS).

INFORMAÇÕES

TAXA DE INSCRIÇÃO até 31.08.83

unidade de ensino (3 professores e 3 alunos)	Cr$ 12.000,00
profissional de S. Social	5.000,00
estudante de S. Social	3.000,00

após esta data haverá acréscimo de Cr$ 1.000,00.

As inscrições serão efetuadas mediante pagamento realizado em favor de Rosa Maria de Oliveira ou Raimunda Valdemar Barreto de Araújo, conta nº 37.588-4, Banco do Brasil, Agência Centro, através de ordem bancária. Enviar discriminados cópia do comprovante de depósito para o Departamento de Serviço Social da UFPb – Campus Universitário.

Fone: 224.7200 - Ramal 2388 ou 24.06 - João Pessoa - Paraíba CEP: 58.000.

Hotel: Sol-Mar
Av. Sen. Rui Barbosa, 580
Fone: (083) 226 1350

XXIII CONVENÇÃO NACIONAL DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL

ABESS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL

JOÃO PESSOA 04 a 09 Setembro 1983

XXIII CONVENÇÃO NACIONAL DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL

ABESS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL

APOIO:

UFPb – Departamento de Serviço Social
Curso de Serviço Social
Mestrado em Serviço Social
Centro Acadêmico de Serviço Social
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

LOCAL:

TROPICAL HOTEL TAMBAÚ
Av. Alm. Tamandaré, 229 - Tel.229 -
Tel. (083)226-3660

INSTALAÇÕES E PLENÁRIO:

Salão de Convenções do HOTEL TAMBAÚ

PRESIDENTE DE HONRA:

Profª Nadir Kfouri
Magnífico Reitor da PUC – SP

– Pela sua participação na luta pelo processo de democratização da Universidade.

HOMENAGEM DE HONRA:

Professor Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque

COMISSÃO ORGANIZADORA:

Profª Rosa Maria de Oliveira
Profª Maria Carmásia Targino Maranhão Leite
Profª Lindaura Pereira dos Santos
Profª Isa Maria

OBJETIVOS:

a) intercambiar experiência sobre a prática na formação profissional em instituições e junto aos movimentos populares;
b) trocar experiências sobre a implantação do novo currículo mínimo;
c) apresentar e discutir resultados parciais da pesquisa sobre "A Formação Profissional do Assistente Social no Brasil, determinantes históricos e perspectivas;
d) elaborar recomendações sobre a prática na formação profissional e na implantação do novo currículo mínimo de Serviço Social.

PROGRAMA

DOMINGO – 04.09.83

19:00 horas – ABERTURA OFICIAL
20:00 horas – CONFERÊNCIA:
A PRÁTICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL
Expositor: Marilda Vilela Iamamoto

SEGUNDA-FEIRA – 05.09.83

8:30 às 9:30 hs – SESSÃO PLENÁRIA
Aprovação do Regimento Interno
Eleição da Comissão Técnica

10:00 às 12:00 hs – MESA REDONDA
REALIDADE NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO A.S. NO BRASIL
Participantes: Grupos Regionais de Pesquisa ABESS:
"A Formação Profissional do Assistente Social no Brasil Determinantes e Perspectivas"

Coordenador: Alba Maria Pinho de Carvalho
Grupo Nacional de Pesquisa

14:30 às 18:00 hs – Continuação da Mesa Redonda
Realidade da Formação Profissional do Assistente Social no Brasil.

19:30 às 22:00 hs – REUNIÃO DOS REGIONAIS DA ABESS

TERÇA-FEIRA – 06.09.83

8:30 às 12:00 hs – MESA REDONDA
REALIDADE E PERSPECTIVAS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL
Coordenadoria: Dilcéia Adeodata Bonnetti

14:30 às 18:00 hs – PAINEL
A PRÁTICA PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL À NIVEL DOS MOVIMENTOS SOCIAIS, INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E INSTITUIÇÕES PRIVADAS.
Debatedores: Nobuco Kameyara
Vicente de Paula Faleiros
Ana Elizabeth da Mota Fernandes

19:30 às 22:00 hs – MESA REDONDA
O MOVIMENTO DE ORGANIZAÇÃO DA CATEGORIA
Participantes: Sindicatos, Associações e Conselhos ENESS.

QUARTA-FEIRA – 07.09.83

8:30 às 12:00 hs. – TRABALHO EM GRUPO
O QUADRO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DA PRÁTICA DO ASSISTENTE SOCIAL NO BRASIL

14:00 às 18:00 hs – SESSÃO PLENÁRIA
Apresentação e discussão dos resultados dos trabalhos de grupo.

19:30 às 22:00 hs – Debate de propostas de trabalho de grupos concorrentes à diretoria da ABESS.

QUINTA-FEIRA – 08.09.83

8:30 às 12:00 hs. – Apresentação de experiências das Unidades de Ensino

14:30 às 18:00 hs. – ASSEMBLÉIA GERAL ORDINÁRIA DE ABESS:
Eleição da nova Diretoria

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS - DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

RELATÓRIO DA XXIVª CONVENÇÃO DA ABESS

LOCAL: NITERÓI - R.J.

DATA : 02 a 06 de setembro de 1985

TEMA : "NOVO PROJETO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL: EXIGÊNCIA CONJUNTURAL?".

SUB-TEMA: TEORIA, MÉTODO E HISTÓRIA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.

DESENVOLVIMENTO:

1ª PARTE: CONFERÊNCIAS E DEBATES

A Convenção foi aberta com a participação dos conferencistas:

- Professor Dr. Luiz Eduardo Wanderley, que fez uma análise da Conjuntura Brasileira, situando, hoje, a Universidade, a formação profissional geral no contexto;
- Professora Alba Maria Pinho de Carvalho, tratou a questão da formação profissional do Assistente Social, sua trajetória histórica, os desafios e os avanços do novo currículo.

No segundo dia procedeu-se o debate sobre Teoria, Método e História na formação profissional, com o conferencista Professor José Paulo Netto e os Debatedores Professor Vicente de Paula Faleiros e Professora Teresa Quiróz do CELATS. A abordagem central se deu em torno da Crise da Universidade, Crise Econômica e Crise do Conhecimento. Sua relação com a conformação profissional, o conteúdo dos Currículos e o Suposto da "não cientificidade" das Ciências Sociais.

Foram situadas, na ocasião, as dificuldades que as Atividades de Ensino encontram para realizar a articulação das cadeiras de Teoria, Método e História e mesmo na determinação dos seus conteúdos. Situação esta ainda presente na implantação do novo currículo.

Realizou-se trabalhos em pequenos grupos em torno das questões levantadas pelos preletores e feita a tentativa de relacioná-las com as várias experiências de implantação de currículos vividas hoje pelas Universidades Ensino presentes na Convenção. Os resultados dos trabalhos de grupo estão em relatório a parte e contêm propostas e sugestões tanto para as Unidades de Ensino como para no que se refere à superação dos problemas debatidos e ligados à implantação do currículo.

Ainda merecem destaque nas discussões de grupo a situação geral das Escolas, principalmente, as particulares que constituem a grande maioria no Brasil, e a relação constante entre a referida implantação de currículo e as precárias condições de trabalho existentes.

Houve comunicados acerca das experiências de currículos implantados também em Escolas de Serviço Social de outros países da América Latina..

2ª PARTE: ASSEMBLÉIAS

As discussões que permearam as assembléias realizadas tratam a questão da criação da ANPESS, resultaram nas seguintes constatações:

- não fez sentido a ABESS se restringir ao ensino formal mas, atentar para a demanda emergente que hoje se faz presente em todos os fóros de debates acadêmicos que tem ta vincular ensino pesquisa e extensão;

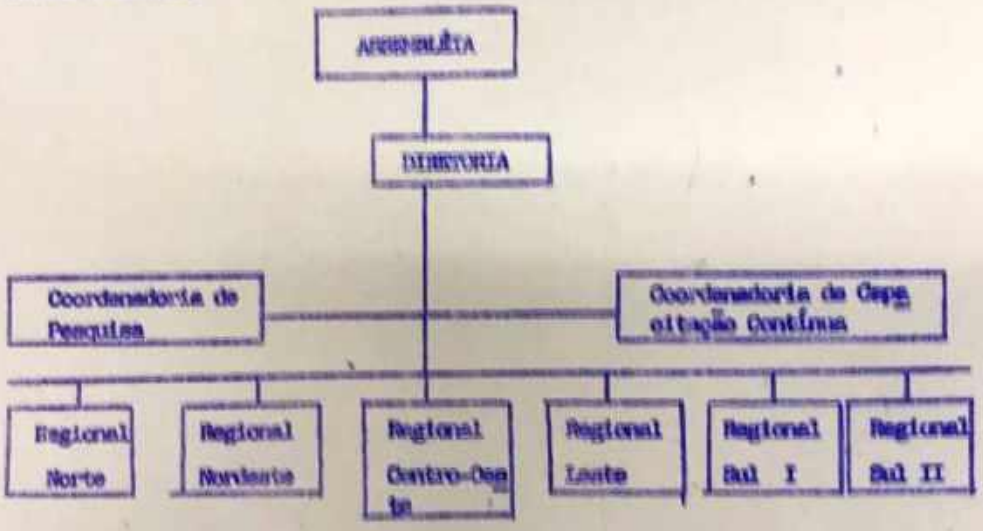
- a criação de uma entidade paralela só de pesquisa, entre outros problemas desvincularia o ensino da pesquisa e esta da graduação.

Portanto, foi determinante o desdobramento da ABESS resultando numa nova estrutura, cujas formas de implementação estão ainda em discussão, mas que serão retomadas na sua totalidade, na assembléia extraordinária, prevista para o dia 08/12 antes do início do 5º C.B.A.S., em São Paulo.

A ABESS passa a ser agora uma entidade de ensino, pesquisa e extensão envolvendo também a capacitação continuada de docentes e profissionais de campo.

O pouco espaço de tempo na Convenção e a falta de discussão anterior nas Unidades de Ensino impossibilitaram a aprovação das formas de implementação desta proposta. Durante o período que antecederá o 5º C.B.A.S. propõe-se às Escolas aprofundar as seguintes discussões que deverão encontrar professores e alunos.

NOVO ORGANIZAMA



NOVO ESTATUTO

Durante a Convenção foi aprovada a mudança no conteúdo das finalidades que amplia para a ABESS o seguinte:

"... propor e dinamizar uma política nacional de formação profissional do Serviço Social em termos de ensino, pesquisa e extensão;

... assessorar as Unidades de Ensino no desenvolvimento do seu projeto educacional para que atenda as exigências de realidade brasileira nas diversas conjunturas".

Outra aprovação se refere às mudanças na constituição dos órgãos e suas competências:

"... coordenadora de pesquisa;

"... coordenadoria de extensão e capacitação continuada".

Quanto à proposta levada para a mudança do nosso Departamento para a Regional Leste, foi aprovada em assembléia, sem restrições.

3ª PARTE: INFORME SOBRE A PESQUISA NACIONAL REFERENTE À FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Entregue a cada Unidade de Ensino um relatório da equipe que organizou os dados da pesquisa e solicitado que se fizessem discussões nas diversas Regionais sobre as constatações explicitadas no referido relatório. Devendo as análise mais significativas serem encaminhadas à Equipe via ABESS.

NOVA DIRETORIA

Eleita nova Diretoria com sede em Vitória - Espírito Santo e novos vice-presidentes.