


DOI: 10.22476/revcted.v6.id447

ISSN: 2447-4223

APONTAMENTOS ANALÍTICOS SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL

Mizzaely Lacerda¹

 <http://orcid.org/0000-0002-9866-4483>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Centro de Ciências Sociais Aplicadas,
Departamento de Serviço Social, Natal, RN, Brasil

Submetido em: 26/03/2020

Aceito em: 13/08/2020

Publicado em: 03/12/2020

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar os principais equívocos, particularidades e desafios que envolvem a formação profissional em Serviço Social na contemporaneidade. A partir de uma revisão bibliográfica, identificamos que o contexto de avanço da mercantilização do ensino superior, na sociedade brasileira, acaba impondo novas perspectivas de formação e novas metodologias de ensino, marcadas pelo enaltecimento da dimensão técnico-operativa e do papel do discente na formação, bem como pela desvalorização da dimensão teórico-metodológica e do papel do docente no processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, podem ser percebidas nas chamadas metodologias ativas, que integram as pedagogias do “aprender a aprender”.

Palavras-chave: Formação Profissional; Serviço Social; Pedagogias do “aprender a aprender”.

ANALYTICAL NOTES ON THE PROFESSIONAL FORMATION IN SOCIAL WORK

Abstract

The purpose of this article is to analyze the main mistakes, particularities and challenges that involve professional training in Social Work in contemporary times. Based on a bibliographic review, we identified that the context of advancing the commercialization of higher education in Brazilian society ends up imposing new perspectives on training and new teaching methodologies, marked by the enhancement of the technical-operative dimension and the role of students in training, as well as the devaluation of the theoretical-methodological dimension and the role of the teacher in the teaching-learning process. Currently, they can be seen in the so-called active methodologies, which integrate the “learn to learn” pedagogies.

Keywords: Professional qualification. Social work. Pedagogies of learn to learn.

¹ Mestranda em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (PPGSS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Endereço para correspondência: Rua Amâncio Rebouças, 53, Mossoró, RN, Brasil – CEP: 59612-430. E-mail: mizzaelys@gmail.com.

NOTAS ANALÍTICAS SOBRE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN TRABAJO SOCIAL

Resumen

El propósito de este artículo es analizar los principales malentendidos, particularidades y retos que implica la formación profesional en Trabajo Social en la actualidad. A partir de una revisión bibliográfica, identificamos que el contexto de avanzar en la comercialización de la educación superior, en la sociedad brasileña, termina imponiendo nuevas perspectivas de formación y nuevas metodologías de enseñanza, marcadas por la potenciación de la dimensión técnico-operativa y el rol de los estudiantes en la formación, así como la devaluación de la dimensión teórico-metodológica y el rol del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Actualmente, se pueden ver en las denominadas metodologías activas, que integran las pedagogías de “aprender a aprender”.

Palabras clave: Formación profesional; Trabajo social; Pedagogías de “aprender a aprender”.

1. Introdução

Este artigo traz algumas análises sobre o debate da formação profissional em Serviço Social na cena contemporânea. Ele está dividido em duas seções. Na primeira seção, discutiremos os principais equívocos que envolvem o projeto de formação e exercício profissional do Serviço Social, contrapondo-os com as suas particularidades, a partir das Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), de 1996, e das contribuições de autores que compõem a literatura da profissão, especialmente Iamamoto (2006; 2014) e Netto (2006). Na segunda seção, contextualizamos o cenário de expansão da mercantilização do ensino superior – aprofundado no Brasil na década de 1990 – que significou, ao mesmo tempo, uma ascensão das pedagogias do “aprender a aprender” presentes, sobretudo, na formação das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas.

Tratando das pedagogias do “aprender a aprender”, apresentamos suas principais características, destacando a sua incompatibilidade com os fundamentos ontológicos da formação profissional em Serviço Social. Nessa discussão teórica, nos baseamos no pensamento de Duarte (2003), Tonet (2013), Silva (2019), dentre outros autores que nos permitiram desvelar os fundamentos das metodologias ativas.

2. Projeto profissional do Serviço Social: principais equívocos e particularidades

O projeto de formação e exercício profissional do Serviço Social, composto pelas dimensões ético-política, teórico-metodológica e técnico-operativa, está contido em um contexto mais amplo na relação *profissionalidade/sociedade*. Nessa relação, há um tensionamento permanente entre o projeto societário em vigor e o projeto ético-político construído pela profissão a partir do final da década de 1970. Uma parte da categoria de assistentes sociais tem visto esse tensionamento como

um problema do projeto profissional em si. Por vezes, afirma-se que ele é *partidário, associado a um projeto societário utópico e não responde as demandas técnicas da profissão*.

Há três equívocos nessas conclusões. O primeiro é uma confusão entre posicionamentos partidários e posicionamentos políticos. O Serviço Social não assume a agenda de um partido político, mas uma direção social em sintonia com um projeto societário que pauta as defesas emancipatórias dos seus usuários: os trabalhadores. Isso inclui, por exemplo, a defesa dos direitos sociais e políticos, da universalidade do acesso às políticas sociais, da equidade e da democratização tanto da participação política, quanto da riqueza socialmente produzida.

Esses posicionamentos políticos indicam o lugar da profissão dentro das relações de poder de uma sociedade dividida em classes sociais. E é exatamente por estar inscrita nessas relações que ela possui uma dimensão política, a qual “[...] não decorre apenas das intenções pessoais do assistente social, mas dos condicionantes histórico-sociais dos contextos em que se insere e atua”, nos marcos de uma sociedade “atravessada por projetos sociais distintos”. (IAMAMOTO, 2006, p. 11).

O segundo equívoco é desconsiderar as tensões entre projetos coletivos como *macrossociais*, enquanto expressões dos antagonismos econômicos e políticos da relação capital/trabalho. Nesses embates, os desafios que se colocam para o projeto ético-político profissional não decorrem por ele estar associado a um projeto societário impossível de ser realizado. De modo contrário, este último representa interesses e sujeitos reais, podendo numa democracia política, como afirmou Netto (2006), concorrer e disputar a sua adesão com outros projetos societários – embora a experiência histórica tenha demonstrado que, no capitalismo,

[...] por razões econômico-sociais e culturais, *mesmo num quadro de democracia política, os projetos societários que respondem aos interesses das classes trabalhadoras e subalternas sempre dispõem de condições menos favoráveis para enfrentar os projetos das classes proprietárias e politicamente dominantes* (idem, p. 03, grifos do autor).

O terceiro equívoco, ao afirmar que o atual projeto de formação e exercício do Serviço Social não responde às demandas técnicas, é o entendimento de que a teoria social crítica – incorporada na profissão nas últimas quatro décadas – é puramente política e desvinculada de um caráter científico e da prática profissional. Nesse sentido, espraia-se a ideia de que não possui uma utilidade à dimensão técnico-operativa. Isso tem se desdobrado na reivindicação da entrada de outras vertentes teórico-metodológicas e, dentro da categoria profissional, muitas vezes ressoa como um apelo ao pluralismo de ideias.

Sobre o pluralismo, é importante destacarmos que, embora a formação profissional possua um referencial teórico-metodológico fincado na teoria social crítica, *as atuais Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996) não eliminam da formação o estudo das demais filosofias e teorias modernas e contemporâneas*. No processo formativo, é essencial que o discente adquira o conhecimento das principais discussões que ocorrem nas ciências humanas e sociais, devendo ser capaz de *apontar os seus limites ou possibilidades para a análise das expressões da questão social da sociedade brasileira, numa perspectiva crítica e emancipatória*. Este é um aspecto fundamental da formação profissional em Serviço Social.

Em outra direção, o que há, na verdade, por parte de grupos conservadores e liberais dentro da categoria profissional, é um apelo ao pluralismo de ideias a fim de realizar uma reforma na formação e exercício profissional para retornar às origens do Serviço Social. Noutros termos, reivindica-se um retorno às ideias de Mary Richmond e às velhas práticas marcadas por abordagens² fragmentárias e moralizantes, com *centralidade no indivíduo*.

As Diretrizes Curriculares, de 1996, da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), como um dos elementos que respaldam o projeto de formação profissional, é um avanço ao reafirmar o *deslocamento da centralidade no indivíduo em si para a centralidade no trabalho e nos trabalhadores* (IAMAMOTO, 2014). O indivíduo passa, então, a ser analisado como um *ser social*, que se constitui por meio de sua interação com a natureza pela *mediação do trabalho*, na busca dos meios necessários para a sua reprodução social. Entende-se que, a partir dessa interação homem/natureza, esse *ser* constrói tanto o mundo material quanto social, criando formas de sociedades ao longo da história. Há, nessa análise ontológica, um elemento científico que busca conhecer o ser, na sua gênese e no seu desenvolvimento.

Nesse sentido, apoiando-se na produção científica que concebe o trabalho como central na produção e reprodução social, a profissão adquire chaves analíticas essenciais para *apreender o processo de trabalho do assistente social na sociedade capitalista*. Nessa configuração particular de sociedade, o domínio das análises sobre as transformações na acumulação do capital e na atuação

² Toniolo (2019) tratou de uma dessas abordagens, a chamada *visita amigável*, dentro de uma resenha interessante sobre um livro pouco conhecido no Brasil intitulado *Visita amigável entre os pobres: manual para trabalhadores da caridade*, de Mary Richmond, publicado em 1899. Conforme o autor, “Os valores familiares, definitivamente patriarcais, dão o tom da visita amigável. Para enfrentar as situações vivenciadas pelas famílias pobres, o reforço dos papéis da criança obediente, do homem como provedor, da mulher recatada e cuidadora do lar são para Richmond primordiais. Seu cumprimento, associados a ações socioassistenciais em diversos campos, permitiriam assim uma *mudança social na medida em que indivíduos desajustados, por serem pobres, que não exercem devidamente tais papéis, poderiam novamente integrar-se a uma ordem social que se pretendia harmônica e equilibrada*. E todo esse trabalho é realizado diretamente no espaço cotidiano de vida dessas famílias: seus domicílios. Eis o manual da visita amigável. Em suma: conservar a ordem e evitar os perigos da subversão econômica, política, moral, por meio de ações de ajuda aos pobres, entendidos como responsáveis por suas próprias mazelas por não cumprirem devidamente seus papéis sociofamiliares” (idem, p. 587, grifos nossos).

do Estado, no interior da formação profissional, é fundamental, uma vez que são essas mudanças que

[...] exigem um redimensionamento das formas de pensar/agir dos profissionais diante das novas demandas, possibilidades e das respostas dadas. Esta concepção implica que o processo de trabalho do assistente social deve ser apreendido a partir de um debate teórico-metodológico que permita o repensar crítico do ideário profissional e, consequentemente, da inserção dos profissionais, recuperando o sujeito que trabalha enquanto indivíduo social. O pressuposto central das diretrizes propostas é a permanente construção de conteúdos (teórico-ético-políticos-culturais) para a intervenção profissional nos processos sociais (ABEPSS, 1996, grifos nossos).

A construção desses conteúdos são parametrados por três núcleos de fundamentação que constituem a formação profissional: 1) Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; 2) Núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica brasileira; e 3) Núcleo dos fundamentos do trabalho profissional. Conforme a ABEPSS (1996), não obstante esses núcleos possuam suas particularidades, devem ser trabalhados de maneira articulada nos componentes curriculares, nas oficinas, nos seminários temáticos e nas atividades complementares, incluindo aí a pesquisa e a extensão.

A articulação desses núcleos no decorrer da formação profissional, dentro do tripé ensino, pesquisa e extensão, dão condições para estimular nos discentes a *capacidade analítica e investigativa para desmistificar* as desigualdades sociais no mundo e na particularidade brasileira, as relações de trabalho, os direitos e as políticas sociais, o Estado, os valores sociais, a família, as diversas formas de violência, dentre outros aspectos, a partir dos seus fundamentos ontológicos.

São essas capacidades que permitem ao assistente social formado, por exemplo, realizar um *estudo social*, com a “[...] finalidade de conhecer e interpretar a realidade social na qual está inserido o objeto da ação profissional, ou seja, a expressão da questão social ou o acontecimento ou situação que dá motivo à intervenção” (FÁVERO, 2009, p. 31), e elaborar *pareceres sociais*, dando uma opinião técnica, que pode vir acompanhada de possíveis encaminhamentos. É por meio deles que o profissional subsidia decisões, seja na área sociojurídica, na assistência social, na saúde, na previdência social, na habitação, na educação etc.

Durante o estudo social, o assistente social pode recorrer a diferentes procedimentos técnicos, como: análise documental, abordagem, observação, entrevista, visita domiciliar e visita institucional aos diferentes equipamentos que materializam as políticas sociais. Mas, todos eles tornam-se completamente vazios, no âmbito do Serviço Social, se não estiverem apoiados em um “[...] compromisso ético-político com os valores democráticos e [numa] competência teórico-

metodológica na teoria crítica em sua lógica de explicação da vida social” (IAMAMOTO, 2006, p. 33-34, grifos nossos).

Por outro lado, desenvolver, especialmente, a competência teórico-metodológica para desvelar a realidade social é um dos principais desafios à formação profissional em Serviço Social. O contexto de avanço da mercantilização do ensino superior acaba impondo novas perspectivas de formação e novas metodologias de ensino, marcadas pelo *enaltecimento da dimensão técnico-operativa e do papel do discente na formação e, ao mesmo tempo, pela desvalorização da dimensão teórico-metodológica e do papel do docente no processo de ensino-aprendizagem*. Atualmente, podem ser percebidas no Ensino à Distância (EaD) e nas metodologias ativas, que integram as chamadas pedagogias do “aprender a aprender”.

3. Formação profissional em Serviço Social x pedagogias do “aprender a aprender”

Como vimos na seção anterior, é fundamental que o estudo das transformações que ocorrem na acumulação do capital e na atuação do Estado seja contemplado na formação profissional. Isso porque de um lado, elas incidem na vida dos próprios usuários do Serviço Social e, de outro, no processo de trabalho dos assistentes sociais, colocando novas condições de trabalho, novas demandas e exigindo novas respostas. Mas, além de incidir no exercício profissional, essas transformações trazem rebatimentos para a formação, expressando tendências mais gerais de um determinado contexto econômico, político e cultural.

A partir da década de 1990, nos países periféricos, houve um redimensionamento do ensino superior com a instauração do regime de acumulação flexível e do neoliberalismo como padrão de regulação – que já vinha sendo estabelecido nos países centrais em meados da década de 1970, em decorrência das crises de superacumulação do capital. Operou-se uma série de mudanças na esfera produtiva e na forma de organização do trabalho³ que, por sua vez, demandou um novo perfil de trabalhador e, concomitantemente, requisitou um novo sistema educacional.

Na realidade brasileira, os rebatimentos desse novo cenário chegam durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Segundo Saviani (2010), nesse governo, processou-se o deslocamento do *modelo napoleônico de universidade*, marcado por uma forte presença do *Estado* na organização e regulação do ensino superior, para o *modelo anglo-saxônico norte-americano*, caracterizado pela prevalência da sociedade civil, com maior abertura para a iniciativa privada.

³ Essas mudanças podem ser encontradas em Antunes (1995).

Nesse período, se estabelece uma distinção entre *universidade de pesquisa* e *universidade de ensino*. Estas últimas, por não terem investimento em pesquisa, se tornam a alternativa mais econômica para ampliar as vagas no ensino superior, tendo como norte a formação apoiada no ensino para o mercado. Ocorre, portanto, uma interrupção na expansão das universidades públicas e um estímulo à expansão das IES privadas, fato que perdura até os dias atuais⁴. Embora no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) se tenha retomado a ampliação das universidades públicas, continuou-se estimulando a expansão do ensino privado, com a injeção de recursos públicos na iniciativa privada por meio do Programa Universidade para todos (PROUNI) (SAVIANI, 2010).

A expansão das IES privadas é, simultaneamente, o espraio de uma perspectiva de ensino particular. Voltadas exclusivamente para o mercado, elas estão mais propícias à incorporação, no processo de ensino-aprendizagem, da *pedagogia das competências*, ainda que nas universidades públicas também estejam presentes. Essa pedagogia está centrada na “[...] lógica do treinamento (*coaching*), baseada em um postulado relativamente simples: *constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas*” (PERRENOUD, 1999, p. 54, grifos nossos). Ela integra, nos termos de Duarte (2003), as *pedagogias do “aprender a aprender”* que pressupõem um *“aprender fazendo”*. Nesse lema do “aprender a aprender”, há quatro posicionamentos valorativos que o envolvem:

O primeiro posicionamento pode ser assim formulado: são mais desejáveis as *aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo*, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências. [...] Nessa perspectiva, aprender sozinho contribuiria para o aumento da *autonomia do indivíduo*, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia [...]. O segundo posicionamento valorativo pode ser dessa forma formulado: é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. *É mais importante adquirir o método científico que o conhecimento científico já existente*. [...] O terceiro posicionamento valorativo seria o de que a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser *impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades* da própria criança. [...] O quarto posicionamento valorativo é o de que *a educação deve preparar os indivíduos para acompanhar a sociedade em acelerado processo de mudança*, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual *as transformações em ritmo acelerado tomam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses* (DUARTE, 2003, p. 07-10, grifos nossos).

⁴ Em razão das crises de superacumulação e supercapitalização que exigem novos nichos de mercado para investir capitais ociosos, seja na educação, na saúde, na habitação, nos transportes e, até mesmo, na esfera da cultura (MANDEL, 1982).

Todos esses elementos sinalizam uma concepção educacional respaldada dentro das discussões da chamada *sociedade do conhecimento*, que surgiram nas últimas décadas superdimensionando o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na vida cotidiana e, ao mesmo tempo, negando a centralidade do trabalho na produção e reprodução social. Elas conformam e disseminam o pensamento pós-moderno, cujo marco foi a publicação da obra do francês Lyotard, intitulada *A condição pós-moderna*, em 1979. No geral, esse pensamento é caracterizado pela centralidade no ator social, ênfase no aqui e agora, assim como pela relativização da verdade em um mundo cada vez mais acelerado e instável⁵.

Carregando as marcas pós-modernas da sociedade do conhecimento que nega a sociedade do trabalho, a pedagogia do “aprender a aprender” traz, por um lado, uma desvalorização do conhecimento científico já construído, na medida em que ele pode se tornar rapidamente ultrapassado e inutilizável. E, por outro lado, ela traz um enaltecimento do conhecimento adquirido por meio de uma prática imediata e que possa ser aplicado nela, ou seja, que possua uma utilidade.

As metodologias ativas⁶ de ensino têm compartilhado as características dessa pedagogia. A partir de Berbel (2011), identificamos duas linhas argumentativas sobre elas. A primeira é a sua finalidade de desenvolver um aprender a partir de experiências reais ou simuladas para solucionar desafios. E a segunda é uma crítica ao ensino tradicional, na defesa de que a escola deve ultrapassar o repasse de informações e estimular as capacidades de pensar, sentir e agir, pois os diversos setores da vida as têm demandado. Nessa direção, as metodologias ativas são vistas como capazes de atingir o papel da escola no desenvolvimento humano, em suas atitudes e valores. Para Moran (2015), autor também favorável às metodologias ativas, trata-se de uma inovação já em curso que tem experimentado mudanças no currículo e na atuação do docente. Ele cita, por exemplo, a experiência de um Centro Universitário:

Outra proposta interessante é a da Uniamérica, de Foz de Iguaçu, que aboliu em cursos como o de Biomedicina e Farmácia a divisão por séries e o currículo não é organizado por disciplinas, mas por projetos e aula invertida. [...] As aulas expositivas também foram abolidas. Agora, os alunos estudam os conteúdos em casa, ou onde preferirem. São

⁵ É importante destacarmos que o pensamento pós-moderno, como nos elucida Eagleton (1998), não decorre da simples abstração dos seus pensadores, mas possui um chão histórico, uma realidade que contribui para essa forma de pensar. Essa linha de pensamento “baseia-se em circunstâncias concretas: ela emerge da mudança histórica ocorrida no Ocidente para uma *nova forma de capitalismo* – para o *mundo efêmero e descentralizado da tecnologia*, do *consumismo* e da *indústria cultural*, no qual as indústrias de serviços, finanças e informação triunfam sobre a produção tradicional, e a política clássica de classes cede terreno a uma série difusa de ‘políticas de identidade’” (idem, p. 03).

⁶ Dentre os tipos, destacam-se: *Study Case* (estudo de caso), *Peer Instruction* (Instrução por Colegas), *Team-based Learning* (aprendizagem por times), *Project Based Learning* (aprendizagem por meio de projetos ou de problemas), *Writing Across the Curriculum* (escrita por meio das disciplinas) e Método do Arco de Magueuez (BERBEL, 2011; MORAN, 2015).

disponibilizados em uma plataforma on-line vídeos, textos e um conjunto de atividades às quais os estudantes devem se dedicar antes de ir para a aula. [...] Podemos fazer mudanças progressivas na direção da personalização, colaboração e autonomia ou mais intensas ou disruptivas. Só não podemos manter o modelo tradicional e achar que com poucos ajustes dará certo. Os ajustes necessários – mesmo progressivos – são profundos, porque são do foco: aluno ativo e não passivo, envolvimento profundo e não burocrático, professor orientador e não transmissor (idem, p. 21-22).

Atualmente, as metodologias ativas têm se apresentado nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Serviço Social de algumas IES privadas e provocado problematizações, como as de Silva (2019). O referido autor traz uma crítica interessante sobre os fundamentos das metodologias ativas em sua relação com a formação profissional em Serviço Social. Em suas incursões, ele identificou confusões no modo de conceber a relação teoria-prática, ao reduzir a teoria a uma aplicação prática e ao colocar esta última como central na aprendizagem, uma vez que o saber seria adquirido por meio dessa prática. Nas suas palavras, “Esse aprender fazendo pode ser compreendido como um praticismo sem mediação teórica”, cujo “campo das práticas se sobrepõe à teoria” (SILVA, 2019, p. 154), distanciando-se da perspectiva ontológica concebida pela profissão. No praticismo,

[...] a prática é sinônimo de atividade, experiência de indivíduos, modos de operar dos mesmos. Esta concepção de prática acaba por superestimar a experiência sustentando-se na assertiva de que “só se aprende a fazer fazendo”. Tomada no seu sentido utilitário, *esta prática nega a teoria e a reduz ao senso comum*, pois considera suficiente para fornecer aportes à experiência. A perfeita sintonia entre senso comum e atividade, considerando o nível de consciência (e o conhecimento) exigido para atuar em situações imediatas, sanciona a *utilidade do saber do senso comum para responder às demandas da atividade imediata*. A veracidade do conhecimento passa a ser variável da sua utilidade, da sua aplicação prática e de sua capacidade de produzir resultados (GUERRA, 2009, p. 11).

A prática tomada como *experiência* domina, assim, a teoria, devendo esta última se encaixar naquela prática e fornecer um saber que contribua para *resolver demandas*. Ao tentar encaixá-la, a teoria se reduz ao senso comum e perde seu potencial de alcançar as determinações mais essenciais, penetrando apenas na dinâmica imediata da vida cotidiana.

Numa perspectiva ontológica, não há separação entre teoria e prática. Elas operam em conjunto por meio da práxis, a atividade real-sensível, isto é, a *síntese mediadora* que confere unidade entre a subjetividade (razão) e a objetividade (mundo real), na interação dos seres sociais com o mundo. Aqui, não se busca uma teoria para encaixá-la na prática, assim como não se busca na experiência um saber imediato. A teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento da realidade, se dando por meio de sucessivas aproximações com essa realidade dinâmica – de maneira aproximada, pois o real é sempre mais rico em determinações. Esse movimento da

realidade, portanto, é captado por meio da práxis, a síntese indissociável entre subjetividade e objetividade (TONET, 2013).

A práxis, portanto, não pode ser confundida como sinônimo de prática imediata, de experiência. Lembra-nos Vázquez (1980, p. 245), em um trecho de *Filosofía de la praxis*, que “Toda praxis es actividad, pero no toda actividad es praxis”, tendo em vista que a práxis exige uma *atividade consciente e refletida*. Por outro lado, apenas a teoria tomada por si mesma não é uma prática. Por isso,

[...] en primer lugar, *tiene que se asimilada* por los que han de suscitar, com sus actos reales, efectivos, dicha transformación. Entre la teoría y la actividad práctica transformadora se inserta una labor de educación de las conciencias, de organización de los medios materiales y planes concretos de acción; todo ello como passo indispensable para desarrollar acciones reales efectivas. En este sentido uma teoria es práctica en cuanto que materializa, a través de uma serie de *mediaciones*, lo que antes sólo existía idealmente, como conocimiento de la realidad o anticipación ideal de su transformación (VÁZQUEZ, 1980, p. 265, grifos nossos).

Noutro sentido, nas metodologias ativas, além da prática ser exaltada em detrimento da teoria, esta última é vista como um conjunto de informações idealizadas, descoladas do mundo e repassadas mecanicamente, sem a capacidade de suscitar reflexões. Como se pode observar a partir de Vázquez (1980), a teoria, na verdade, expressa um conhecimento da realidade, mas é necessário ser *asimilada*. O discente, por sua vez, não é um ser passivo, mero “receptor de informações” – como concebe essas metodologias, que visam suprir a suposta passividade. No processo de assimilação, ele também elabora a sua própria reflexão, contribuindo para uma atividade consciente na realidade da profissão e, de forma mais geral, na sociedade em que se vive.

Considerando a perspectiva ontológica de unidade entre teoria e prática pela práxis, o que faz as metodologias ativas se apresentarem dissonantes da formação profissional em Serviço Social é a concepção de teoria, de prática e da relação entre elas que pode impactar de maneira desfavorável na formação ao comprometer o desenvolvimento da competência teórico-metodológica na sua articulação com as dimensões técnico-operativa e ético-política da profissão.

Como destacamos ao final da seção anterior, a partir de Iamamoto (2006), os procedimentos técnicos do Serviço Social se tornam vazios se não estiverem apoiados, também, nas dimensões teórico-metodológica e ético-política. *A efetivação de um exercício profissional consciente e refletido depende de uma formação cujas dimensões (teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política) sejam trabalhadas articuladas, em unidade*, conforme nos direcionam as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996).

4. Considerações finais

Nos últimos anos, o projeto de formação e exercício profissional do Serviço Social têm recebido críticas que apontam para uma deslegitimação. Essa deslegitimação, que tem se apoiado em equívocos, é na sua essência a defesa de um retorno a um projeto profissional que se remete às origens caritativas da profissão, com *centralidade no indivíduo* e abordagens fragmentárias e moralizantes, *em detrimento da centralidade no trabalho e nos trabalhadores* – rompimento caro à trajetória histórica do Serviço Social no seu processo de maturação como profissão e área de conhecimento.

Ao mesmo tempo, reivindicam-se outras vertentes teórico-metodológicas que possuam uma utilidade nas demandas técnicas, uma vez que a teoria social crítica não estaria cumprindo esse papel. Há um *apelo por teorias que possam ser aplicadas na dinâmica imediata do cotidiano profissional para a resolutividade das demandas técnicas*. Essa concepção, por sua vez, não pode ser vista sem levar em consideração a perspectiva de formação hegemônica, consolidada na sociedade brasileira em meados da década de 1990.

Com as transformações na produção e organização do trabalho, demanda-se uma formação profissional sintonizada com um novo perfil de trabalhador flexível, que deve se adaptar às mudanças aceleradas e ser capaz de solucionar demandas rapidamente. Nessa dinâmica, a teoria é encaixada na prática profissional e a qualquer momento pode ser descartada por outra, conforme as demandas se alterem. Ela é concebida de forma relativa e provisória e desconsidera o conhecimento científico anteriormente construído pelo conjunto da sociedade no curso da história.

Na relação entre profissionalidade/sociedade, esse contexto atinge diretamente a formação profissional em Serviço Social, na medida em que são incorporadas as chamadas pedagogias do “aprender a aprender”, especialmente nos projetos pedagógicos das IES privadas. Elas estão presentes nas metodologias ativas que são aplicadas tanto no ensino à distância quanto presencial.

São os fundamentos dessas pedagogias do “aprender a aprender”, apoiados no praticismo, que têm comprometido, atualmente, o desenvolvimento de uma competência teórico-metodológica que esteja articulada com a competência técnico-operativa, pautadas nos fundamentos ontológicos. Esta é uma discussão que precisa ser refletida nas IES e nas instâncias organizativas da profissão. É válido o alerta de Silva (2019) quando indica que estão em curso uma *padronização da forma de ensinar para todos os cursos das IES privadas e uma adesão involuntária das metodologias ativas*

nos projetos pedagógicos, sem que ocorra a devida problematização dos seus impactos para a formação profissional.

Nesse sentido, a crítica às metodologias ativas não se direciona a uma recusa da centralidade do discente como ser ativo na formação, pois é notório que a sua autonomia deve ser desenvolvida durante o seu processo formativo. Um meio de desenvolvê-la é com a participação em projetos de iniciação científica, extensão, estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios com supervisão acadêmica e de campo, ultrapassando a rotina de sala de aula. Mas, mesmo nesses projetos, a unidade entre teoria e prática precisa ser trabalhada para não cair no praticismo ou no teorismo. No fundo, a crítica está direcionada à generalização das metodologias ativas como central no processo de ensino-aprendizagem, ao passo em que promove uma vulgarização da teoria, da prática, do ensino e do papel do docente.

5. Referências

ABEPSS. **Lei de Diretrizes Curriculares de 1996**. Brasília: CFESS, 1996.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

BERBEL, Neusi. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

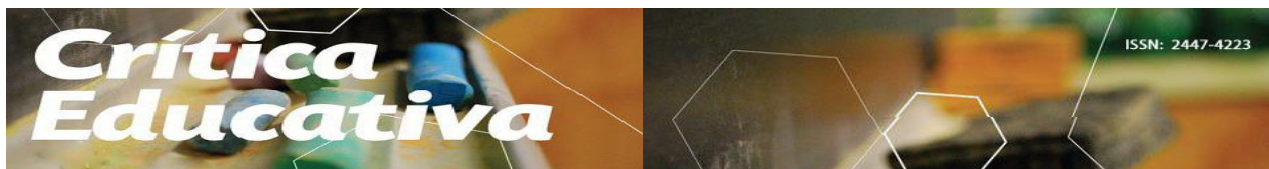
EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Tradução de Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FÁVERO, Eunice. Instruções sociais de processos, sentenças e decisões. In: CFESS/ABEPSS (Orgs.). **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/Abepss, 2009.

GUERRA, Yolanda. O conhecimento crítico na reconstrução das demandas profissionais contemporâneas. In: Battini, O; Baptista, M. (Orgs.). **A prática profissional do assistente social: teoria, ação, construção de conhecimento**. São Paulo: Editora Veras, 2009.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A formação acadêmico-profissional no Serviço Social brasileiro. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 120, p. 609-639, 2014.

_____. As dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas no Serviço Social contemporâneo. In: MOTA, A. E. et al. (Org.). **Serviço Social e saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: Cortez, 2006.



LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. Tradução de Carlos Eduardo Silveira Matos, Regis de Castro Andrade e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Orgs.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

NETTO, José Paulo. A construção do projeto ético-político do Serviço Social. In: MOTA, A. E. et al. (Org.). **Serviço Social e saúde: formação e trabalho profissional**. São Paulo: Cortez, 2006.

PERRENOUD, Phillipe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poesis pedagógica** – V. 8. n. 02, ago/dez. 2010.

SILVA, Everton. Crítica às metodologias ativas na formação profissional em Serviço Social. **Temporalis**, Brasília, ano 19, n. 38, p. 147-161, jul./dez. 2019.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TONIOLO, Charles. Visita amigável entre os pobres: um manual para trabalhadores de caridade, de Mary Richmond. **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 136. p. 583-588, set./dez. 2019.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. **Filosofía de la praxis**. 3. ed. Ciudad de México: Grijalbo, 1980. (Colección enlace).