

## INSTRUMENTOS E TÉCNICAS: INTENÇÕES E TENSÕES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL

Cláudia Mônica dos Santos\*

### RESUMO

Neste estudo, procuro situar quais são as lacunas na formação profissional no que diz respeito aos instrumentos e técnicas. Parto do pressuposto que a questão dos instrumentos e técnicas sempre foi problemática no serviço social, desde o início de sua profissionalização, porém, enfatizo e questiono o currículo em vigor: ele está sendo uma resposta? Quais foram seus avanços? Onde estão suas pendências? A análise é realizada a partir de uma apreciação dialética da história, indicando que há uma relação de continuidades e de rupturas no debate sobre instrumentos e técnicas, ou seja, priorizando o processo de formação na sua contraditoriedade.

Palavras-chave: serviço social, formação profissional, instrumentos e técnicas

### ABSTRACT

This study seeks to define the gaps in professional training with respect to instruments and techniques. It begins with the supposition that the matter of instruments and techniques was always problematic in social work, since it first became professionalized. We emphasize and question the current curriculum, and ask whether it is responding to this issue. What advances have been made? What still needs to be done? The analysis is based on a dialectic and prioritizing the contradictions of the formation process.

Keys words: social work, professional formation, instruments and techniques

Este artigo constitui parte de minha tese de doutoramento defendida em junho de 2006, na Escola de Serviço Social/UFRJ, intitulada “Os Instrumentos e Técnicas: Mitos e Dilemas na Formação Profissional do Assistente Social no Brasil”. Tem por objetivo contribuir com a reflexão sobre os instrumentos e técnicas no Serviço Social, trazendo as dificuldades apontadas pela academia no trato dessa questão e indicando, a meu ver, os possíveis pontos de estrangulamento, os quais merecem um aprofundamento. Defendo, neste, que ensinar o como manusear os instrumentos não implica, necessariamente, uma racionalidade manipulatória.

Considero importante estudar essa questão sustentada no fato de que a questão dos instrumentos e técnicas no Serviço Social<sup>1</sup> sempre foi, no mínimo, problemática. Uma breve

\* Doutora em Serviço Social pela ESS/UFRJ, professora adjunta da FSS/UFJF e Coordenadora do Curso de Serviço Social da FSS/UFJF. E-mail: rubenslrodrigues@ig.com.br.

<sup>1</sup> Esta questão não é emblemática apenas no Serviço Social. Na década de 1980, houve um debate intenso de mesmo teor na Educação, haja vista a polêmica instaurada pelo Livro *Magistério de 1º Grau – Da Competência*

análise da historiografia do Serviço Social me faz identificar uma relação tensa da formação profissional com os instrumentos e técnicas que se resume em três grandes posturas. Estas denunciam os avanços, mas também apontam a insuficiência e a inadequação dessa discussão na formação profissional:

- 1- que substitui os instrumentos e técnicas pela moral religiosa, católica, com um perfil ético-moral religioso;
- 2- que identifica instrumentos e técnicas com a moral laica, republicana e burguesa, com a técnica a serviço da eficiência e da eficácia do sistema;
- 3- que as substituem por princípios éticos e vontade política.

Sendo assim, questiona-se: como se processa essa relação hoje?

Em 1996 foi aprovado pela categoria o documento “Diretrizes Básicas para a Formação Profissional” e, em 2001, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), “As novas diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social”, não mais como currículo mínimo obrigatório. Neste, o ensino da prática é retomado, tendo um caráter de horizontalidade<sup>2</sup> a todo o currículo, juntamente com a pesquisa e a ética. Segundo a ABESS/CEDEPSS (1996), a concepção de competência profissional passa a englobar as dimensões que compõem a intervenção profissional: teórico-metodológica; ético-política e técnico-operativa.

Faleiros (2000: 165-166), indica seis momentos no processo de reforma curricular que marcam períodos distintos de nossa conjuntura:

1º - Anos 30 – currículo fragmentado, centrado no disciplinamento da força de trabalho através dos valores cristãos e controle paramédico e parajurídico;

2º- Pós-guerra – currículo centrado na integração com o meio, na adaptação social. Em 1952 é elaborado um currículo estruturado nos enfoques de “Caso”, “Grupo” e “Comunidade”, sendo inserida as disciplinas de pesquisa, administração e campos de ação;

---

*Técnica ao Compromisso Político*, de Guiomar Namó de Mello, obra bastante polêmica e referência para vários autores. Para maiores detalhes ler Nosella (1983) e Saviani (1983).

<sup>2</sup> Não é utilizado de forma explícita, nos dois documentos base, o adjetivo “transversal” para se referir ao ensino da prática, mas sim enfatizada a relação horizontal entre os três núcleos, referindo-se ao “estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e *condição central da formação profissional*” (ABESS/CEDEPSS, 1997: 61) (grifo meu). Quanto ao ensino da ética, esse é assim pronunciado: “ética como princípio formativo *perpassando* a formação curricular” (idem, 1997: 62) (grifo meu).

3º- Anos 60 – currículo centrado na solução de problemas individuais, no desenvolvimento e planejamento social. Valores cristãos em contraposição à influência dos setores progressistas cristãos socialmente engajados. Predomínio da visão desenvolvimentista;

4º- Anos 70 – currículos centrados no planejamento social com ênfase numa visão tecnocrática/integradora; com o contraponto do trabalho comunitário e pesquisa crítica;

5º- Anos 80 – reforma curricular centrada na crítica ao sistema capitalista, nas políticas sociais e nos movimentos sociais com visão de integração social e contraponto da visão de participação social, de cidadania e de luta de classes;

6º- Anos 90 – reforma curricular “centrada na análise da ‘questão social’ e nos fundamentos teóricos e históricos da profissão enquanto ‘processo de trabalho’ – em implementação. Teoria marxista da reprodução social” (idem: 166).

Encontra-se, nesse último período, o foco de minha questão. Nesse sentido, na primeira parte deste texto, apresento o papel e o lugar que essa nova proposta pedagógica e as diretrizes curriculares destinam aos instrumentos e técnicas. Na segunda parte, indico como os cursos de Serviço Social, hoje, vêm tratando essa questão, a partir de uma investigação a dados empíricos secundários, a saber:

- 1- os relatórios de eventos da categoria promovidos pela ABEPSS: as publicações da Revista *Temporalis* Suplemento (nov. de 2002) e n.º 8 (jul a dez de 2004); a publicação “Memórias” – Seminário Latino-Americano de Serviço Social (jul. de 2003)<sup>3</sup>, ambas organizadas e publicadas pela ABEPSS. Tal escolha se deu em função desses documentos conterem os relatórios dos resultados das oficinas nacionais que tinham por objetivo avaliar a implantação das novas diretrizes curriculares no que se refere ao núcleo de fundamentos do trabalho profissional – com o ensino da dimensão técnico-operativa – e discutir a formação profissional;
- 2- Os dados da realidade resultantes da pesquisa “Ensino do Instrumental Técnico de Intervenção em Serviço Social: explorando possibilidades”, realizada em 1998 por Vânia Teresa Moura Reis.

---

<sup>3</sup> Apesar desses documentos constituírem-se de relatos, ou seja, de não possuírem uma natureza científica, são ricos enquanto fonte de dados da realidade. Daí, minha opção pela análise dos mesmos.

Nas considerações finais aponto alguns elementos que considero necessários ao enfrentamento, adequado, desse tema.

## AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL

A década de 1990 é, para o Serviço Social, um período de amadurecimento das reflexões acerca da proposta curricular de 1982; um período em que a preocupação com a reforma curricular ganha ainda mais espaço e as críticas à proposta de 1982 oferecem subsídios para a reformulação do currículo.

As atuais Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social fazem parte da nova proposta de formação profissional – construída pelo conjunto da categoria nos anos de 1990 – cujo conteúdo está contido em alguns documentos<sup>4</sup> básicos escritos a partir de relatórios dos debates ocorridos em oficinas locais, regionais e nacionais promovidos pelo conjunto ABESS/CEDEPSS, CFESS/CRESS e ENESSO, num período de três anos (1993 a 1996).

O documento “Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional” tem como parâmetros:

- 1- o currículo anterior, complementando-o e aprofundando-o, propondo como perspectiva fundante da formação profissional um rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social;
- 2- o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais de 1993;
- 3- a Lei de Regulamentação da Profissão atual.

Esses três documentos constituem os pilares que oferecem sustentação ao projeto profissional do Serviço Social hegemônico hoje na categoria.

De acordo com o documento citado – publicado em 1996 na Revista Serviço Social e Sociedade n. 50 –, enfatiza-se, nessa nova proposta, a concepção da prática do assistente

---

<sup>4</sup>Destaco aqui os documentos: “Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional” (apresentado em novembro de 1995, na XXIX Convenção Nacional da ABESS realizada em Recife/PE) e “Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social” (com base no currículo mínimo aprovado em Assembléia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996), ambos redigidos pela ABESS/CEDEPSS. Desses documentos originaram vários artigos sobre a formação profissional, sua proposta pedagógica e diretrizes curriculares que vêm contribuindo para a compreensão e aprofundamento dos mesmos.

social como trabalho<sup>5</sup> e de seu profissional como trabalhador assalariado, especializado, sendo sua matéria-prima “as múltiplas manifestações da questão social na vida cotidiana que constituem o objeto dessa especialização do trabalho” (1996: 162). Na formulação da proposta, justifica-se que assumir o Serviço Social como trabalho implica reconhecer que as alterações na esfera da produção e reprodução social afetam este campo disciplinar através das novas configurações da questão social, como também através de mudanças nas condições objetivas de seu trabalho.

Aprender as novas dimensões que permeiam o significado social da profissão, segundo o documento “Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional”, requer acompanhar o processo histórico de forma atenta e oferecer aos profissionais uma capacitação teórico-metodológica que lhes dêem condições de fazer uma (re)leitura crítica da trajetória intelectual da profissão. Requer, também, “explicar a interferência das incorporações teóricas na análise da prática, na priorização de conteúdos a ela atinentes e nas formas de condução técnico-operativas dessas incorporações” (idem: 166). Isso supõe a superação da concepção tripartite da história, da teoria e do método que não poderiam ser diluídos em disciplinas estanques, visto encontrarem-se articuladas “como dimensões de uma única questão, a concepção teórico-metodológica historicamente situada (como explicação da sociedade e explicação da profissão) que orienta o exercício profissional e as suas formulações teóricas” (ABESS, n. 3, 1989: 19). Sendo assim, história, teoria e método passam a ser considerados como parte dos pressupostos que perpassam todo o processo formativo.

A proposta de formação profissional se materializa através das novas Diretrizes Curriculares – e não mais “currículo mínimo”, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996 –, tendo como eixo central a “questão social” nas suas determinações sócio-históricas e ideo-políticas.

Dessa forma, essas Diretrizes Curriculares – aprovadas com cortes e restrições pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministério da Educação e do Desporto em 04/07/2001– enfatizam princípios que fundamentam a formação profissional

---

<sup>5</sup> É importante registrar que, dentre outras, há polêmicas no meio acadêmico em torno da relação trabalho, processo de trabalho do assistente social e prática profissional do Serviço Social. Ver Ferreira (2004), Cardoso (2000) e ABEPSS (2000).

(ABESS/CEDEPSS, 1997: 61-62). Dentre esses, podem ser destacados a dimensão interventiva e investigativa como condição central da formação profissional, chamando a atenção para os equívocos anteriores, com a exagerada abordagem do “como fazer” tecnicista e instrumental; a afirmação da unidade entre teoria e prática, entre competência técnica e política; a adoção de uma teoria social crítica que permite um método de apreensão do singular como expressão da totalidade social e vice-versa, a totalidade como expressão do singular; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; o exercício do pluralismo; a transversalidade do ensino da ética e da pesquisa; o estágio acompanhado, obrigatoriamente, de supervisão profissional (de campo e acadêmica).

Esse documento propõe, igualmente, diretrizes e metas para a formação profissional a partir de premissas que podem ser sintetizadas em uma primorosa capacitação:

- > **Teórico-metodológica**, que permita uma apreensão crítica do processo histórico como totalidade, que saliente a necessidade de tratar o campo das mediações, possibilitando transitar de níveis mais abstratos para as singularidades da prática profissional, a fim de compreender a prática profissional como forma de trabalho determinado socialmente;
- > **Ético-política**, que consolide os valores e princípios legitimados no atual Código de Ética e possibilite apreender a prática profissional em sua dimensão teleológica;
- > **Técnico-política**, para a gestão de serviços sociais na esfera estatal e privada, empresarial ou não;
- > **Investigativa**, como base para um ensino na busca da formação histórica da sociedade brasileira e articulada à intervenção profissional, no sentido de uma habilitação teórico-metodológica e técnico-política. Esta é considerada como a “principal via para superar a reconhecida dicotomia entre teoria e prática” (ABESS/CEDEPSS, 1996: 152);
- > **Uma capacitação apta para apreender as demandas** postas no mercado de trabalho, tradicionais e emergentes.

Quanto às metas, destaco duas: “a permanente capacitação do corpo docente no campo teórico-metodológico da pesquisa, da recriação de estratégias, táticas e técnicas condizentes com as mudanças na configuração da questão social e nos sujeitos envolvidos” e a “ampliação do investimento acadêmico no tratamento da prática profissional, especialmente quanto ao

ensino prático, à política de estágio e ao intercâmbio entre unidades de ensino e instituições do mercado de trabalho” (ABESS/CEDEPSS, 1996: 167).

Desse modo, para sua operacionalização, as novas Diretrizes Curriculares oferecem uma estrutura inovadora que abrange um conjunto de conhecimentos relacionados entre si e expressos em três núcleos de fundamentação, a saber, núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e núcleo de fundamentos do trabalho profissional. Esses núcleos são considerados como indissociáveis entre si em uma relação de horizontalidade entre os mesmos, expressando “níveis diferenciados de apreensão da realidade social e profissional, subsidiando a intervenção do Serviço Social” (ABESS/CEDEPSS, 1997:64).

É importante ressaltar que tais núcleos representam uma nova lógica curricular, coerente com uma direção teórica marxista, em que, “a formação profissional constitui-se de uma totalidade de conhecimentos que estão expressos nestes três núcleos, contextualizados historicamente e manifestos em suas particularidades” (ABESS/CEDEPSS, 1997: 63), sendo, portanto, considerados como eixos articuladores da formação pretendida, desdobrando-se em áreas de conhecimento. Assim, os componentes curriculares matérias, disciplinas, atividades complementares e atividades indispensáveis integradoras do currículo devem ser originados desses núcleos, ou seja, toda a proposta curricular encontra-se estruturada a partir desses núcleos temáticos, os quais “articulam um conjunto de conhecimentos e habilidades necessário à qualificação profissional dos assistentes sociais na atualidade” (Iamamoto, 1998: 71).

Tais núcleos detêm a possibilidade de instrumentalizar o Assistente Social para a intervenção profissional, sendo que, o núcleo de fundamentos do trabalho profissional é considerado central nas Diretrizes Curriculares, e os demais se direcionam a ele complementando-o e reforçando-o, pois para uma intervenção com competência, faz-se necessário a compreensão do significado social da profissão. Conforme explicita Ferreira (2004: 29):

o caráter interventivo da profissão deve estar presente em todo currículo, isto é, todos os conteúdos do currículo devem ser a base para formar um profissional que vai intervir na realidade. Assim, os conteúdos

de todas as disciplinas devem ter a preocupação de mostrar a vinculação entre teoria, realidade e as possibilidades de intervenção profissional em diferentes contextos e momentos históricos.

Em outros termos, há uma indicação de que o “ensino da prática” deve ocorrer necessariamente nos três eixos, entretanto, considero que em níveis diferenciados, uma vez que compreender o significado social da profissão é fundamental para a ação, mas essa compreensão é de âmbito da teoria e não leva, de imediato, à materialização da prática. Para isso, exige-se também um outro tipo de conhecimento, o conhecimento procedimental<sup>6</sup>.

Nessa direção, o fato de se considerar esses núcleos como indissociáveis entre si, bem como instrumentalizantes para a ação, não significa que seus conteúdos desenvolvam as mesmas capacidades ou que possibilitem o mesmo tipo de conhecimento. A intervenção profissional propriamente dita exige um tipo de conhecimento que vai para além do conhecimento teórico e do conhecimento sobre a realidade na qual se quer intervir. É necessário, portanto, demarcar e tratar das questões que diferenciam esses núcleos.

Essa proposta de formação profissional é considerada, no meio acadêmico, inovadora, principalmente por destacar a centralidade da dimensão interventiva e da dimensão investigativa e indicar a dimensão ética como perpassando todo o processo de formação. Ela ressalta a concepção de unidade entre as dimensões técnico-operativas e teórico-metodológicas, bem como a concepção de que os instrumentos devem ser escolhidos tendo por base a pesquisa e a intenção dos sujeitos profissionais. Conforme redação do projeto de formação profissional,

por outro lado, a habilitação técnico-operativa do profissional tem sido um dos muitos reclamos feitos à formação profissional. *É necessário atribuir maior importância às estratégias, táticas e técnicas instrumentalizadoras da ação em estreita articulação com os avanços obtidos no campo teórico-metodológico e da pesquisa.* Isto porque a justificativa da escolha do instrumental, das metas visadas, assim como o do conteúdo por eles veiculados, *tanto depende dos resultados da análise da realidade como da*

---

<sup>6</sup> Entendo por conhecimento procedimental os conhecimentos sobre os procedimentos necessários para operacionalizar uma intervenção, sobre os modos de agir, sobre a construção operacional do fazer. Conhecimentos sobre as habilidades necessárias ao manuseio dos instrumentos e sobre os próprios instrumentos.

*intencionalidade e direção social imprimidas pelos sujeitos profissionais* (ABESS/CEDEPSS, 1996: 153) (grifo meu).

Em outro momento desse documento, fica evidenciada, mais uma vez, a ênfase destinada à articulação entre dimensão técnico-operativa e teórico-metodológica. Isso ocorre quando se afirma a necessidade de um acompanhamento do processo histórico e de uma capacitação teórico-metodológica para a compreensão do significado social da profissão. Por sua vez, compreender esse significado requereria decifrar o modo de pensar que historicamente informou as sistematizações sobre a prática através do estudo das fontes teóricas que informam e incorporam o Serviço Social e de seu *rebatimento na “análise da prática, na priorização de conteúdos a ela atinentes e nas formas de condução técnico operativas das mesmas”* (idem: 166) (grifo meu). Essas Diretrizes Curriculares salientam a importância da apreensão das demandas, tanto as tradicionais quanto as emergentes, postas no mercado de trabalho, na formulação de respostas, estratégias, táticas e instrumentos que possibilitam o enfrentamento das expressões da questão social, ou seja, os instrumentos devem ser pensados, fundamentalmente, a partir das demandas postas ao Serviço Social e tendo em vista a finalidade da ação profissional.

Instaura-se com as novas diretrizes uma nova lógica para a formação profissional, implicando uma relação intrínseca e dialética entre formação e profissão. Dessa forma, a categoria ao estabelecer uma nova forma de conceber os instrumentos e técnicas, dá por suposto que essa deva ser absorvida tanto pela formação quanto pela prática profissional, o que supõe estabelecer uma nova maneira de conceber e lidar com os instrumentos e técnicas da ação profissional como com seu ensino.

Segundo o documento “Currículo Mínimo: Novos subsídios para o Debate” (1996), são o rigor teórico metodológico e o acompanhamento da dinâmica societária que vão oferecer um novo estatuto à dimensão interventiva e operativa da profissão. Nesse documento fica explícito que nenhuma técnica se define fora de um contexto histórico e de uma opção teórico-metodológica, e, dessa forma a preocupação com o processo de trabalho do Serviço Social está longe de reduzir-se ao debate acerca de instrumentos e técnicas, mas os engloba. Esse entendimento, significa um salto na reflexão sobre a formação no sentido de enfrentar as dimensões estratégicas e técnico-operativas do trabalho profissional.

Considero, todavia, que esse salto somente poderá ser plenamente atingido quando, de fato, a profissão enfrentar essa dimensão, detendo-se na operacionalização dos instrumentos e técnicas da intervenção profissional, e não apenas explicitando a subordinação destes à dimensão teórico e ético-política, apesar de reconhecer que tal compreensão foi um grande avanço no debate sobre a intervenção profissional.

No que se refere ao ensino dos instrumentos e técnicas, propriamente dito, levando em consideração que os mesmos são um dos elementos constitutivos da dimensão técnico-operativa da intervenção profissional, as novas Diretrizes Curriculares o situam no núcleo de “fundamentos do trabalho profissional”. Nesse sentido, está posicionado, textualmente, no projeto de formação profissional, na seção explicativa desse núcleo, da seguinte forma: “é de responsabilidade deste núcleo a assimilação de uma bagagem técnico-operativa que incorpore a prática profissional da teoria e da prática a partir das experiências profissionais acumuladas, ou seja, o ensino da prática” (ABESS/CEDEPSS, 1996: 171).

E ainda mais detalhadamente:

com base na análise do Serviço Social, historicamente construída e teoricamente fundada, é que se poderá *discutir as estratégias e técnicas de intervenção* a partir de quatro questões fundamentais: o que fazer, por que fazer, como fazer e para que fazer. *Não se trata apenas da construção operacional do fazer* (organização técnica do trabalho), mas, *sobretudo*, da dimensão intelectual e ontológica do trabalho, considerando aquilo que é específico ao trabalho do Assistente Social em seu campo de intervenção (...) *As estratégias e técnicas* de operacionalização devem estar *articuladas aos referenciais teórico-críticos*, buscando trabalhar situações da realidade como fundamentos da intervenção. As situações são dinâmicas e dizem respeito à relação entre Assistente Social e usuário frente às questões sociais. As estratégias são, pois, mediações complexas que implicam articulações entre as trajetórias pessoais, os ciclos de vida, as condições sociais dos sujeitos envolvidos, para fortalecê-los e contribuir para a solução de seus problemas/questões (ABESS/CEDEPSS, 1997: 67-68) (grifo meu).

Os três núcleos de fundamentação da formação profissional se originam e são constituídos por matérias que “são expressões de áreas de conhecimento necessárias à formação profissional” (idem: 68). Essas matérias podem ser tratadas no formato de disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares. O conteúdo sobre os instrumentos e técnicas se situam, mais precisamente, nas matérias que se

desdobram em oficinas/laboratórios, por serem estas criadas como “espaços de vivência *que permitem o tratamento operativo de temáticas, instrumentos e técnicas*, posturas e atitudes, utilizando-se de diferentes formas de linguagem” (ibidem) (grifo meu).

Ao propor algumas matérias básicas para o currículo, entende-se que esse conteúdo fica localizado na matéria “Processo de Trabalho do Serviço Social”, cuja ementa contém, dentre outros,

os elementos constitutivos do processo de trabalho do Assistente Social considerando: a análise dos fenômenos e das políticas sociais; o estudo da dinâmica institucional; os elementos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos do Serviço Social na formulação de projetos de intervenção profissional; as demandas postas ao Serviço Social nos espaços ocupacionais da profissão, nas esferas pública e privada e as respostas profissionais a estas demandas. O Assistente Social como trabalhador e o produto do seu trabalho. Supervisão do processo de trabalho e estágio (ibidem: 70).

Além de estar implícito o trato desse conteúdo no núcleo de fundamentos do trabalho profissional e nas matérias que constituem esse núcleo, outro espaço curricular, tradicional, destinado ao trato dessa questão é o “Estágio Supervisionado”. Tido – juntamente com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – como uma atividade indispensável integradora do currículo, o “Estágio Supervisionado” consiste numa “atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática” (ibidem: 71).

Pode-se concluir com os destaques retirados dos documentos ‘base’ de análise da nova proposta para a formação profissional do Serviço Social no que diz respeito ao ensino dos instrumentos e técnicas que estes são:

- 1- considerados como de importância para a ação, merecendo, dessa forma, atenção por parte da formação;
- 2- considerados como elemento da dimensão técnico-operativa a qual não pode ser tratada descolada das dimensões teórico-metodológica, ético-política e investigativa;

- 3- escolhidos a partir das demandas postas ao Serviço Social; do resultado da análise da realidade; da intencionalidade do profissional e da direção social imprimidas pelos sujeitos profissionais;
- 4- criados tendo por fundamento a análise do Serviço Social como uma profissão historicamente construída e teoricamente fundada;
- 5- definidos tendo por suposto uma postura investigativa sobre a realidade social e as mediações que perpassam o exercício profissional, uma vez que os instrumentos são construídos de acordo com as finalidades e os modos de pensar e agir do profissional;
- 6- tratados para além de sua operacionalidade, ou melhor, enfatiza-se, nesses documentos, uma preocupação em não reduzir o ensino dos instrumentos à sua operacionalidade. O ‘o que fazer’, o ‘por que fazer’ e o ‘para que fazer’ devem estar juntos com o ‘como fazer’. Porém, este “como fazer” não chega a ser, minimamente, abordado no projeto de formação profissional.

Conceber os instrumentos sob esse ângulo mostra que as novas Diretrizes Curriculares podem ser consideradas um avanço, tendo em vista as preocupações dos profissionais, conforme ênfase no início desse artigo, em relação às lacunas históricas deste tema. Entretanto, se a ênfase dada à relação de unidade entre as dimensões da prática interventiva do Assistente Social não vier acompanhada de uma compreensão de que unidade não é identidade, mas sim uma relação profunda na diferença, esta proposta curricular continuará reforçando os equívocos em torno dessa questão, quais sejam:

- 1- considerar que os instrumentos e técnicas são geridos de acordo com os referenciais teóricos, em outras palavras, que as direções teóricas nos emprestam instrumentos e técnicas específicos a elas;
- 2- requisitar, para a intervenção, modelos prontos;
- 3- dificultar a criação de novos instrumentos e técnicas adequados à realidade;
- 4- apropriar-se, de forma problemática, dos instrumentos herdados de nossa tradição profissional.

No entanto, não se sabe, ainda, se as Diretrizes Curriculares têm contribuído ou contribuirão para diminuir esses equívocos, haja vista as críticas já formuladas no campo do Serviço Social, o que pode ser exemplificado com a afirmação de Faleiros (2000: 169):

os tópicos de estudo (ementas) das Diretrizes Curriculares não abordam, de forma, consistente, a questão da intervenção profissional, entendendo as estratégias profissionais e o instrumental operativo apenas na frase: ‘o assistente social como trabalhador, as estratégias profissionais, o instrumental técnico-operativo e o produto de seu trabalho’. Nem parece tratar-se de um currículo de assistente social.

As diretrizes e metas que fundamentam a formação, aqui evidenciada através dos documentos que contêm a proposta atual, mostram que essa pode ser uma leitura precipitada de Faleiros, mas real se não forem tomadas algumas medidas. A análise por mim empreendida mostra que a questão dos instrumentos e técnicas é abordada em vários momentos da proposta de formação profissional, não apenas no citado por Faleiros. Entretanto, no que se refere às Diretrizes Curriculares, há uma referência explícita do trato da dimensão técnico-operativa. Em nenhum momento há um detalhamento sobre os elementos que constituem essa dimensão a serem priorizados nos programas das disciplinas, como, por exemplo, se estão sendo incluídos os instrumentos e técnicas e, em caso afirmativo, quais são os instrumentos de nossa tradição, os emergentes e como operacionalizá-los.

No que se refere às ementas, elas são, por natureza, sumarizadas. O detalhamento deve estar contido nos programas das disciplinas e demais componentes curriculares. Assim, são os programas das disciplinas – construídos a partir das ementas – que poderão evidenciar como os instrumentos e técnicas vêm sendo tratados nos cursos de Serviço Social. Se as ementas não oferecerem, minimamente, uma direção, a questão continuará sendo ministrada de acordo com o discernimento pessoal de cada docente, ficando, até mesmo, ausente.

É importante perceber se a preocupação em enfatizar a unidade entre as dimensões teórico-metodológicas, ético-política e técnico-operativa e em salientar a importância de tratar os instrumentos e técnicas “para além de sua operacionalidade” não está sendo apreendida como “um descuido com sua operacionalização e de suas especificidades no Serviço Social”. Discutir tais instrumentos e técnicas envolve o “o que fazer”, o “para que fazer”, o “por que fazer”, mas também, o “como fazer”. O cuidado com o “que fazer”, com o “para que” fazer e com o “por que fazer” não pode excluir o “como fazer”. O currículo não pode prescindir de disciplinas que tratem da habilitação para o manuseio dos instrumentos e técnicas no Serviço Social em conjugação com o debate filosófico, teórico, político e ético.

## O PAPEL E O ESPAÇO DOS INSTRUMENTOS E TÉCNICAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL HOJE: O EXAME DE ALGUNS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL

A “Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional” aprovada pela categoria em novembro de 1996 em Assembléia Geral Extraordinária da antiga ABESS forneceu novas Diretrizes Curriculares, recomendando aos cursos que reformulassem seus currículos sob essa orientação. Algumas unidades iniciaram o processo de criação de uma nova proposta pedagógica para seus cursos durante o próprio processo de elaboração da mesma. Outras o fizeram logo após sua aprovação, tendo esta como referência. Todavia, alguns cursos vêm se baseando nas Diretrizes Curriculares aprovadas em 2001, pelo CNE, que não segue, integralmente, as diretrizes aprovadas pela categoria. Alguns ainda não iniciaram o processo de revisão curricular, continuando sob a orientação do currículo de 1982.<sup>7</sup>

A pesquisa realizada por Reis (1998: 10), cujo objetivo foi “identificar e analisar as tendências do ensino do instrumental técnico presentes nos Cursos de Serviço Social no Brasil, filiados à ABEPSS, no período de 1995/1997” – período de discussão e aprovação da nova proposta de formação profissional no país –, foi valiosa para esse estudo. Sua contribuição foi fundamental ao oferecer alguns dados de realidade importantes obtidos através da aplicação de questionários e leitura de documentações fornecidas por 19 unidades de ensino de todo o país.

O período pesquisado por Reis contemplou tanto escolas que estavam sob a vigência do currículo mínimo de 1982 quanto algumas que já tinham iniciado seu processo de revisão curricular tendo em vista terem acompanhado, ativamente, a formulação e aprovação das novas Diretrizes Curriculares<sup>8</sup>. Esse indicador, contudo, não foi apontado na pesquisa, ou seja, os dados não foram analisados a partir da adesão ou não ao novo projeto de formação.

---

<sup>7</sup> Informo que se encontra em andamento na atual gestão da ABEPSS (2005/2006) um projeto de pesquisa para avaliar esse processo em todo o país. As mediações que interferem no processo de implantação das novas diretrizes, conforme ABEPSS (2005), são: a lógica curricular (o não entendimento de alguns conceitos e da própria lógica), as condições do ensino superior público e privado (o esvaziamento das diretrizes pelo CNE), o perfil docente e discente e a direção social estratégica da profissão, dentre outros.

<sup>8</sup> Como é o caso da Faculdade de Serviço Social da UFJF.

Para o presente estudo destaquei alguns resultados apontados por Reis (1998) de maior interesse para o meu objetivo:

1 - o conteúdo sobre instrumental técnico encontra-se centrado nas disciplinas de metodologia do Serviço Social (disciplina garantida na reforma curricular de 1982), seguida, de longe, por Estágio Supervisionado. Em menor escala por Teoria do Serviço Social e Planejamento Social e outras não significativas (REIS, 1998: 43);

2 - apenas um curso, dentre o universo pesquisado, entende que todas as disciplinas devem instrumentalizar o aluno para a intervenção (conforme orientação do novo projeto de formação), apesar de afirmar igualmente que as disciplinas de Metodologia são específicas para a abordagem do tema (conforme orientação do currículo de 1982);

3 - nos currículos e programas consultados, bem como nos questionários aplicados para 31% das Unidades de Ensino, não há referência ao instrumental técnico profissional no Estágio Supervisionado: “a preocupação em formar profissionais críticos (...) tem conduzido as disciplinas de Estágio a um espaço de reflexão em que, sobremaneira, tem sido discutido o ‘que fazer’, ‘para que fazer’ e ‘porque fazer’, a partir dos campos de prática em que o Estágio se insere. Ao ‘como fazer’, pelo que os programas indicam, não tem sido dada a ênfase necessária” (idem: 44);

4 – “não há nos programas um acervo mínimo de referência a ser garantido no ensino dos instrumentos e técnicas (...) nem mesmo os instrumentos clássicos de que se utiliza o Serviço Social são ministrados em todas as Unidades de Ensino” (ibidem: 48);

5 – “não é garantido aos alunos viver experiências reais ou simuladas que lhes possibilitem exercitar o uso do instrumental técnico. Ou seja, há cursos que estão formando profissionais que nunca organizaram e coordenaram uma reunião, nunca realizaram uma entrevista, salvo os estudantes que estagiaram em campos de prática que lhes permitissem utilização de um significativo acervo instrumental. Entretanto, aqueles que realizam seu estágio supervisionado em uma pesquisa, por exemplo, não têm chances de viver estas experiências” (ibidem: 49);

6 - a escassez de bibliografia específica, que particularize a abordagem do instrumental técnico de intervenção no Serviço Social, foi a principal dificuldade apontada pelos

professores (42%); seguida pela falta de capacitação docente e pela desarticulação entre as disciplinas (na relação entre professores, entre teoria e prática, entre universidade e campos de estágio) (31%). Por último, a falta de metodologia adequada, incluindo a falta de vivências para o aluno (26%);

7 – “os textos trabalhados nas disciplinas só atendem parcialmente às exigências do ensino do instrumental técnico, pois tratam dos aportes necessários à discussão, mas, considerando o acervo técnico-instrumental, propriamente dito, como principal preocupação nuclear, estes títulos não atendem às demandas de tal ensino (...) Dois por cento dos textos utilizados são da área de pesquisa social. (...) Existe uma ênfase no uso de textos clássicos e tradicionais do Serviço Social, inclusive, há programas que os têm como única referência bibliográfica para a discussão do assunto” (ibidem: 52);

8 - essas dificuldades trazem consigo, dentre outras, “a reafirmação de que *ainda estão muito presentes no ensino do Serviço Social as formas dicotomizadas de relacionar teoria/prática ou teoria/metodologia, com posturas de superposição da teoria, em detrimento da prática*. Uma das expressões disto, segundo os questionários, se encontra na ênfase que ainda se dá aos ‘conteúdos teóricos’” (ibidem: 54) (grifo meu).

Os resultados obtidos são congruentes à pesquisa realizada pela ABESS (atual ABEPSS) sobre “as tendências no ensino da metodologia em Serviço Social”, divulgada no número 3 de sua revista (1989), em nível nacional. Qual seja, em poucas unidades há o entendimento de que todas as matérias e disciplinas que compõem o currículo instrumentalizam para a prática (proposta de 1996) sem, com isso, excluir as disciplinas que cuidem dos instrumentos e técnicas, elementos os quais compõem a dimensão técnico-operativa da prática interventiva. A despeito disso, os resultados denunciam, ainda, um viés preponderantemente teórico no conteúdo programático dessas disciplinas, até mesmo no Estágio Supervisionado. Ou seja, não se privilegia o ‘como fazer’, mas sim uma discussão de âmbito teórico: ‘o para que fazer’, ‘por que fazer’, ‘quando fazer’, conteúdo contemplado em outras disciplinas.

Estou considerando que instrumentos e técnicas possuem uma relação quase que direta com a prática, portanto, exigem um conhecimento procedimental, apesar de não dispensar conhecimento teórico. Quando na academia se considera que para a operacionalização da prática é suficiente um bom ensino teórico, está se acreditando que *a teoria transmuta, de*

*forma imediata, em ações e que os instrumentos são aferidos diretamente de uma direção teórica.* Está se confundindo, ainda, conforme Netto (2005) denuncia, a relação conhecimento e prática, com a relação teoria e prática. Ou seja, está se privilegiando, na formação, apenas o conhecimento teórico em detrimento dos demais tipos de conhecimento, nesse caso o procedimental. Esses equívocos refletem, a meu ver, um não entendimento do que seja teoria e prática no materialismo histórico-dialético.

A quase total ausência de bibliografia específica sobre os instrumentos e técnicas no Serviço Social parece refletir o pouco interesse de frações da categoria por essa temática. Essa postura pode estar fortalecendo a busca, por parte dos profissionais, por conhecimentos procedimentais de outras áreas, como, por exemplo, na Psicologia, na Pedagogia, na Administração, sem adequá-los à natureza do objeto de intervenção e aos objetivos propostos pelo Serviço Social.

O problema não se encontra nessa busca por conhecimentos em outras áreas, uma vez que os instrumentos e técnicas no Serviço Social advêm de áreas afins. O problema está em não se observar a coerência entre os fundamentos filosóficos, o referencial teórico-metodológico a eles subjacentes e as finalidades desses instrumentos no Serviço Social, o que resulta numa associação equivocada entre o Serviço Social e essas profissões. Segundo Vasconcelos,

temos observado que na academia são apresentadas aos alunos as várias teorias sobre os indivíduos e os grupos humanos, deixando-se a cargo do aluno/assistente social “descobrir” a forma necessária de trabalhar com os indivíduos e os grupos no Serviço Social. Resulta disso assistentes sociais realizando aconselhamento, apoio e alívio de tensão como um fim em si mesmo, seja na entrevista e/ou nas reuniões ou palestras, empreendendo ações em contradição com seus princípios e objetivos ou destruindo e/ou enfraquecendo as estratégias escolhidas (VASCONCELOS, 2000: 506-507).

O acervo de instrumentos e técnicas não são, necessariamente, específicos do Serviço Social. Ele pertence às ciências sociais e humanas. Há, contudo, uma especificidade no uso desses instrumentos pelo Serviço Social, a qual precisa ser definida, pensada e trabalhada pelo conjunto da categoria – a começar na formação profissional – a partir de seus objetivos, de seus princípios, de seus objetos, de suas demandas e de sua direção social. Trabalhar essas

particularidades se faz necessário no sentido de construir um acervo mínimo de referência a ser garantido no ensino dos instrumentos e técnicas.

Merece atenção um fato grave que aparece nesta pesquisa. Ela induz ao entendimento que não é raro considerar como campo de estágio a participação dos alunos em projetos de pesquisa. Uma universidade deve, sem dúvida alguma, ter como fundamento o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, os três constituídos em uma unidade. Todavia, o estágio é uma atividade de ensino que pode e deve ser associada a uma atividade de pesquisa e/ou extensão, mas não substituída por elas.

Fica, então, uma questão: a formação profissional do Assistente Social vem também instrumentalizando para a ação ou apenas para uma análise da realidade? A meu ver, analisar a realidade é fundamental para intervir na mesma, entretanto, analisar a realidade não implica, de imediato, em uma ação.

Reis procedeu à coleta de dados em 1997. Hoje, com muitas instituições de ensino superior realizando suas reformas, algumas em um processo mais avançado em relação a outras, cabe indagar o que mudou.

Atualmente não se tem ao certo o número de escolas que já procedeu a essa revisão, ou que já iniciou esse processo. Entretanto, a direção nacional da ABEPSS vem priorizando espaços – locais, regionais e nacional – para discussão e avaliação do processo de implantação e implementação dessas Diretrizes Curriculares.

Com o objetivo de obter um panorama sobre o papel e o espaço destinado aos instrumentos e técnicas de intervenção na formação profissional hoje, pesquisei também os relatórios resultantes das palestras e debates ocorridos nas oficinas organizadas pela ABEPSS<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> 1ª- Oficina Nacional: “O Ensino do Trabalho do Assistente Social”, ocorrida nos dias 6 e 7 de junho de 2002 na Universidade Federal Fluminense, com os objetivos de “consolidar as questões emergentes das oficinas regionais acerca do núcleo de fundamentação do trabalho profissional; indicar os conteúdos programáticos de ordem teórico-metodológica que compõem o tópico de estudo de Serviço Social e processos de trabalho” (ABEPSS, 2002: 10).

2ª- Seminário Latino-Americano de Serviço Social: “Articulação Latino-Americana e Formação Profissional” – Oficina Nacional da ABEPSS, realizado de 14 a 17 de julho de 2003 na PUC/RS, Porto Alegre. Teve por objetivos, dentre outros, favorecer o debate sobre a formação do assistente social na América Latina; fomentar a produção de conhecimento relativo à formação profissional; refletir o estado da arte sobre a formação profissional na América Latina.

3ª- Oficina Nacional: “O Ensino do Trabalho Profissional: Desafio para a afirmação das Diretrizes Curriculares e do projeto Ético-Político”, realizada no período de 5 a 7 de abril de 2004 na Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

cujo tema versava sobre o ensino do trabalho profissional nas novas Diretrizes Curriculares, citados no início desse texto. Em outros termos, pesquisei eventos que intencionavam o estudo e a avaliação da formação profissional no que concerne ao núcleo de fundamentação do trabalho profissional<sup>10</sup>.

De forma geral, as oficinas apresentadas aqui ofereceram um panorama do processo de implantação e implementação dos projetos de formação profissional no Brasil, incluindo o papel e o lugar destinado aos instrumentos e técnicas, que podem ser sumarizadas nas seguintes observações:

1ª- o ensino da prática ocupa posição central nos currículos das unidades e é entendido como parte dos três núcleos: de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira; de fundamentos do trabalho profissional. Ou seja, esses três núcleos instrumentalizam para o exercício profissional, eles são instrumentais ao Serviço Social, no entanto, é no terceiro núcleo que esse conteúdo é tratado especificamente. Não fica visível como essa centralidade ocorre na formação e se ela existe de fato. Estas oficinas denunciam, igualmente, o risco desses núcleos estarem sendo mais instrumentais à apreensão teórica da realidade e menos à intervenção profissional. Não foi possível, igualmente, perceber se os núcleos mantêm, de fato, uma articulação entre si. Considerando que essa nova estrutura é uma das características da nova lógica curricular, pode-se supor que esta pode estar sendo comprometida.<sup>11</sup>

2ª - o espaço destinado aos instrumentos e técnicas confirmam as diretrizes da ABEPSS, qual seja, eles são compreendidos como elementos constitutivos da dimensão técnico-operativa e inseridos nos componentes curriculares que compõem o ensino do trabalho profissional, principalmente em oficinas de teoria e prática e na disciplina de trabalho profissional. Apenas uma unidade afirmou manter esse conteúdo na disciplina de Fundamentos teórico-metodológicos;

---

<sup>10</sup> Necessário lembrar que é nesse núcleo que está localizado o ensino, propriamente dito, da dimensão técnico-operativa da intervenção profissional.

<sup>11</sup> Conhecer se, de fato, os núcleos estão mantendo uma articulação entre si requer uma pesquisa. Entretanto esse não é o objeto de minha tese. Entendo que a pesquisa em desenvolvimento pela ABEPSS, sobre a implantação das Diretrizes Curriculares, poderá contribuir com essa informação.

3ª- nas disciplinas de Estágio Curricular não se têm registros desse conteúdo, apesar de ser considerado um espaço de capacitação para o exercício profissional, uma atividade integradora do currículo. Essa constatação mostra que, no que diz respeito ao Estágio, o novo currículo não vem alcançando mudanças, indo ao encontro das críticas de Reis à proposta curricular de 1982. Inclusive, ao se considerar a formação profissional como de responsabilidade do conjunto da categoria profissional, é bastante problemático a afirmativa de que há um distanciamento entre professores e profissionais supervisores de campo; entre escolas e campos de estágio; entre o conjunto de disciplinas e a realidade experienciada nos campos de estágio;

4ª- há uma preocupação em se garantir disciplinas que tratem dos instrumentais técnico-operativos, preferencialmente em laboratórios e oficinas, mas sempre com a ressalva de que não se pode deter na operacionalização destes e não se adotar uma postura tecnicista ou tecnocrática. Não aparece, em nenhum momento, um detalhamento desses instrumentos: quais são, como deveriam ser abordados, as particularidades desses no Serviço Social, as habilidades necessárias ao uso dos instrumentais, ou seja, da capacitação para a utilização do acervo técnico-instrumental e para a criação de novos. É apontado o ‘como não deveria ser abordado’ em detrimento do ‘como poderia ser manuseado’<sup>12</sup>;

5ª- em todos os documentos analisados, aparece, mesmo que em contextos diversos, a denúncia de separação entre teoria e prática. Acredito que garantir a relação teoria e prática atualmente é mais uma questão de qualificação teórico-metodológica, ético-política, de capacitação didático-pedagógica e menos de mudança de currículo;

6ª - verifica-se uma associação equivocada entre “instrumentalidade” e “instrumentos e técnicas”;

7ª - encontram-se ressalvas constantes de que o ensino da prática e/ou o estágio não pode se restringir aos instrumentos e técnicas. Na minha percepção, essa ressalva não se faz

---

<sup>12</sup> É interessante observar que duas regionais indicaram uma preocupação com a operacionalização desses instrumentos, dedicando mais de uma atividade curricular a esse conteúdo: a Norte e a Nordeste. Creio que o destaque dado por essas regionais se vincula ao fato de em ambas terem-se profissionais dedicados e preocupados com o estudo desse tema, sendo, inclusive, tratado em pesquisa e extensão. Na regional Norte, destaca-se o professor Dr. Hélder Boska Sarmiento e na regional Nordeste, a professora Dra. Rosa Lúcia Prédés Trindade.

pertinente, pois o que as pesquisas e os relatórios mostram é o contrário, em nenhum momento fica explícito um aprofundamento sobre os instrumentos e técnicas nas disciplinas de estágio. Os mesmos são tratados em uma ou duas disciplinas, mesmo assim, em alguns casos, sem se privilegiar o conhecimento procedimental dos mesmos;

8ª- apenas uma unidade ainda se referiu aos instrumentos e técnicas adequando-os às direções teóricas: marxismo, positivismo e fenomenologia. O que não significa a inexistência de outras, haja vista a pouca presença das unidades de ensino nas oficinas regionais, o que pode não retratar, fielmente, a realidade. Essa postura significa uma associação direta entre orientação teórica e elaboração de instrumentos e técnicas.

Algumas dificuldades de implementação das novas diretrizes são comuns e remetem à concepção de educação superior em desenvolvimento na sociedade: a compreensão inadequada da teoria social de Marx, com destaque para a perspectiva de “totalidade” e a concepção de “trabalho”; as condições de trabalho das faculdades particulares – falta de incentivo à pesquisa e à extensão, professores horistas, grande rotatividade do corpo docente – , que acarretam a seguinte contradição: em algumas, o debate sobre a proposta curricular existe, mas não reflete na estrutura dos cursos, ou seja, não querem acrescentar disciplinas ou destinar carga horária para pesquisa ou extensão, em consonância com a atual LDB; as universidades públicas, que enfrentam problemas semelhantes com professores substitutos, os quais, ao assimilarem a lógica da nova proposta, são desligados da instituição por terem seus contratos encerrados; e a dificuldade de compreensão da nova proposta curricular por parte dos docentes, acarretando uma apreensão diferenciada pelos mesmos.

Essas dificuldades podem ser resumidas na necessidade de capacitação docente no que se refere à direção teórica e política que oferece sustentação ao projeto de formação profissional em vigor, qual seja, a direção materialista histórico-dialética, dificuldade essa visível tanto na *associação direta entre teoria e prática* quanto na concepção de que *a prática fala por si só*.

Identificou-se na questão dos instrumentos e técnicas, a denúncia de que alguns docentes vêm defendendo a necessidade de disciplinas específicas para discutir instrumentos e técnicas, considerando-se tal postura como um retrocesso, haja vista a proposta de transversalidade da prática, da pesquisa e da ética.

Essas observações indicam que a questão relativa ao ensino dos instrumentos e técnicas ainda se expressa muito mais pelo “receio” de ser “tecnicista” do que pela ousadia de criar alternativas/experiências explícitas e detalhadas para enfrentar o desafio de ensinar o “como fazer” sem ser “tecnicista”. Como já mencionado, salvo poucas exceções, reforça-se sempre o como não ensinar os instrumentos e técnicas em detrimento do como deveria ser ensinado.

A meu ver, o debate travado em torno do ensino dos instrumentos e técnicas apontados nas pesquisas e relatórios fica restrito a três posições. Posições essas constituintes e constitutivas da historiografia da profissão. A primeira posição considera que o conhecimento da realidade e o conhecimento teórico são os instrumentos necessários a uma boa intervenção, não necessitando de uma disciplina específica. Essa posição se ancora no processo de ruptura com nossa herança conservadora quando a profissão revê sua postura "tecnicista". Os currículos tomaram, então, novos rumos, introduzindo e/ou fortalecendo conteúdos que privilegiavam uma compreensão maior da realidade e da própria historiografia da profissão, isto é, as dimensões teórico-metodológicas e ético-políticas da intervenção do Serviço Social. Os profissionais passam a defender que um conhecimento profundo dessas dimensões constituem-se nos fundamentos da prática profissional. Propõe-se, então, que o referencial técnico-operativo do Serviço Social se faça a partir de uma compreensão adequada das dimensões teórico-metodológicas e ético-políticas.

A segunda posição é a própria concepção tecnicista – que ainda encontra-se em combate pelas novas Diretrizes Curriculares. Essa tendência não vincula a dimensão técnico-operativa às dimensões teórico-metodológicas e ético-políticas, ou seja, não reconhece a relação de unidade entre as três.

A terceira posição não nega que o conhecimento teórico e da realidade sejam fundamentais ao exercício profissional, mas considera necessário um conhecimento sobre as particularidades dos instrumentos e técnicas que dão operacionalidade à profissão. Para isso, afirma ser necessário tratar de questões como: os instrumentos utilizados historicamente pela profissão; a relação entre instrumentos e conhecimento da realidade; as possibilidades de criação e inovação de instrumentos de intervenção; o desvendamento dos equívocos no entendimento de teoria e instrumentos e técnicas; a relação de unidade entre as dimensões da

intervenção profissional; de como utilizar os instrumentos; do real papel dos instrumentos e técnicas na intervenção. Essa posição se ancora na afirmativa de que a teoria não se transmuta de imediato em prática e na crença de que o conhecimento teórico é uma das formas de conhecimento. O exercício profissional exige conhecimentos diferentes que extrapolam o conhecimento teórico. Minha concepção encontra-se nessa terceira tendência.

Chama-me a atenção o fato de os profissionais que defendem a primeira posição não defenderem o mesmo para a questão da ética e da pesquisa. A transversalidade dessas duas últimas não elimina as disciplinas que cuidam de suas particularidades. Parafraseando Ferreira (2004: 29) ao se referir ao ensino da ética<sup>13</sup>, mesmo que o ensino da prática seja comum a todos os conteúdos, de modo a orientar o fazer profissional, o currículo não pode prescindir de uma disciplina específica que trate dos instrumentos e técnicas da intervenção que conjugue o debate filosófico e os preceitos éticos profissionais.

As dificuldades que dizem respeito à relação teoria/prática e a não apreensão das novas Diretrizes Curriculares e de sua direção teórica, a meu ver, encontram-se no fato de que o referencial teórico marxiano, apesar de estar presente na academia desde a década de 1970, é incorporado como conteúdo de disciplinas no interior de currículos somente no ano de 1982<sup>14</sup>, o que significa pouco mais de 20 anos de contato com essa teoria. Na verdade, os docentes e profissionais adeptos dela não possuíam um domínio mínimo e necessário sobre sua concepção, daí a ocorrência de muitos equívocos na leitura de Marx devido à pouca tradição nessa leitura<sup>15</sup>.

Pode-se afirmar que esse amadurecimento intelectual vem ocorrendo a partir da década de 1990, portanto, a formação profissional só vem contando com profissionais supostamente habilitados no que se refere a essa teoria social – e até mesmo nas demais, haja vista o domínio até a década de 1960 de uma referência da doutrina social da Igreja e não de

---

<sup>13</sup> A frase original é “A outra questão refere-se à compreensão da formação ética como momento específico em uma disciplina, mas também de sua inserção em todos os componentes curriculares e em todas as disciplinas. Nesse sentido mesmo que a atitude e a postura ética profissional possa e deva ser resgatada em todos conteúdos, de modo a orientar o fazer profissional, o currículo não pode prescindir de uma disciplina específica de ética que conjugue o debate filosófico e os preceitos éticos profissionais” ( FERREIRA, 2004: 29).

<sup>14</sup> Conforme Quiroga (1991: 88), “a reconceituação trouxe consigo, em sua crítica ao assistencialismo e às novas tendências neo-assistencialistas, a questão do marxismo, que, só posteriormente, é incorporado como conteúdo de disciplinas no interior de currículos”.

<sup>15</sup> Ressalto aqui a influência de Althusser e Mao tsé-tung no que se refere à concepção de teoria e prática.

fundamentos científicos – há dez anos. Isso significa que os profissionais que até então foram formados também não tiveram uma apreensão adequada dessa vertente. Daí ser perfeitamente compreensível uma não apreensão minimamente satisfatória de suas categorias básicas que redonda na não compreensão de teoria e prática.

As contribuições obtidas nas Oficinas Nacionais da ABEPSS e pesquisa de Reis me possibilitam reafirmar a existência de uma lacuna no ensino dos instrumentos e técnicas na formação profissional dos Assistentes Sociais a qual pode advir de um problema teórico de apreensão da relação teoria-prática na teoria social de Marx por parte dos responsáveis pela formação profissional, bem como da apreensão das dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas na unidade, ou seja, confunde-se unidade<sup>16</sup> com identidade. Melhor dizendo, a pesquisa realizada parece demonstrar que as Diretrizes Curriculares não priorizam esse conteúdo por uma apropriação inadequada da relação teoria/prática no materialismo histórico-dialético, que rebate na concepção de instrumentos e técnicas.

A não apreensão da relação teoria e prática e da relação de unidade entre as dimensões da intervenção profissional encontra-se manifesta nas seguintes posições extraídas dos relatos:

- 1 - nas posições extremadas quanto ao ensino dos instrumentos: ora dando ênfase ao tecnicismo, ora considerando que um bom ensino teórico é suficiente para se apreender os instrumentos e técnicas;
- 2 - quando se considera que os instrumentos e técnicas são geridos de acordo com os referenciais teóricos;
- 3 - quando não se distingue conhecimento teórico de conhecimento procedimental;
- 4 - nas denúncias da forma dicotomizada de relacionar teoria e prática ou da dificuldade em se qualificar o que seja a dimensão teórico-prática na formação profissional;
- 5 - na denúncia da necessidade de intensificar a articulação entre as disciplinas com a prática profissional do Assistente Social;
- 6 - na denúncia de que é necessário situar o lugar do ensino do instrumental técnico na formação profissional e sua relação com as dimensões teórica, ética e política;

---

<sup>16</sup> “Unidade” é uma relação visceral entre diferentes, portanto essas dimensões formam uma relação intrínseca, mas são diversas uma das outras, não são elementos idênticos, iguais.

7 - no fato de serem poucas as regionais que efetivamente adotam, nos programas das disciplinas voltadas para a dimensão técnico-operativa, a garantia de conteúdos que identifiquem o aparato técnico-instrumental; que cuidem do exercício de instrumentos e técnicas; que façam uma leitura crítica dos instrumentos, atualizando-os; que cuidem da operacionalização de instrumentos e técnicas e da aquisição de habilidades técnico-instrumentais.

Essas manifestações podem ser sintetizadas na dificuldade, por parte da formação profissional, de tratar do “como utilizar os instrumentos”; de não cuidar suficientemente das habilidades necessárias no manuseio dos instrumentos, significando uma identificação do caráter de unidade das dimensões da intervenção com identidade; uma visão unilateral dos instrumentos apenas em sua razão manipulatória; uma não distinção entre conhecimento teórico e conhecimento procedimental.

Essa postura reforça e é reforçada pelas concepções de que *na prática a teoria é outra*, de que a prática fala por si só, de que *o conhecimento teórico traduz-se, de imediato, em instrumentos para a ação*, ou melhor, de que *a teoria social marxista não instrumentaliza para a prática*.

## CONSIDERAÇÃO FINAIS

Ao finalizar, gostaria de chamar a atenção para alguns aspectos que, a meu ver, devem ser fortalecidos na discussão sobre instrumentos e técnicas de intervenção do Serviço Social:

- 1 - reconhecer que a profissão tem uma dimensão técnico-operativa;
- 2 - reconhecer que se a profissão tem uma dimensão técnico-operativa, ela necessita de uma base técnico-instrumental;
- 3 - reconhecer que se ela necessita de uma base técnico-instrumental, a formação necessita de conhecimentos procedimentais;
- 4 - reconhecer que o papel dos instrumentos e técnicas, em conjunto com outros elementos, é o de materializar em ações as concepções teórico-metodológicas e ético-políticas que orientam o profissional, o que significa afirmar que a escolha dos instrumentos e técnicas está intimamente relacionada a determinações e interesses de classe do profissional;

- 5 - reconhecer que sua função está diretamente ligada à finalidade da ação profissional;
- 6 - reconhecer que seu manuseio requer habilidades próprias e um potencial de criatividade que não são dados *a priori* por uma direção teórica e política, mas pelas experiências de vida acumuladas, pela experiência profissional quando esta se faz acompanhar por reflexões constantes, o que faz com que o manejo dos instrumentos demande, também, uma competência técnica;
- 7 - reconhecer que o trato dos instrumentos e técnicas requer compreender o sentido social da ação e o significado dessa ação no conjunto da problemática social; para isso é imprescindível conhecer a sociedade brasileira e suas determinações sócio-históricas;
- 8 - reconhecer que uma competência profissional não depende exclusivamente da habilidade no manejo dos instrumentos e técnicas, uma vez que “não é possível ‘corrigir’ uma questão eminentemente política com mera ‘correção técnica’” (IAMAMOTO, 1992: 91).

#### BIBLIOGRAFIA

ABESS/CEDEPSS. Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n.50, 1996.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social. *Cadernos ABESS*, São Paulo, n.7, 1997.

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. *Memórias – Seminário Latino-Americano de Serviço Social – Articulação Latino-Americana e Formação Profissional e Oficina Nacional da ABEPSS*, 2003.

\_\_\_\_\_. Texto de Referência para a Proposta de Avaliação da Implementação das Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social. GT Diretrizes Curriculares. Recife, 2005. Manuscrito.

\_\_\_\_\_. A metodologia no serviço social. *Cadernos ABESS*, São Paulo, n.3, 1989.

CARDOSO *et al.* A definição do núcleo básico – novo currículo de graduação em serviço social. *Em Pauta*, Niterói, n. 1, nov. 1993.

CARDOSO, F. G. “As Novas Diretrizes Curriculares para a Formação Profissional do Assistente Social: Principais Polêmicas e Desafios”. In: *Temporalis*, Brasília, n.2, jul.-dez. 2000.

FALEIROS, V. P. Aonde nos levam as Diretrizes Curriculares? *Temporalis*, Brasília, n.2, jul.-dez. 2000.

FERREIRA, I.S.B. O desenho das diretrizes curriculares e dificuldades na sua implementação. *Temporalis*, Brasília, ano IV, n. 8, jul.- dez. 2004.

IAMAMOTO, M.V. *Renovação e conservadorismo no serviço social* – Ensaio crítico. São Paulo: Cortez, 1992.

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

NOSELLA, P. Compromisso político como horizonte da competência técnica. *Revista Educação e Cultura*, São Paulo, n.14, abr. 1983.

REIS, V. T. M. *Ensino do instrumental técnico de intervenção em serviço social: explorando possibilidades*. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). PUC/SP.

SAVIANI, D. Competência política e compromisso técnico (O Pomo da Discórdia e o Fruto Proibido). *Revista Educação e Cultura*, São Paulo, n. 15, ago. 1983.

TEMPORALIS. Brasília, ABEPSS. Ano I, n. 2, jul. - dez. 2000.

TEMPORALIS. Brasília, ABEPSS. Ano II, n. 3, jan. – jun. 2001.

TEMPORALIS. Brasília, ABEPSS. Ano III, nov. 2002. Suplemento.

TEMPORALIS. Brasília, ABEPSS. Ano IV, n. 8, jul. - dez. 2004.

VASCONCELLOS, A.M.de. *A prática do serviço social* – Cotidiano, formação e alternativas na área da saúde. São Paulo: Cortez, 2002.