

Reflexões para o debate sobre formação e o ensino teórico-prático no Serviço Social

Reflections for the debate on training and theoretical-practical teaching in Social Work

Eliane Martins de Souza Guimarães*

Resumo: O projeto profissional crítico do Serviço Social brasileiro tem na formação uma importante estratégia, que frente a conjuntura, representa um grande desafio. O presente artigo apresenta reflexões para o debate sobre formação e o ensino teórico-prático no Serviço Social. Para isso, retoma a análise da construção do projeto de formação crítica da profissão e os impactos do contexto neoliberal. Apresenta os dados de pesquisa com o estado da arte do debate sobre o ensino teórico-prático no Serviço Social, com análise da relação de ensino e aprendizagem a partir da formação e suas expressões na: docência, ensino e método; instrumentalidade, instrumentos e a relação teoria e prática; diretrizes curriculares e os fundamentos da profissão. Por fim, apresenta elementos do debate sobre as teorias pedagógicas contra hegemônicas e formação em saúde que trazem contribuições para o Serviço Social.

Palavras-chaves: serviço social, ensino, teoria e prática, formação em saúde, pedagogias.

Abstract: The critical professional project of the Brazilian Social Work has in training an important strategy, which, given the conjuncture, represents a great challenge. This article presents reflections for the debate on training and theoretical-practical teaching in Social Work. For this, it resumes the analysis of the construction of the project of critical formation of the profession and the impacts of the neoliberal context. It presents research data with the state of the art of the debate on theoretical-practical teaching in Social Work with an analysis of the teaching and learning relationship based on training and its expressions in: teaching, teaching and method; instrumentality, instruments and the relationship between theory and practice; curriculum guidelines and the foundations of the profession. Finally, it presents elements of the debate on anti-hegemonic pedagogical theories and health education that bring contributions to Social Work.

Keywords: social work, teaching, theory and practice, health training, pedagogies.

Recebido em: 20/06/2022

Aprovado em: 17/11/2022



© O(s) Autor(es). 2018 **Acesso Aberto** Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt_BR), que permite copiar, distribuir e reproduzir em qualquer meio, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material, desde que para fins não comerciais e que você forneça o devido crédito aos autores e a fonte, insira um link para a Licença Creative Commons e indique se mudanças foram feitas.

* Assistente social, especialista em Saúde da Família, mestre e doutora em Serviço Social pelo PPGSS/UERJ, pós-doutora em Serviço Social pelo PPGSS/UFRJ, professora adjunta da Escola de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense (UFF/Niterói).

Introdução

Muitos tem sido os ataques aos espaços de educação. O movimento de crise do capital, tem configurado a lógica ultraneoliberal e forjado no plano econômico, social e político uma moralidade com práticas reorientadas por um exacerbado conservadorismo de direita, que recorre ao fascismo e atinge diretamente a classe trabalhadora (Borges e Matos, 2020). Tais posições tem repercutido no questionamento ao conhecimento, a verdade e a formação crítica.

Ao mesmo passo, a conformação de espaços de resistência tem requisitado a construção de estratégias de aproximação do debate crítico aos espaços formativos, sejam acadêmicos, sociais, populares ou políticos. No cenário de contradições e disputas, o projeto de formação crítica no Serviço Social também é atravessado pelos processos de desmonte e precarização que afetam a formação, o trabalho de assistentes sociais e as condições de vida dos sujeitos.

Assim, a análise da política de educação e dos espaços formativos, retoma a pauta sobre as potencialidades e os desafios do ensino e a relação teoria e prática no Serviço Social. Nessa direção, o presente artigo busca compartilhar reflexões sobre formação e o ensino teórico-prático no Serviço Social. Para isso, toma como ponto de partida a análise da construção do projeto de formação crítica da profissão e os impactos do contexto neoliberal na proposta. O texto apresenta os dados de pesquisa com o “estado da arte” do debate sobre formação e o ensino teórico-prático no Serviço Social e analisa a relação de ensino e aprendizagem a partir da formação e suas expressões na: docência, ensino e método; instrumentalidade e a relação teoria e prática; diretrizes curriculares e fundamentos. Por fim, traz elementos do debate sobre as teorias pedagógicas contra hegemônicas e a formação em saúde que sinalizam importantes contribuições para o Serviço Social.

O projeto de formação crítica e o ensino teórico-prático no Serviço Social

O Serviço Social, como profissão requisitada para intervenção frente as expressões da questão social¹, como especialização do trabalho coletivo, atua na produção e reprodução das relações sociais capitalistas em um movimento contraditório no qual “participa tanto dos mecanismos de dominação e exploração, como, ao mesmo tempo e pela mesma atividade, dá respostas as necessidades de sobrevivência da classe trabalhadora” (Iamamoto e Carvalho, 2011, p. 79-81). A profissão assume um papel no capitalismo monopolista para o controle da

¹ Para Yamamoto (2007), o Serviço Social tem na questão social a base de sua fundação como especialização do trabalho, compreendida como “o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada” (IAMAMOTO, 2007, p. 27).

vida social por meio da individualização e moralização da questão social² (NETTO, 2011, p. 36).

A trajetória histórica do Serviço Social no Brasil é permeada pelo movimento de rupturas e continuidades, fazendo com que coexistam na atualidade “práticas renovadas ao lado de ‘velhas’” e “linhas diferenciadas de fundamentação teórico-metodológica” que tendem “a acompanhar a trajetória do pensamento e da atuação profissional” (Yazbek, 2009a, p. 137). Assim sendo, as influências teóricas que percorrem a profissão determinam seu fazer prático, metodológico, ético e político e são marcadas pela incorporação de ideias da doutrina social da igreja católica, do neotomismo e do positivismo; do Movimento de Reconceituação, constituído pela vertente modernizadora caracterizada pela incorporação de abordagens funcionalistas, estruturalistas e sistêmicas (matriz positivista); a vertente inspirada na fenomenologia, que vai priorizar as concepções de pessoa, diálogo e transformação social dos sujeitos; e a vertente marxista que remete a profissão à consciência de sua inserção na sociedade de classes (YAZBEK, 2009b, p.149).

A construção da perspectiva crítica no Serviço Social, referenciada pelo materialismo histórico-dialético, a partir de um projeto ético-político, constituiu sua materialidade nas estruturas da profissão com movimentos de mudanças em seu arcabouço político, jurídico e organizativo, com destaque a Lei de Regulamentação da profissão (Lei nº 8662/1993), o Código de Ética (1993) e a proposta de Diretrizes Curriculares (ABESS, 1996), que trouxeram importantes orientações para o processo de formação. No âmbito da graduação, a ampliação do debate sobre formação vai se dar por meio do estágio supervisionado com a Resolução CFESS/2008 que regulamenta a Supervisão Direta de Estágio e a Política Nacional de Estágio (PNE) da ABEPSS (2009).

A organização da formação, fruto dos debates do movimento de renovação e das mudanças na organização da educação brasileira³, tem nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social de 1996⁴ a consolidação da proposta de mudanças no processo

² Nas análises de Netto (2011, p. 29), no capitalismo monopolista “o Estado por ele capturado, ao buscar legitimação política através do jogo democrático, é permeável a demandas das classes subalternas, que podem incidir nele seus interesses e suas reivindicações imediatos”. A medida em que “[...] se implementam medidas públicas para enfrentar as refrações da ‘questão social’, a permanência das suas sequelas é deslocada para o espaço da responsabilidade dos sujeitos individuais que as experimentam” (Netto, 2011, p. 36). Assim, “a profissionalização do Serviço Social não se relaciona decisivamente à ‘evolução da ajuda’, à ‘racionalização da filantropia’ nem à ‘organização da caridade’; vincula-se à dinâmica da ordem monopólica” (NETTO, 2011, p. 73).

³ No arcabouço da legislação brasileira sobre educação destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Lei 9394, 20/12/1996) e a Lei de Estágio (11.788/2008).

⁴ O processo de consolidação das diretrizes de 1996 tem como referência os debates do III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), realizado em 1979, que ficou conhecido como “Congresso da Virada”, e da construção das bases para o Currículo Mínimo de 1982, nos quais se podem pensar os marcos do projeto de

formativo, tendo como referência o currículo de 1982, que reafirmou e acresceu princípios buscando avançar na apropriação da teoria social crítica. Tal proposta vai ser atravessada pelas reduções dos projetos educacionais neoliberais que vão repercutir diretamente no projeto de formação⁵.

No entanto, é preciso considerar que, a medida em que o Serviço Social avança na construção de propostas de formação crítica, a conjuntura sociopolítica coloca a profissão “remando contra a maré” diante do cenário de precarização do ensino superior, das políticas sociais e das condições do trabalho. O cenário de mercantilização da educação, expansão do ensino superior, crescimento de cursos à distância, precariedade das condições de trabalho docente e mudanças no perfil discente, são acompanhados pela requisição de mudanças no perfil pedagógico, a partir de uma lógica voltada para o mercado. Para Koike (2009) o sistema educacional sofre um o processo de adequação às necessidades de resposta do capital à sua crise contemporânea no contexto da contrarreforma do Estado e do ajuste neoliberal⁶.

A proposta formativa construída pelo Serviço Social se referencia na articulação de núcleos de fundamentação (da vida social, da formação sócio-histórica, do trabalho profissional), buscando a transversalidade da análise da questão social. O exercício profissional passa a ser apreendido por meio da articulação entre as dimensões teórico-metodológica (matrizes teóricas que expressam diferentes formas de compreensão da sociedade e da intervenção profissional); ético-política (que expressa a visão de homem e mundo e aponta uma

profissão, no que tange à formação profissional. Na Convenção Geral da ABESS em 1993 indica-se a necessidade de uma revisão do Currículo Mínimo de 1982, como resultado do avanço teórico crítico construído pela categoria nesse período (ABESS/CEDEPSS, 1996, p. 58). Entre 1994 e 1996 ocorreram diversos momentos coletivos envolvendo a comunidade acadêmica e toda a categoria profissional em um amplo e democrático debate sobre as Diretrizes Curriculares.

⁵ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20/12/1996, formaliza a reforma educacional em curso, e o currículo mínimo recebeu a nomenclatura de Diretrizes Curriculares. Destaca-se o ataque perpetrado pelo MEC na longa tramitação no Conselho Nacional de Educação (de 1997 a 2001), que promoveu a desconfiguração e esvaziamento do conteúdo proposto, com supressão de princípios e conteúdo das matérias indicadas para a formação do assistente social (KOIKE, 2009, p. 213). A Resolução nº 15, de 13 de março de 2002 traz as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social de forma ainda mais reduzida.

⁶ Destaca-se no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) o aprofundamento através da Reforma do Estado, dirigida por Bresser Pereira. Nos governos Luiz Inácio Lula da Silva ocorreu o processo de ampliação mercantilização da educação sob o discurso de democratização do acesso, com os decretos de n. 5.622, de 19/12/2005, que cria a Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituindo a educação a distância (EaD) e o de n. 6.096, de 24/04/2007, que estabelece o Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), que promoveu expansão sem recursos assegurados. Tal lógica é continuada no Governo no Dilma Rousseff com proliferação acelerada e desordenada de cursos presenciais e à distância com forte expansão do setor privado em detrimento do ensino público. Em um contexto do golpe parlamentar, no governo Temer é instituído a Emenda Constitucional 95 sobre o teto de gastos públicos com repercussões diretas no financiamento das políticas sociais. As repercussões do processo de contrarreforma na educação, conforme aponta Farage (2021), é acrescido ao processo de recrudescimento do conservadorismo, impulsionado pela ascensão da extrema direita em vários países do mundo, como aconteceu no Brasil com a eleição de Jair Bolsonaro em 2018.

direção social e ética para o trabalho no contexto de disputa de projetos societários); técnico-operativa (instrumentos, técnicas e formas de organização do trabalho que expressam visões ético-políticas inspirados por referências teóricas); investigativa (no movimento de pesquisa da realidade); e a formativa (na qual se estabelece relações de ensino-aprendizagem).

No processo de construção da perspectiva crítica no Serviço Social, fica evidenciado que a dimensão técnico-operativa representa um desafio que atravessa a proposta formativa. A análise de Yamamoto (2011), situa que tal debate tem sido “muitas vezes considerado o ‘patinho feito’ do debate acadêmico e encarado como área residual, pouco valorizada”, em decorrência de “estigmas praticistas com quem vem sendo analisado” (Yamamoto, 2011, p.193). A relação de continuidade e ruptura na formação profissional e os impasses na relação teoria e prática são temas que percorrem as publicações da autora.

No debate sobre as dimensões da profissão, Guerra (2017) ao abordar a dimensão técnico-operativa, afirma que a temática “tem sido negligenciada pela atual produção acadêmica, pela formação profissional e pelo debate da categoria”, em decorrência do “receio de incorrer nos velhos ranços do Serviço Social tradicional” (Guerra, 2017, p. 52). A autora sinaliza a necessidade de ampliação do debate, buscando “assegurar a unidade das dimensões da profissão, garantindo a autonomia deles sem, contudo, autonomizá-las, na perspectiva de manter, por meio de múltiplas mediações, a unidade do diverso” (GERRA, 2017, p. 74).

Na elaboração de sua reflexão, Yamamoto (2011) aponta caminhos para o ensino teórico-prático, com articulação entre teorias gerais e universais da sociedade e as manifestações particulares e singulares dos fenômenos sociais, que deve apreender suas “determinações particulares, suas expressões singulares” (IAMAMOTO, 2011, p. 204).

Nessa direção, reafirmamos a apreensão da relação teoria e prática no trabalho de assistentes sociais, considerando que suas dimensões estão intrinsecamente articuladas, em uma relação de unidade na diversidade, expressando uma visão de homem e mundo que aponta uma direção social e ética para as práticas profissionais (SANTOS, 2011).

Assim, para a análise do projeto de formação crítica no Serviço Social brasileiro, tomamos como pressuposto o reconhecimento de que o debate sobre a relação teórica e prática e a dimensão técnico-operativa é marcado pelos limites de elaboração de um momento histórico, com repercussões diretas na forma como a temática foi tratada, nas pesquisas, na formação e no trabalho de assistentes sociais.

No entanto, é possível identificar que a temática das estratégias de ensino esteve presente nas discussões de reformulação do projeto de formação no Serviço Social. O conteúdo do documento da ABESS/CEDEPSS (1996) ao tratar a questão do ensino teórico-prático,

apresenta indicativos sobre as estratégias pedagógicas para articulação dos conteúdos, por meio da organização do currículo e do processo formativo através da transversalidade, e o uso de recursos teórico-práticos como oficinas e atividades extracurriculares. As possibilidades apontadas pelo documento, podem hoje ser reconhecidas como entraves da proposta formativa diante dos limites impostos pela condição de precarização das condições de trabalho e ensino e do debate teórico-prático no Serviço Social.

As mudanças na estrutura curricular, seguidas da organização da política de estágio e a incorporação do debate sobre as residências em saúde, mesmo em uma conjuntura adversa, propiciaram a ampliação do debate sobre a formação profissional e o ensino teórico-prático. Na análise da produção de conhecimento é possível reconhecer o debate sobre a dimensão pedagógica (Abreu, 2011), a instrumentalidade (Guerra, 2011), a relação teoria e prática (Santos, 2011), supervisão de estágio (Lewgoy, 2010), além das reflexões sobre a supervisão no estágio e nas residências. Nesse movimento, observa-se também a ampliação do debate, pesquisas e publicações sobre a dimensão técnico-operativa e os instrumentos e técnicas no trabalho de assistentes sociais.

Assim, consideramos que, à medida em que tais espaços de formação passam a requisitar a análise de questões cotidianas do exercício profissional, sinalizam também a necessidade de ampliação do debate sobre a atribuição e competência formativa e as particularidades pedagógicas do processo ensino-aprendizagem no trabalho de assistentes sociais.

No debate sobre as dimensões do trabalho do assistente social, as dimensões investigativa e formativa tem sido reafirmadas por Guerra (2016), considerando que a “dimensão formativa: a meu ver, é a supervisão de estágio que, enquanto atribuição privativa da profissão, pela sua natureza e particularidades, tem sua centralidade na competência formativa” (GUERRA, 2016, p. 102).

Guerra e Braga (2009) ao abordarem a supervisão e suas diversas modalidades no âmbito das políticas sociais, afirmam a indissociabilidade entre trabalho e formação profissional, como expressão da unidade entre teoria e prática, que não pode ser compreendida desvinculada dos seus componentes teórico, ético e político, e são mediadas por questões que particularizam as políticas sociais e se realizam na unidade entre ensino e aprendizagem.

No âmbito do Serviço Social, o debate sobre a dimensão formativa tem se dado especialmente em relação a supervisão de estágio. As mudanças na política de estágio exigiram movimentos importantes na categoria, tanto nos espaços sociocupacionais como na academia, sendo estabelecido limites de alunos sob supervisão, a figura do supervisor de campo e

acadêmico, normativas para os convênios, a articulação entre os campos e a universidade, a organização de fóruns participativos, capacitação, cursos de supervisão de estágio, entre outras.

A análise de Lewgoy (2010) sobre supervisão, aponta que o processo de ensino teórico-prático é constituído no Serviço Social sob influência de diferentes perspectivas teóricas. A crítica ao pragmatismo também trouxe questionamentos ao processo de supervisão, que na perspectiva do projeto de formação crítica, se referenciou nas legislações e mudanças da política de estágio.

Guerra (2016) argumenta que o estágio supervisionado “tem um potencial riquíssimo como espaço de síntese entre conhecimentos teóricos e saberes práticos, já que permite desenvolver todas as dimensões da profissão e articulá-las em torno de um perfil profissional crítico” (GUERRA, 2016, p. 101).

No entanto, é preciso considerar a dimensão formativa, para além do estágio supervisionado. Como exemplo, podemos citar os espaços formativos no campo da política de saúde que tem apresentado demandas sobre o ensino no exercício profissional, especialmente os espaços de educação permanente e de preceptoria nas residências em saúde. Na pós-graduação em Serviço Social, o crescimento dos programas *stricto sensu* como mestrado e doutorado, não foi acompanhado pelo investimento em cursos de especialização *latu sensu*. No entanto, a modalidade de Residência Multiprofissional⁷ foi se configurando como um importante espaço de formação pós-graduada, na modalidade de formação em serviço.

No debate sobre formação no Serviço Social, é possível identificar que o campo da educação tem sido alvo de análises e pesquisas, com ampla produção sobre os rebatimentos da precarização da política de educação no processo formativo, as condições de trabalho dos assistentes sociais e suas determinações nos espaços de estágio e residência. Contudo, as análises não alcançam as singularidades do processo formativo como a relação ensino-aprendizagem, as estratégias pedagógicas e o ensino teórico-prático. Tal mediação, segue sendo o grande desafio no debate sobre formação na perspectiva crítica no Serviço Social.

⁷ A Legislação – Lei 11.129 de junho 2005, em seu artigo 13, que a destaca “como modalidade de ensino de pós-graduação *latu sensu*, voltada para a educação em serviço e destinada às categorias profissionais que integram a área de saúde, excetuada a médica”. As pós-graduações *latu sensu* são caracterizadas enquanto especializações e devem ter duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas. No caso das Residências, a legislação estabelece que esta, sendo caracterizada como ensino em serviço, deve ter uma carga horária de 60 horas semanais com duração mínima de 2 (dois) anos, o que equivale a uma carga horária mínima total de 5760 (cinco mil setecentos e sessenta) horas, em regime de dedicação exclusiva. Nestes dois anos, os programas se organizam entre eixos teóricos e teórico-práticos (20% da carga horária) e em atividades práticas (80% da carga horária), acompanhadas por profissionais designados como tutores acadêmicos e preceptores de serviço (CASTRO, DORNELAS, ZSCHABER, 2009, p. 463).

Assim, considerando os elementos apresentados, sinalizamos que o debate sobre a dimensão formativa precisa ser ampliado nas análises do trabalho de assistentes sociais, reconhecendo-a como atribuição, competência e parte intrínseca do exercício profissional. É preciso considerar a ampliação da requisição de assistentes sociais como agentes de formação nos diferentes espaços de trabalho, para atuação direta no planejamento, execução e participação em atividades de ensino, na qual estabelecem relações de ensino-aprendizagem. Tal dimensão não está restrita aos espaços formativos da universidade, ao contrário, é parte articulada das dimensões do exercício profissional e se expressa na relação direta com o trabalho, em um movimento de problematização, apreensão e articulação das demandas advindas do cotidiano, o que traz como exigência a devida problematização da temática.

Nesse movimento, é preciso reconhecer os limites e potencialidades do processo de elaboração da perspectiva crítica e os desafios que atravessam hoje o projeto formativo. Referenciada no materialismo histórico-dialético, o debate sobre a relação teórica e prática, vem sendo ampliado e propiciado a construção de importantes mediações, como aponta a pesquisa que apresentamos a seguir.

O “estado da arte” do debate sobre formação e o ensino teórico-prático no Serviço Social

A partir dos elementos oferecidos pela revisão do debate sobre fundamentos do Serviço Social, buscamos reconhecer como o questionamento sobre o ensino teórico prático vem sendo realizado pela categoria. Para realizar o levantamento do “estado da arte” sobre a temática, buscamos identificar, inicialmente, as teses e dissertações que abordam os temas que circundam o debate. Tomamos como ponto de partida os dados iniciais de busca que indicaram dificuldades no encontro de produções com abordagem direta a questão do ensino teórico-prático, o que nos orientou a ampliar a busca em temas correlatos.

O levantamento foi realizado nas plataformas de busca do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). É preciso considerar, que ambas as bases de dados possuem limites de busca e registro, já que na CAPES não estão disponíveis as produções de todos os anos, e a BDTD mantém disponível o material com divulgação autorizada. A partir dessa constatação, realizamos a busca nas duas plataformas, tendo como base as teses e dissertações defendidas entre 2010 e 2020, a partir dos descritores “formação, ensino, prática, estágio, pedagógico, estratégias, aprendizagem, serviço social”.

O resultado da busca apresentou uma diversidade de produções que apontam que o debate vem sendo realizado a partir dos eixos: “Formação, Ensino, Docência, Método”; “Formação, Teoria e Prática, Instrumentalidade, Instrumentos”; “Formação, Diretrizes, Fundamentos”.

Quadro 1 – Análise do levantamento de dissertações e teses sobre formação e ensino teórico-prático no Serviço Social entre os anos 2010 e 2020.

TEMÁTICAS	DISSERTAÇÕES	TESES
Formação, Docência, Ensino, Método	Dantas (2012); França (2012); Querino (2014)	Paschoal (2010), Souza (2012), Silva (2018), Silva (2019), Carmo (2020)
Formação, Teoria e Prática, Instrumentalidade, Instrumentos	Silva (2012); Silva (2013); Cortes (2013); Ferreira (2015); Lima (2017a); Araújo (2018)	Sales (2019)
Formação, Diretrizes, Fundamentos	Guelli (2013); Lima (2017b)	Portes (2016), Faquin (2016); Sakurada (2018); Teixeira (2019)

Fonte: Autoral

A aproximação ao debate sobre **formação, docência, ensino e método no Serviço Social**, sinaliza que a temática sobre as relações de ensino e aprendizagem tem sido campo de inquietação para a categoria, ainda que sua produção seja reduzida. Sobre as relações de ensino, incidem os questionamentos sobre como os assistentes sociais ensinam e apreendem o método e as repercussões na relação teórica e prática (Paschoal, 2010); indicações de que apesar dos docentes expressarem valores educativos e políticos de uma perspectiva crítica em educação, há limites dos processos formativos do docente na dimensão do ensino (Souza, 2012); a afirmação de que as experiências docentes se dão no âmbito das micro resistências (Silva, 2018); o reconhecimento da necessidade da formação com relação a uma pedagogia e didática associadas à perspectivas críticas-transformadoras (Silva, 2019); a necessidade de revitalização das formas de ensinar, desenvolvendo teorizações sobre os saberes pedagógicos docentes e a ruptura com uma formação intuitiva replicadora (Carmo, 2020); que docência está relacionada a experiência na condição de educador (Dantas, 2012); com destaque as condições de trabalho dos assistentes sociais docentes (França, 2012); e neste contexto a impossibilidade do corpo docente reverter ordem limitadora do processo formal, funcional da lógica de mercado e perspectiva conservadora (Querino, 2014).

Mesmo considerando as diferentes perspectivas teóricas pelas quais os trabalhos são orientados, seus questionamentos são direcionados a entender como o ensino também pode ser constituído em uma perspectiva crítica no Serviço Social. Para além do já problematizado questionamento “se o marxismo instrumentaliza para a prática”, é preciso pensar como estão se dando as relações de ensino que se propõem a uma direção contra hegemônica de análise da

realidade social.

Nesse debate, retomamos a afirmação da dimensão pedagógica apresentada por Abreu (2011), que se estabelece também nas relações de ensino, e expressa o sincretismo e a coexistência entre as diferentes perspectivas que forjam o Serviço Social em sua função pedagógica. Tal análise pode ser tomada como premissa para analisar o processo de formação e a dimensão teórico-prática do ensino.

A análise dos trabalhos sobre **formação, instrumentalidade, instrumentos e a relação teoria e prática**, aponta que a dimensão técnico-operativa permanece sendo um campo que requer ampliação da sua problematização. As reflexões apontam: os dilemas à transversalidade do ensino teórico-prático na formação profissional em Serviço Social sendo a apreensão da dimensão técnico-operativa uma lacuna (Sales, 2019); a necessidade de ruptura com a fragilidade de discussão, problematização e conceituação caráter interventivo (Silva, 2012); a necessidade de maior clareza sobre o referencial capaz de promover a mediação entre a teoria e prática (Silva, 2013); a importância de superar os dois vieses que abordam os instrumentos técnico-operativos, um de forma meramente instrumental e outro que recusa a primeira concepção com ausência do debate dessa temática (Cortes, 2013); a expansão da formação superior privada e as dificuldades de qualificação do corpo docente que reforçam a fragilidade no estabelecimento das mediações (Ferreira, 2015); a fragilidade de definição no projeto pedagógico faz com que o ensino teórico-prático dependa da subjetividade dos sujeitos envolvidos (Lima, 2017a); sendo um desafio para os docentes trabalharem a temática diante de um cotidiano marcado pela racionalidade formal-abstrata (Araújo, 2018).

As fragilidades da mediação teórico-prática no processo formativo sinalizada pelos trabalhos, referendam as afirmações de Guerra (2011, p. 170) de que o “pensamento racionalista formal, predominante no capitalismo monopolista, mantém-se irredutível em aceitar a unidade teoria/prática”. Para a autora, as racionalidades no Serviço Social repercutem no seu fazer por meio de instrumentos técnicos, políticos e teóricos, na direção finalística e pressupostos éticos, que incorporam o projeto profissional. Dessa forma define que “a instrumentalidade, é a categoria ontológica pela qual a produção e reprodução da existência humana se realiza” (GUERRA, 2011, p. 203-205).

As análises sobre a relação teoria e prática são exploradas por Santos (2011, p. 97), que a partir do materialismo histórico-dialético reafirma a relação entre as dimensões da prática profissional. A autora também afirma que cabe à universidade contribuir para a qualificação dos profissionais, apontando que o ensino dos instrumentos e técnicas no Serviço Social como

uma questão que deve ser abatida pelo coletivo dos profissionais de campo, supervisores de estágio, pesquisadores e envolver todas as instituições e órgãos responsáveis pela formação.

No debate sobre **formação, diretrizes curriculares e fundamentos**, é possível reconhecer os desafios ainda presentes na construção da estrutura e do processo de formação crítica. As produções indicam que: o processo formativo tem possibilidades de desenvolver uma capacitação teórico-crítica, com capacitação técnico-instrumental e reflexão ética e política (Portes, 2016); os projetos pedagógicos são permeados por desafios e mesmo o perfil alinhado parcialmente às diretrizes curriculares, apresentaram uma tendência à formação orientada para o mercado de trabalho e não envolve a totalidade dos sujeitos (Faquin, 2016); a necessidade de aprofundamento das discussões sobre os Fundamentos do Trabalho Profissional, buscando construir estratégias pedagógicas para apoiar e fortalecer a unidade dos três núcleos de fundamentos (Sakurada, 2018); a articulação entre os núcleos de fundamentos fica comprometida diante das condições concretas da realidade, da precarização do trabalho e da formação (Teixeira, 2019); há dificuldade em relacionar disciplinas de ciências sociais com o núcleo de fundamentos da vida social (Guelli, 2012); o instrumental teórico metodológico deve ser analisado e aplicado organicamente articulado ao projeto ético-político da profissão, e a dimensão ético-política e técnico-operativa (Lima, 2017b).

Os apontamentos desse eixo indicam que os desafios apresentados para o processo de formação são contínuos e se colocam como tema sempre presente para a categoria. Na construção dos currículos, Iamamoto (2011, p. 204) destaca que “o ensino da prática passa necessariamente pela consideração da particularidade das estratégias pedagógicas voltadas para a análise e efetivação da prática profissional”. Nesse sentido, o ensino não se reduz a tarefa, informação teórica, nem treinamento executivo.

[...] o desafio pedagógico central está em articular elementos teórico-metodológicos e históricos, transmitidos e aprofundados no correr de várias disciplinas do curso, resgatando-os seletivamente, atualizando-os e aprofundando-os em função da explicação e do encaminhamento prático de situações particulares e singulares, capazes de elucidá-las e sugerir criativamente de seu enfrentamento no campo profissional [...] (IAMAMOTO, 2011, p. 204).

Dentre as questões postas sobre a formação profissional, a análise aponta para um movimento de ampliação do debate, evidenciando que as relações de ensino e aprendizagem tem sido tema de inquietação, com questionamentos sobre como os assistentes sociais ensinam e aprendem o método. O debate sobre a relação teórica e prática e a dimensão técnico-operativa permanece sendo um campo com fragilidades e requer ampliação de sua problematização, bem

como a construção de estratégias de articulação e transversalidade do conteúdo nos projetos de formação.

Sinalizações do debate sobre teorias pedagógicas e formação em saúde para o Serviço Social

As contradições sociais da sociabilidade burguesa foram evidenciadas e intensificadas no contexto da pandemia de COVID-19, e os desafios postos a formação crítica ampliados. Eurico, Gonçalves, Fornazier (2021, p. 85) afirmam que nesse período “instaurou-se um cenário de barbárie nos diversos âmbitos da vida social”.

No processo de contrarreformas na educação, Farage (2021) aponta o recrudescimento do conservadorismo e no contexto da pandemia de Covid-19, a necessidade do ensino remoto emergencial, somando-se a ampliação da “perspectiva anticiência, fundamentalista, miliciana e militarizada, impulsiona-se uma verdadeira onda regressiva que impõe um retrocesso civilizatório pautado na perseguição, em *fake news* e no autoritarismo”, e das mais diferentes opressões (FARAGE, 2021, p. 53).

Os impactos conjunturais na política de educação e nos processos formativos atualizam as requisições sobre as estratégias pedagógicas, que tendem cada vez mais a reafirmar a lógica pragmática e produtivista, que mediadas pela tecnologia, ampliam ainda mais os desafios para a construção de uma formação crítica.

Nossa vivência como assistente social, docente e pesquisadora vinculada ao debate sobre a política de saúde, aos processos formativos em disciplinas teórico-práticas, a supervisão acadêmica, e a preceptoria e tutoria nas residências em saúde, tem direcionado nossas inquietações de pesquisa para o reconhecimento dos caminhos percorridos para a construção de estratégias de ensino articuladas a perspectiva crítica profissional. No entanto, sabemos que tais questionamentos não são exclusivos do Serviço Social. Ao ampliarmos tais perguntas na pesquisa, foi possível identificar importantes análises no debate sobre as teorias pedagógicas e a formação em saúde.

Na aproximação ao debate sobre as teorias pedagógicas e a formação em saúde, reconhecemos a tendência do uso pragmático dos recursos pedagógicos, o que coloca a necessidade de questionamento sobre o lugar do conhecimento, das lutas societárias e da articulação das dimensões do trabalho nos processos formativos e suas racionalidades educativas.

O debate sobre as teorias pedagógicas também é um espaço permeado por disputas, contradições e influência de diferentes perspectivas teóricas, que direcionam a análise sobre a

política educacional, os processos formativos e didático-pedagógicos. No campo contra hegemônico, identificamos, ainda que de forma inicial, o acúmulo do debate sobre a concepção pedagógica libertadora formulada por Paulo Freire e a concepção pedagógica histórico-crítica, elaborada por Dermeval Saviani, que tentam avançar nas formulações metodológicas e didáticas.

Ao apresentar as concepções pedagógicas na história da educação brasileira, Saviani (2005)⁸, aponta que as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências: as modalidades de pedagogia tradicional, situadas na vertente religiosa ou na leiga que tem como tendência a pergunta “como ensinar”, “cuja resposta consistia na tentativa de se formular métodos de ensino” e cuja preocupação está centrada nas “teorias do ensino; e as diferentes modalidades da pedagogia nova, com ênfase posta nas “teorias da aprendizagem” e “tem problema fundamental se traduz pela pergunta “como aprender”, o que levou à generalização do lema “aprender a aprender” (SAVIANI, 2005, p. 01).

Sobre as concepções pedagógicas contra hegemônicas, Saviani (2005, p. 23) apresenta algumas concepções libertárias e aponta como uma das experiências de renovação pedagógica, sob a égide da concepção humanista moderna, nos anos 1960, a concepção pedagógica libertadora formulada por Paulo Freire⁹. Também apresenta a formulação da proposta contra hegemônica à concepção pedagógica histórico-crítica, elaborada nos anos 1980, com um método no qual “a educação é entendida como uma mediação no interior da prática social, que se constitui ao mesmo tempo como o “ponto de partida e o ponto de chegada da educação” (SAVIANI, 2005, p. 26).

Tendo como referência as pedagogias contra hegemônicas, reconhecemos as análises realizadas por autores que sinalizam importantes elementos sobre o uso pragmático das estratégias pedagógicas.

Duarte (2003), aborda o debate contemporâneo sobre as teorias pedagógicas e analisa o que chama de “pedagógicas negativas”, definidas pela negação das formas clássicas de

⁸ Em seu texto Saviani (2005) apresenta o movimento e disputa dessas tendências e aponta a concepção pedagógica tradicional religiosa (1549-1759), a coexistência entre as concepções pedagógicas tradicionais religiosa e leiga (1759-1932), a emergência e predominância da concepção pedagógica renovadora (1932-1969), e a emergência e predominância da concepção pedagógica produtivista (1969-2001) e as concepções pedagógicas contra hegemônicas. Saviani (2005, p. 22) destaca ainda a manutenção da concepção produtivista como dominante ao longo das últimas quatro décadas, sob a lógica da produtividade, e a tendência de refuncionalização, como neoconstrutivismo, pós-estruturalismo, neo-escolanovismo, neotecnicismo, pós-construtivismo, e novas expressões do tipo pedagogia da qualidade total, teoria do professor reflexivo e pedagogia das competências.

⁹ A partir do método pedagógico que “tem como ponto de partida a vivência da situação popular (1º passo), de modo a identificar seus principais problemas e operar a escolha dos “temas geradores” (2º passo), cuja problematização (3º passo) levaria à conscientização (4º passo) que, por sua vez, redundaria na ação social e política (5º passo)” (SAVIANI, 2005, p. 25).

educação escolar, a hegemonia das pedagogias do “aprender a aprender” com destaque ao construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, e a pedagogia dos projetos e multiculturalista. Em suas reflexões, Duarte (2010) aponta como ideias comuns às pedagogias hegemônicas a ausência de perspectivas de superação da sociedade capitalista, o idealismo, a falta de totalidade, o relativismo cultural e do conhecimento, e a centralidade no cotidiano do aluno, com tendência utilitarista e pragmática na qual “o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para resolução de problemas da prática cotidiana” (p. 36-37), com repercussão na formação de professores e de profissionais em geral.

Assim, tem sido reafirmado a importância das apreensões de mediações que permitam a ultrapassagem do cotidiano, referenciada na ontologia do ser social, sendo “necessário superar a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade” (DUARTE, 2010, p. 49). As análises de Ramos (2003), sobre formação profissional e a crítica a pedagogia das competências, recupera a importância do resgate do trabalho como princípio educativo soba perspectiva histórico-crítica das relações sociais que “muito além de possibilitar a realização de ações técnicas, possibilitaria ações políticas e a construção de novos conhecimentos” (RAMOS, 2003, p. 98).

As reflexões de autores que analisam as teorias pedagógicas, apontam, portanto, que a requisição de estratégias pedagógicas nos processos formativos também tem sido capturada pela lógica pragmática, com a tendência a serem reduzidas a passos, etapas ou procedimentos de aplicação de técnicas, desvinculadas das determinações e contradições societárias. Tal constatação, no entanto, não deve se constituir como obstáculo para a elaboração de estratégias nos processos formativos, e sim, como ponto de mobilização para ampliação de pesquisas e práticas, em especial no âmbito da docência no ensino superior. Observa-se que este é um campo de inquietação, com ampliação de publicações sobre a temática, e relatos de experiência que buscam reafirmar a importância do debate sobre a formação docente e a construção de experiências metodológicas em uma perspectiva crítica (SAVIANI, 2008).

No debate sobre formação em saúde e as estratégias pedagógicas, torna-se importante situar a disputa entre diferentes concepções e projetos de saúde e seu significado no processo no conjunto de contradições das políticas (Bravo; Pelaez; Pinheiro, 2018). Nessa perspectiva, a referência a concepção da saúde ampliada tem propiciado proposições importantes, sendo também permeada por lógicas individualizantes sem articulação com as condições estruturais societárias.

A partir da constituição do Sistema Único de Saúde (SUS), as mudanças propostas no sistema de saúde trouxeram como exigência alteração nos processos de formação¹⁰. A mobilização para tais mudanças vai ocorrer em relação a estruturas nos currículos dos cursos da área da saúde, envolvendo as graduações, cursos técnicos, especializações, pós-graduação, residências, espaços de educação permanente e formação continuada. Para além das mudanças nas estruturas curriculares, surge como pauta a necessidade de mudanças no processo de ensino-aprendizagem. Assim, têm se proposto de forma ampla, o debate sobre formação docente e o uso de recursos didático-pedagógicos como as estratégias dialógica, educação popular, metodologia baseada em problema, metodologias ativas entre outras.

Nessa direção, considerando a constatação dos limites da compreensão dos fenômenos sem desvelar suas contradições, pesquisas tem se dedicado ao questionamento dos métodos que direcionam tais metodologias. No campo da formação em saúde, Rodrigues e Caldeira (2008, p. 634), apontam que os direcionamentos pedagógicos nos textos legais indicam a utilização de metodologias ativas em que “o aluno é o centro do processo, o professor é o facilitador da aprendizagem, a metodologia adequada é a problematização”, referenciadas no “aprender a aprender” como princípio pedagógico.

No processo de mudanças curriculares na formação em saúde, Pereira e Leher (2020, p. 114)¹¹ afirmam que “passou-se muito rapidamente da tendência tradicional à incorporação de novas abordagens que anunciavam a modernização do ensino embasada em metodologias ativas e, frequentemente, pela reconstituição do pragmatismo e do tecnicismo”. Destacam a incorporação da pedagogia das competências em uma tendência pragmática e metodologias problematizadoras e sinalizam que estas “não assumem, necessariamente, compromissos com a transformação da realidade” (PEREIRA e LEHER, 2020, p. 114).

Assim, reconhecemos que não basta a mudança no instrumento pedagógico, se este não

¹⁰ As mudanças nos processos de formação em saúde se deram com a criação da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde, em 2003, que intensificou o movimento de formulação de uma política de educação permanente para o SUS, que foi aprovada em 2004. Em 2006, a educação permanente passou a ser parte integrante do Pacto pela Saúde, na tentativa de fortalecimento da formação voltada para o SUS e o debate sobre a formação das residências no modelo multiprofissional. Tais mudanças ocorreram nos governos Lula (2003-2006 e 2007-2010), no processo de expansão do ensino superior em um contexto de políticas neoliberais. Nesse período foram organizados o Programa Aprender SUS, a Política Nacional de Educação Permanente e o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde - Pró-Saúde, que buscava modificar a orientação pedagógica para a graduação na área da saúde, como enfoque no desenvolvimento de estratégias para transformações curriculares na graduação das profissões de saúde, por meio do desenvolvimento de currículos integrados, a adoção de metodologias ativas de ensino-aprendizagem e metodologias inovadoras de avaliação, incentivo ao trabalho em equipe multiprofissional e transdisciplinar.. Apesar da adesão de vários cursos, o programa não contemplou a todos com seus investimentos e também foi alvo de análises críticas (RODRIGUES e CALDEIRA, 2008).

¹¹ As autoras realizam um importante debate sobre as diferentes classificações das tendências pedagógicas, com destaque as liberais (tradicional; renovada progressivista; renovada não diretiva e tecnicista) e progressistas (libertadora; libertária e crítico-social dos conteúdos) ((PEREIRA E LEHER, 2020).

estiver direcionado por uma leitura de realidade que reconheça suas contradições. A adoção de metodologias que tomam o caso, a situação problema e constroem passos para a intervenção, também podem reforçar uma análise e ação conservadora na vida dos sujeitos. Dessa forma, a formação em saúde, como espaço de ensino teórico-prático, exige o aprofundamento do debate sobre a formação docente para além do uso de recursos didático-pedagógicos. É preciso uma formação que propicie a análise crítica da realidade social.

Nessa direção, o debate sobre formação em saúde no Serviço Social tem contribuído para o reconhecimento da categoria como integrante das profissões de saúde, com expressiva demanda como campo de atuação profissional e de pesquisa, e importante acúmulo na análise da política de saúde, do trabalho e formação em saúde, educação permanente, estágio e residências. As reflexões sobre as estratégias pedagógicas no processo formativo trazem importantes provocações e sinalizações para ao Serviço Social e sua formação, em especial ao ensino teórico-prático.

Os elementos evidenciados até o momento, reafirmam a necessidade de ampliação do investimento na análise e pesquisa sobre os espaços formativos, em busca da construção coletiva de estratégias pedagógicas que propiciem a apreensão crítica da realidade. Ao identificar os limites, avanços e possibilidades das propostas de ruptura com as tendências tradicionais e a construção de perspectivas críticas, seja no campo da educação, da formação em saúde e nas demandas específicas do Serviço Social, reconhecemos que ainda é preciso insistir nos movimentos para que o conhecimento crítico possa ser de acesso de todos.

Considerações finais

No conjunto de contradições sociais, o processo de formação profissional aponta a necessidade de vinculação dessa intervenção ao cenário de disputa hegemônica que se configura a política social. É nesse movimento que a relação de ensino e aprendizagem adquire sentido, não sendo uma prática neutra no contexto das relações sociais, pois reproduz perspectivas que imprimem uma direção social às suas ações.

A partir desses elementos, buscamos compartilhar a análise sobre as bases que conformam o processo formativo no Serviço Social e como tem se dado as relações de ensino e aprendizagem. Sendo este um tema posto como um desafio para a profissão, esta pesquisa se apresenta como uma aproximação inicial, como um movimento de reconhecimento do estado da arte em relação das diversas temáticas que envolvem o processo formativo.

Ainda que os dados se apresentem de forma inicial e caminham para uma problematização ampliada, trazem apontamentos para a análise do processo formativo no

Serviço Social. Reafirma-se que a ampliação do debate sobre as relações de ensino e aprendizagem pode contribuir para o enfrentamento das fragilidades no ensino teórico-prático e a construção de estratégias de articulação e transversalidade do conteúdo nos projetos de formação.

Ao reconhecer que as estratégias pedagógicas não podem ser reduzidas a técnicas, o desafio é ampliado, e nos chama a percorrer caminhos coletivos na busca do fazer e ensinar a profissão direcionada por uma leitura de realidade a partir das determinações sociais, com articulação de resistências e ampliação do debate crítico nos espaços formativos, sejam acadêmicos, sociais, populares ou políticos.

Referências

- ABESS/CEDEPSS. Caderno ABESS n. 07. *Caderno Especial: Formação Profissional: trajetórias e desafios*. São Paulo, Cortez, 1996.
- ABREU, Marina Maciel. *Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARAÚJO, Ana Lúcia Alcindo Silva. *O ensino da instrumentalidade do serviço social no Rio Grande do Norte*. 2018. 155f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_4d998b95d7571bbbf9fa1047e5a977f6. Acesso em: 16/11/2020.
- BORGES, Maria Elizabeth S; MATOS, Maurilio Castro de. As duas faces da mesma moeda: ultraneoliberalismo e ultraneoliberalismo no Brasil da atualidade. In: Políticas Sociais e ultraneoliberalismo. BRAVO, M.I.S.; MATOS, M.C.; FREIRE, S.M.F. (Org.). *Políticas sociais e ultraneoliberalismo*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-pol%C3%ADticas-sociais-e-ultraneol>. Acesso em: 22/09/2021.
- BRAVO, Maria Inês Souza; PELAEZ, Elaine Junger; PINHEIRO, Wladimir Nunes PINHEIRO. As contrarreformas na política de saúde do governo Temer. *Argum*, Vitória, v. 10, n. 1, p. 9-23, jan./abr. 2018.
- CARMO, Perla Cristina da Costa Santos do. *A sala de aula no contexto da formação em Serviço Social*. 2020. 169 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP_1_538f0738d4a77809ea50a251f341b7ff. Acesso em: 16/11/2020.
- CASTRO, Marina Monteiro de Castro; DORNELAS, Carina Bárbara de Carvalho; ZSCHABER, Flávia Fernandez. Residência multiprofissional em saúde e Serviço Social: concepções, tendências e perspectivas. *Revista Libertas*, Juiz de Fora, v.19, n.2, p. 460-481, ago. / dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/27114/19920>. Acesso em 21/01/2021.
- CORTES, Sarah Tavares. *A articulação da instrumentalidade no exercício profissional do assistente social em Natal/RN*. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social, Formação Profissional, Trabalho e Proteção Social; Serviço Social, Cultura e Relações) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em:

- https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_16fea5dc262b1de0759603db46d0b237. Acesso em: 16/11/2020.
- DANTAS, Maria Conceição Borges. *A prática pedagógica do assistente social docente: contradições e possibilidades*. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_d9c8c9bdebaf1f78a058b638aa419bb8. Acesso em: 16/11/2020.
- DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: Martins, L. M & Duarte, N. *Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-49. Disponível em: http://www.culturaacademica.com.br/catalogo-detalle.asp?ctl_id=113.
- EURICO, Márcia, GONÇALVES, Renata e FORNAZIER, Tales. Racismo e novo pacto da branquitude em tempos de pandemia: desafios para o Serviço Social. *Serviço Social & Sociedade* [online]. 2021, n. 140 [Acessado 20 setembro 2021], pp. 84-100. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0101-6628.239>>. Epub 22 Fev 2021. ISSN 2317-6318.
- FARAGE, Eblin. Educação superior em tempos de retrocessos e os impactos na formação profissional do Serviço Social. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 140, p. 48-65, abr. 2021. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282021000100048&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 mar. 2021. Epub 22-Fev-2021. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.237>.
- FAQUIN, Evelyn Secco. *A formação profissional em Serviço Social: um estudo da dimensão político-pedagógica dos cursos de graduação públicos estaduais do Paraná*. 2016. 164. Tese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3944399. Acesso em: 16/11/2020.
- FERREIRA, Luciana Azevedo Souza. *A dimensão técnico-operativa na formação profissional em Serviço Social em instituições presenciais do Maranhão*. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_08f681a9c746ec42e7392797b83ab5b6. Acesso em: 16/11/2020.
- FRANÇA, Luciane Silva Nascimento. *Ser docente: a experiência em uma Faculdade de Serviço Social privada*. 2012. 131 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Franca, 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_872e78a29909289e31ef4376d9f0b95a. Acesso em: 16/11/2020.
- GUELLI, Fernanda Cristina Favero. *As diretrizes curriculares: o verso e o averso da formação profissional em Serviço Social*. 2013. 199 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2013. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_3b564db035cf028b2c4495c14a955534. Acesso em: 18/11/2020.
- GUERRA, Yolanda. *A instrumentalidade do Serviço Social*. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. A dimensão técnico-operativa no exercício profissional. In: SANTOS, C.M., BACKX, S., GERRA, Y. (orgs). *A dimensão técnico-operativa do exercício profissional: desafios contemporâneos*. São Paulo, Cortez, 3ª edição, 2017.
- _____. O estágio supervisionado como espaço de síntese da unidade dialética entre teoria e prática: o perfil profissional em disputa. In: Santos, Claudia Monica dos; LEWGOY, Alzira Maria Baptista; ABREU, Maria Helena Elpidio (orgs); FORTI, Valéria; GUERRA, Yolanda

(coordenadoras da série) *A supervisão de estágio em Serviço Social: aprendizados, processos e desafios*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

GUERRA, Yolanda; BRAGA, Maria Elisa. Supervisão em Serviço Social. In: *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

IAMAMOTO, Marilda Villela; CARVALHO, Raul de. *Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. 34ª ed. São Paulo, Cortez, 2011.

_____. *O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 13ª edição. São Paulo, Cortez, 2007.

_____. *Renovação e Conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos*. 11ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

KOIKE, Maria Marieta. Formação profissional em Serviço Social: exigências atuais. In: *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

LEWGOY, Alzira Maria Baptista. *Supervisão de estágio e Serviço Social: desafios para a formação e exercício profissional*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Etyanne Uhlmann de. O ensino teórico-prático em Serviço Social na cidade de Manaus: a formação profissional em questão. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017a. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFAM_5b14413d7c78a91aa3093a283aacbca9 . Acesso em: 18/11/2020.

LIMA, Naiara Gaspar de Holanda. *Formação profissional em debate: um estudo dos projetos pedagógicos do curso de Serviço Social em Manaus a partir das novas diretrizes curriculares de 1996*. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017b. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFAM_3e6b8c8f27c2821fb609bc9ac271afc3 . Acesso em: 18/11/2020.

NETTO, José Paulo. *Capitalismo monopolista e Serviço Social*. 8ª edição. São Paulo, Cortez, 2011.

PACHOAL, Amália Madureira. *A questão do método no ensino do serviço social: um estudo na perspectiva marxista*. São Paulo: 2010. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-graduados em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_1f8cf8c9dc0484cb1f535efc60cebc75. Acesso em: 18/11/2020.

PEREIRA, Ingrid D'avilla Freire; LEHER, Elizabeth Menezes Teixeira. As tendências pedagógicas e a formação docente na área da saúde. In: *Formação crítica de professores da área da saúde: uma experiência de cooperação entre Brasil e Uruguai* / organizado por Elizabeth Menezes Teixeira Leher e Helifrançis Condé Groppo Ruela. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2020.

PORTES, Lorena Ferreira. *Os Fundamentos Ideo-políticos da Direção Social que orienta a Formação Profissional em Serviço Social no Brasil: a apreensão de assistentes sociais que atuam em escolas paranaenses*. 2016. 366 fls. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Serviço Social e Política Social – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3947086 . Acesso em: 18/11/2020.

QUERINO, Anmaina Andriola. *A formação em serviço social: superação ou reprodução do conservadorismo?* 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPA-2_52b8cfc3e8b8abac0bd8ab3cc627e41d . Acesso em: 18/11/2020.

- RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? *Trabalho, Educação e Saúde*, 1(1):93-114, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/08.pdf>.
- RODRIGUES, Rosa Maria; CALDEIRA, Sebastião. Movimentos na educação superior, no ensino em saúde e na enfermagem. *Rev. bras. enferm.*, Brasília, v. 61, n. 5, p. 629-636, Oct. 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672008000500016&lng=en&nrm=iso>. access on 09 Apr. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672008000500016>.
- SAKURADA, Priscila Keiko Cossual. *Serviço social e formação profissional: um estudo sobre o ensino dos fundamentos do trabalho profissional em Serviço Social no Brasil*. Rio de Janeiro, 2018. Tese (Doutorado em Serviço Social) Programa de pós-graduação em Serviço Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6379942. Acesso em: 18/11/2020.
- SALES, Leidiane Torres. “O devir e o vir a ser”: os dilemas à transversalidade do ensino teórico-prático na formação profissional em Serviço Social. 2019. 182f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - PPGSS) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande-PB.
- SANTOS, Claudia Mônica dos. *Na prática a teoria é outra? Mitos e Dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no Serviço Social*. 2 ed. Rio de Janeiro, Lúmen Juris, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Campinas, UNICAMP, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005. Disponível: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html
- SAVIANI, Dermerval. *Teorias pedagógicas contra - hegemônicas no Brasil*. Revista Ideação. UNIOESTE Campus, Foz do Iguaçu v. 10 - nº 2 - p. 11-28 2º sem. 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>. Acesso em 10/08/2021
- SILVA, Elaine Cristina da. *A polêmica e dialética relação entre teoria e prática [dissertação]* / Elaine Cristina da Silva; orientador, Hélder Boska de Moraes Sarmento – Florianópolis, SC, 2012. 309 p.; 21cm. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_116b63f1f0d3e624eaccad7bd442bae7. Acesso em: 18/11/2020.
- SILVA, Ivonete da. *Microrresistência no cotidiano da prática pedagógica docente no curso de graduação em Serviço Social*. 2018. 174 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_d010780641a4af57ae2e3b6cfe6b540d. Acesso em: 18/11/2020.
- SILVA, Paula Ravagnani. *Para além dos contornos de “Abaporu” às Flores da Resistência: Serviço Social e formação profissional na perspectiva de Práxis*. 2019. 317f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181278/Silva_PR_me_fran.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 13/06/2022.
- SILVA, Tatiana Freire da. *Teoria e prática no serviço social: subsídios para a reflexão sobre o exercício profissional do assistente social*. 2013. 85 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2013. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_c96726a03e6aedfc05b9542273275c07. Acesso em: 18/11/2020.
- SILVA, Letícia Batista da; CASTRO, Marina Monteiro de Castro e. *Serviço Social e residência em saúde: trabalho e formação profissional*. Campinas: Papel Social, 2020.

SOUZA, Tatiana Machiavelli Carmo. *Docência universitária: representações sociais das constituições subjetivas*. 2012. 117 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/106120>>.

TEIXEIRA, Rodrigo José. *Fundamentos do Serviço Social: uma análise a partir da unidade dos núcleos de fundamentação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS*. 2019. 325 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=7846813. Acesso em: 18/11/2020.

YAZBEK, Maria Carmelita. O significado sócio-histórico da profissão. In: *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009a.

_____. Fundamentos históricos-teóricos-metodológicos do Serviço Social. In: *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009b.