



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE ARTES HUMANIDADES E LETRAS
COLEGIADO DE SERVIÇO SOCIAL

THIAGO SODRÉ DE JESUS

**ÉTICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS E DILEMAS
PARA A MATERIALIZAÇÃO DA DIMENSÃO ÉTICA SOB A ÓTICA DOS
DISCENTES CONCLUINTES DA UFRB.**

Cachoeira
2014

THIAGO SODRÉ DE JESUS

**ÉTICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS E DILEMAS
PARA A MATERIALIZAÇÃO DA DIMENSÃO ÉTICA SOB A ÓTICA DOS
DISCENTES CONCLUINTES DA UFRB.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, como pré-requisito para obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof^a. Msc. Albany Mendença Silva.

Cachoeira
2014

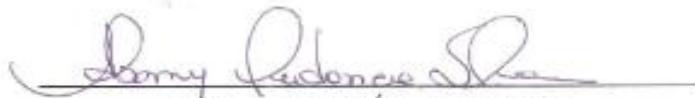
THIAGO SODRÉ DE JESUS

ÉTICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS E DILEMAS PARA A MATERIALIZAÇÃO DA DIMENSÃO ÉTICA SOB A ÓTICA DOS DISCENTES CONCLUINTES DA UFRB.

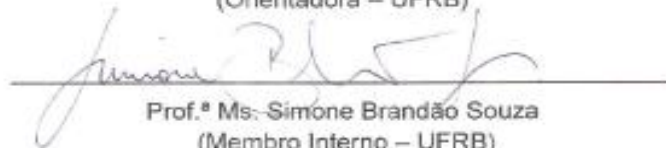
Monografia apresentada ao curso de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB, como pré-requisito para obtenção do grau de Bacharel em Serviço Social.

Cachoeira – BA, aprovada em 14/04/2014.

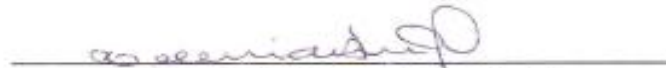
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Ms. Albany Mendonça Silva
(Orientadora – UFRB)



Prof.ª Ms. Simone Brandão Souza
(Membro Interno – UFRB)



Prof.ª Dr.ª Heleni Duarte Dantas de Ávila
(Membro Interno – UFRB)

AGRADECIMENTOS

“Agradecer Obâ Obã aêee”... É com este sentimento que fecho este ciclo e, ao mesmo tempo me projeto para outras possibilidades. Sendo assim, agradeço ao senh@r das forças invisíveis por nunca ter me desamparado, sobretudo, quando em silêncio eu clamava por força para continuar ousando.

Agradeço profundamente e eternamente aos pais que tenho, pois sem eles seria impossível a concretização deste sonho, obrigado painho (João) por sempre me falar “meu filho vá estudar, será difícil, mas a gente vai vencer”, pois é pai eu venci e quero mais. A mainha (Darcy) por todo cuidado, carinho, amor, entre idas e despedidas. Saibam que foi por meio de vocês que conheci a autonomia e a liberdade. Obrigado por muitas vezes abrirem mão de seus sonhos em detrimento dos sonhos dos seus filhos, espero fazer jus a todas as expectativas.

Sou grato ao Vinícius (meu irmão) por ter me mostrado que por meio da educação é possível fazer nossas revoluções. As minhas senhoritas Stephany, Brenda e Larissa, obrigado por sempre me receberem com sorrisos muitos... ESTAREI SEMPRE POR PERTO!

Obrigado Vó Elvira... Enfim seu neto terminou a “escola”. Em nossas conversas ela sempre questionou; “quando termina sua escola meu filho?”... Sou grato minha vó por toda doçura e trocadinhos que a senhora me deu, muitos foram direcionados para pagar transportes das idas e vindas.

Aos meus avós, Zequinha e Ana (*In memorian*) por terem me mostrado que o AMOR aquele o VERBO não é algo singular e sim universal que se materializa numa simbiose de reciprocidade.

Ao SURF em suas pessoas, Diogo, Lucas e Orsaca, irmãos que a vida me deu, obrigado por acreditarem em mim, por estarem presentes em todos os momentos, sejam eles ruins, bons, filosóficos, políticos, trabalhista, poéticos... Nas piegas da vida, nas partidas de futebol no vídeo game... Amo todos vocês senhores! “Do nosso amor a gente é quem sabe”...

Tem um rapaz que não faz parte da resenha do SURF, mas faz parte deste conjunto de irmãos que a vida me concebeu, sou grato a você Jose Carlos (Zé), sua trajetória de vida e o homem que você é sempre foi muito inspirador para mim.

Aos amigos de infância Neto (cramunhão), Yure (gargari) e Ezequiel (Zambeta) que me ensinaram acelerar na vida sem medo das quedas.

A minha madrinha Mirian (segunda mãe), pessoa de luz.

Sou grato a todos os meus tios e tias, aos meus primos e primas... Família crocante de linda que emanou boas energias ao longo destes quatro anos.

As mães que a vida me deu, a saber, Jucélia (*In memoriam*), Lena Tanan, Fátima Teles, mulheres guerreiras de muita luz, são borboletas que sempre estavam e estarão por perto.

A Vânia Gardenia por todo cuidado e paciência nessa reta final, fico feliz em saber que posso sempre contar com você! Continue sensível como uma flor...

Ao longo destes quatro anos de UFRB, em especial no Centro de Artes Humanidades e Letras em Cachoeira pude desfrutar e conhecer pessoas fantásticas que hoje fazem parte do meu ser e levarei cada um no olhar. Primeiramente agradeço a cidade de cachoeira em suas pessoas que aqui me acolheram com muito carinho e leveza.

Agradeço a Republica do Fogo em suas pessoas, Danilo, Paulete, Jairão, Jatoba e Janaína por todo aprendizado, pessoas díspares, mas, complementares. Compartilhei com vocês emoções muitas... Minha primeira família acadêmica!

Agradeço a minha segunda família acadêmica, Rosene (Mourão), Betinho, Isabela... Aprendi muito com vocês, entre um cuscuz bolo doido e outro...

A tod@s os professores (ensino médio e superior) que atravessaram minha vida acadêmica em uma simbiose de trocas mútuas, em especial Albany Mendonça orientadora da vida, obrigado por todos os momentos de trocas, carinho, humildade, respeito, alteridade, puxões de orelha e direcionamentos fundamentais para minha formação e informação... Ah obrigado também por mediar à relação amorosa com a ética e seus fundamentos ontológicos. Com você apreender que a utopia serve para a gente caminhar em uma direção oposta ao hegemonicamente posto, compreendendo os limites e as possibilidades reais de caminhar em outra direção... E se hoje estou fechando este “ciclo” como a senhorita gosta de dizer, a culpa é sua e, a gratidão é minha de ter cruzado com o ser humano amplo, de uma bondade rara no espaço acadêmico.

As senhoritas que fizeram parte da minha qualificação, em especial Débora Rodrigues, você foi de muita importância no meu estudo. Ao mesmo tempo agradeço as professoras Dr^a Heleni Ávila e Ms^a Simone Brandão por compor minha banca e, neste sentido, fazerem parte dessa vitória ético-política, que clama por uma formação eticamente contra hegemônica. As críticas e direcionamentos foram extremamente pertinentes e acatados.

A Comunidade quilombola do Giral Grande de Maragojipe-Ba, agradeço por me fazerem refletir no estagio de vivências do SUS o quanto é importante uma formação acadêmica que dialoga com o real, pois, é no real que estão os limites e possibilidades da intervenção e transformação. Obrigado senhoras marisqueiras/pescadoras, saibam que aprendi com vocês que não há limites na historia há não ser os criados por nós mesmos.

Aos companheir@s do Estagio de Vivências no SUS-EVSUS-BA

Gratidão às senhoritas e aos senhores que tornaram meus dias mais felizes ao longo deste processo, a saber: Iarinha, Diego Piedade, Thialla, Mariana (Tiete), Angelo (sua família), Cleiton (MITO), Tamiz, Daniel, Joyce, Ezilda, Indira, Lorena, Lilian,

Martinha, Lucas (namorado), Tâmires Pascoal, Rosane Barreto, Kessya Cristine, Lilian, Cristiano (namorado de iarinha), Tiana, Jamille Araujo (supervisora de campo), Gleice Daiana, Paulo (Paulinho da batera), Najara Gomes, Lizandra, Jéssica Bastos, Marivan (empresário), Deibith, Paulinha (sorriso de lua), Paulinha Borges, Julliana Borges, Karlinha, Jamille, Karol, Joseane, Indihara, Mayse, Kamila (predinho) entre outros tantos que nos limites deste agradecimento não tive como citar, porém, estão todos no meu coração e vos levarei no olhar também! UFA AINDA BEM QUE NÃO SOU SOZINHO TENHO VOCÊS COMO ALIADOS...

Enfim agradeço por todas as energias... “Muito obrigado axé”...

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

(Eduardo Galeano)

RESUMO

O presente estudo tem como finalidade compreender os desafios e dilemas na materialização da dimensão ética a partir do olhar dos discentes concluintes do semestre de 2013.2 do curso de Serviço Social da UFRB. Considerando a pertinência da apreensão dos fundamentos ontológicos que compõem a ética no Serviço Social, buscou-se como norte problematizar a gênese do ser social, para daí, compreender as mediações ontológicas que constituem a ética enquanto capacidade humana e livre e sua relação com o *ethos* profissional, bem como desvelar a trajetória da ética profissional em seus dois momentos mais influentes, a saber, ética tradicional/conservadora e ética de ruptura/emancipatória. Em termos metodológicos a pesquisa fundamentou-se no método histórico crítico dialético, caracterizando como um estudo qualitativo, a partir, da aplicação de vinte questionários com os discentes em questão. Dentre os resultados elencados na pesquisa, destacam-se; a não transversalidade da ética no projeto pedagógico do curso; a não apreensão dos fundamentos ontológicos que compõem a ética na perspectiva da teoria social crítica; o incipiente debate dos instrumentos éticos legais que direcionam o agir profissional. Assim, o estudo coloca-se como uma contribuição para problematizar o lugar da ética na formação profissional, sobretudo, visando o fortalecimento do projeto ético político.

Palavras chaves: Ética, fundamentos ontológicos e ética profissional.

ABSTRACT

This study aims to understand the challenges and dilemmas in the materialization of the ethical dimension from the look of the graduating students of half of 2013.2 Travel Social Service UFRB . Considering the relevance of the seizure of the ontological foundations that make up the ethics in social work , we sought to problematize north as the genesis of social being , to give , to understand the ontological mediations that constitute ethics as human and free capacity and its relation to the ethos professional as well as unveiling the history of professional ethics in their two most influential moments , namely traditional / conservative ethics and ethical rupture / emancipatory . Methodologically the research was based on dialectical historical critical method , characterizing as a qualitative study from , the application of twenty questionnaires with the students in question . Among the results listed in the survey , stand out ; not mainstreaming ethics in teaching course design ; not concern the ontological foundations that make up the ethical perspective of critical social theory ; the incipient discussion of ethical legal instruments that guide the professional act. Thus, the study stands as a contribution to problematize the place of ethics in professional training , mainly aimed at strengthening the political ethical project .

Key words: Ethics, ontological foundations and professional ethics.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Discussão das Diretrizes Curriculares da ABEPSS ao longo da formação	79
GRÁFICO 2	O estudo da ética e seus fundamentos foram transversais na formação	81
GRÁFICO 3	Discussão extraclasse dos fundamentos ontológicos do ser social	83
GRÁFICO 4	As principais categorias trabalhadas na Disciplina da Ética Profissional	86
GRÁFICO 5	Materialização dos princípios do Código de Ética	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Ementa da Disciplina de Fundamentos de Filosofia	73
Quadro 2	Ementa da Disciplina de Ética Profissional	75
Quadro 3	Discussão de legislações e resoluções CFESS antes da inserção no campo de estágio	89
Quadro 4	Espaço adequado para a colocação de arquivo e material técnico sigiloso	94

LISTA DE SIGLAS

ABASS - Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social
ABEPSS- Associação Brasileira de Ensino Pesquisa em Serviço Social
ABESS- Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social
CBAS- Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CE- Código de Ética
CEDEPSS- Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social
CES- Câmara Superior de Educação
CFAS- Conselho Federal do Serviço Social
CFESS- Conselho Federal de Serviço Social
CNE- Conselho Nacional de Educação
CRESS- Conselho Regional de Serviço Social
ENESSO- Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social
FHC- Fernando Henrique Cardoso
LDB- Lei de Diretrizes e Bases
MEC- Ministério da Educação
PEP- Projeto Ético Político
PPC- Projeto Pedagógico do Curso
PROUNI- Programa Universidade para Todos
PUC/SP- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UFA- Unidade de Formação Acadêmica
UFRB- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB- Universidade de Brasília

Sumário

1 INTRODUÇÃO	14
2 CAPÍTULO I- CONTEXTUALIZAÇÃO DOS FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E ÉTICOS DO SER SOCIAL.....	20
2.1 Notas introdutórias sobre a ontologia do ser social	20
2.2 Fundamentos ontológicos que compõem a ética e a ética profissional	25
3 CAPÍTULO II- ÉTICA E SERVIÇO SOCIAL: EM DEBATE A TRAJETORIA DA ÉTICA PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	37
3.1 Ética Tradicional/Conservadora	37
3.2 Ética de Ruptura/Emancipatória	45
3.3 A Necessária transversalidade da ética na formação dos futuros assistentes sociais: desafios na garantia deste princípio num contexto de contra-reforma da educação superior	58
4 CAPÍTULO III- DESAFIOS E DILEMAS NA MATERIALIZAÇÃO DA DIMENSÃO ÉTICA SOBRE A ÓTICA DOS CONCLUÍNTES DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFRB.	68
4.1 Ética, Diretrizes Curriculares X Projeto Pedagógico da UFRB	68
4.2 Ética na formação profissional em Serviço Social: impressões dos concluintes da UFRB	77
4.3 Ética e estágio supervisionado: em questão a materialização da ética no cotidiano profissional.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	100
APÊNDICE	104

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como finalidade analisar a luz da teoria social crítica à materialização da dimensão ética na ótica dos discentes concluintes do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, universidade pioneira no ensino público presencial em Serviço Social no Estado da Bahia.

Neste sentido, buscamos apreender como se deu a compreensão por parte dos discentes concluintes dessa instituição, em relação à materialização dos fundamentos ontológicos¹ da ética, valores e princípios éticos no agir ético e sua interferência no campo de estágio. Com vista a identificar

O interesse em aprofundar tal temática se deu por meio de aproximações na condição de bolsista de iniciação científica². Ao longo de um ano de pesquisa houve a possibilidade de debruçar-se em categorias essenciais que a disciplina de ética profissional não teve como dar conta, pois, a forma como ela se apresenta na formação, inviabiliza o debate da ética em seus fundamentos ontológicos, assim, se torna inviável em um semestre apenas o aprofundamento necessário à complexidade que requer e envolve o estudo da ética no Serviço Social.

Essa será umas das problemáticas investigadas por nós por meio dos sujeitos/discentes concluintes. Queremos compreender quais são os impactos gerados na não transversalidade da ética na formação, pois paradoxalmente a mesma é garantida no Diretrizes Curriculares de 1996³, além deste já indicado, temos materializados o *dever ser* profissional na Lei de Regulamentação da profissão e, por fim, sistematizados nos valores e princípios do Código de Ética de forma transversal ao longo de todos os artigos.

Segundo Mota (2007), ocorreram mudanças substantivas no encaminhamento das diretrizes curriculares feita pela ABEPSS- Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, em 1996 e a sua aprovação no ano de 2001 pelo MEC. Tal

¹ Sem a compreensão ontológica torna-se inexequível uma compreensão rigorosa do indivíduo enquanto ser social, portanto, impensável o entendimento de uma ética enquanto capacidade humana e transformadora por excelência.

² Pesquisa em andamento intitulada: FORMAÇÃO PROFISSIONAL X EXERCÍCIO PROFISSIONAL: em debate a materialização da dimensão ética no processo de estágio supervisionado em Serviço Social. Financiada pela FAPESB 2012/2013. Na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB.

³ Documento este conquistado através de um amadurecimento crítico da profissão ao longo da sua história.

fato ocasionou uma descaracterização das propostas produzidas pela instituição representante da categoria profissional, essa eliminação de pontos fundamentais feitas pelo MEC no documento inviabilizou e até os dias atuais inviabiliza o ensino da ética, logo queremos indagar como isso vem implicando na apreensão da materialização da ética.

Corroborando com Ortiz (2012), as diretrizes curriculares do curso de Serviço Social demonstram que a ética ou o seu ensino é algo transversal em toda formação profissional, dito de outro modo, requer rigor no trato durante todo o processo formativo. Essa transversalidade foi pensada pela categoria de forma proposital, pois devido à complexidade da intervenção dos (a) assistentes sociais numa sociedade ambígua como a capitalista que reproduz segundo Souza, Santos e Cardoso (2013, p. 37) “(des) valores próprios da reprodução do *ethos* burguês”, é necessário que estes (a) tenham clareza da direção social e ou *dever ser* ao qual o projeto ético político se propõe historicamente e hegemonicamente.

Devido aproximações a questões referentes aos fundamentos ontológicos do ser social e da ética, formação profissional em Serviço Social, cotidiano profissional, estágio em serviço social e projeto ético-político e, por meio das literaturas fica claro a necessidade e relevância do aprofundamento acerca da apreensão ou não das dimensões éticas na formação profissional dos discentes assistentes sociais em formação.

Segundo, SOUZA, SANTOS e CARDOSO (2013, p. 48),

(...) diante do processo de barbarização das relações sociais e de todas as formas de violação que homens e mulheres vêm sofrendo na ordem do capital (homofobia, preconceito étnico, marginalização e criminalização da pobreza, violência contra mulher) nunca se fez tão necessário o posicionamento crítico e a radicalização de valores realmente pautados na emancipação humana e na plena realização dos sujeitos sociais.

Assim, surge o interesse ético-político em compreender os *desafios e dilemas na materialização da dimensão ética sobre a ótica dos concluintes do curso de Serviço Social da UFRB*. Para tanto, esse estudo tem como horizonte a possibilidade de retroalimentar e alargar a discussão da importância da transversalidade da ética na formação profissional e sua seriedade em relação aos “desafios contemporâneos que temos a enfrentar, num mundo hegemonizado pelo capital, que a tudo mercantiliza e em

seus processos engendra formas de banalização da vida humana” (SOUZA, SANTOS, CARDOSO, 2013, p. 35).

Nessa direção, autores como Netto e Barroco (2009)⁴ demonstram que o aprofundamento nas dimensões éticas no Serviço Social se apresenta de forma tímida historicamente, portanto, torna-se imprescindível entender a partir do concreto quais são os desafios e possibilidades a serem enfrentados e apreciados no campo da ética e da formação profissional, visando fomentar o debate nessa instituição pública na Bahia como já foi apontado, não permitindo assim, que a discussão da ética silencie-se, pois ela é fundamental, ou seja, “a problematização ética é, no Serviço Social, um constituinte irrecorrível do perfil profissional” (NETTO, 2009, p. 11).

Neste sentido, acreditamos que elucidar a problematização de como os valores e princípios contidos no projeto ético-político se materializam na formação profissional, não depende exclusivamente do ensino de um Código de Ética, como, preconizado pelo Mec- 2011, mas, da necessidade de recuperar a dimensão ontológica e transversal que ética assume na formação profissional, transversalidade ontologicamente assegurada nas e pelas Diretrizes Curriculares de 1996 e, em todos os outros instrumentos legais que compõem o PEP⁵.

Tais questões são centrais, pois entendemos que é na formação que os fundamentos éticos e suas categorias centrais devem ser apreendidos com a devida responsabilidade. Deste modo, consideramos essencial que os discentes apreendam desde o processo formativo e de forma dialética que o código de ética é mais um instrumento privilegiado ideologicamente⁶ de intervenção no real, conquistado historicamente e vinculado a um projeto ético-político profissional maior, e que requer uma compreensão rigorosa do ponto de vista filosófico, referencias essas que foram capazes de romper com a formação e com as práticas tradicionais/conservadora do passado e, portanto, direcionou a categoria a um novo caminhar.

Para concretizar o estudo proposto sobre, *a materialização da dimensão ética na formação profissional dos discentes concluintes da UFRB*, recorreremos ao método de

⁴ Discussão feita por Jose Paulo Netto e Maria Lúcia Silva Barroco na obra (Serviço Social e Ética: convite a uma nova práxis). Organizado por Dilséa Adeodata Bonetti...

⁵ Convencionou-se chamar de Projeto Ético Político.

⁶ Segundo ABATHA e MUSTAFÁ (2003, p. 12), “(...) trate-se de um embasamento marxista, que tem na emancipação humana seu fundamento básico e que encontra na inter-relação com o projeto social mais amplo, a viabilização para o projeto ético-político da profissão.

análise materialista histórico-dialético⁷, pois, reiteramos que por meio deste método que o Serviço Social avançou filosoficamente, na direção de rever coletivamente e hegemonicamente suas lacunas do ponto de vista teórico, sobretudo, em relação à ética e seus fundamentos ontológicos.

Segundo Netto (1999, p. 31)

É um método, portanto, que, em aproximações sucessivas ao real, agarra a história dos processos simultaneamente às suas particularidades internas. Um método que não se forja independentemente do objeto que se pesquisa – o método é uma relação necessária pela qual o sujeito que investiga pode reproduzir intelectualmente o processo do objeto investigado.

No que diz respeito à metodologia utilizada para alcançar os objetivos e dar respostas aos problemas que provocamos, realizamos levantamento bibliográfico constante ao longo do estudo, por meio de livros, teses sobre a temática, artigos em periódicos e documentos oficiais do curso de Serviço Social da UFRB.

Além disso, nossa pesquisa foi de caráter qualitativo e quantitativo, segundo Pereira (2004, p. 25, grifo do autor),

O dualismo entre abordagens racional e experimental chega aos dias de hoje na oposição entre pesquisas qualitativas e quantitativas. No entanto, nem a primeira está isenta de quantificação nem a segunda prescinde de raciocínio lógico. São sim alternativas metodológicas para a pesquisa, e a denominação qualitativa ou quantitativa não delimita para uma e outra *objetos qualitativos e quantitativos*, nem tampouco paradigmas científicos distintos.

Como técnica de coleta de dados fizemos uso do questionário semi-estruturado com perguntas fechadas e abertas a vinte estudantes concluintes. De acordo com Gil (2008, p. 121) o questionário é “um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, perspectivas, aspirações (...)”.

Tínhamos o universo de vinte e oito estudantes terminando a graduação, no entanto, não atingimos a totalidade dos discentes, pois, os mesmos se encontravam em um semestre atípico, ou seja, em processo monográfico.

⁷ “Materialismo porque parte do pressuposto de que a realidade é anterior ao pensamento, a matéria precede o conceito ela existe antes de existir um pensamento sobre ela. Dialético porque parte de uma explicação do ser em todas as suas modalidades, como uma totalidade em permanente movimento. Histórico num sentido duplo, primeiro porque essa explicação é específica a sociedade, a história e a cultura, ou seja, ao ser social, segundo porque toma o objeto como um componente do processo histórico isto é os indivíduos são um produto social, a sociedade muda as ideias”. (SANTOS, p 17, 2010).

A escolha dos discentes concluintes se deve pelo fato de entendermos que nessa altura da graduação os mesmos já tenham interiorizado as dimensões teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo, logo, queremos entender como se dão as percepções dos discentes entrevistados diante das questões éticas do cotidiano profissional, sobretudo, identificar se a formação ética contemplou as categorias ontológicas fundamentais que compõem a ética.

O estudo está organizado em três capítulos, além dessa introdução e das considerações finais. Assim, no primeiro capítulo intitulado “Contextualização dos fundamentos ontológicos e éticos do ser social”, buscamos nos aproximar de questões genéticas do ser, portanto, questões fundantes do ser social. Apresentamos a concepção de homem e sociedade que será transversal no estudo, conceituamos e discutimos categorias como trabalho, valores, moral, ética e ética profissional.

No segundo capítulo denominado, “Ética e Serviço Social: em debate a trajetória da ética profissional na formação profissional”, buscamos compreender como se deu a formação ética dos profissionais no Brasil ao longo dos seus dois momentos históricos mais importantes, a saber; ética/conservadora e ética/ruptura, sobretudo identificando os valores e princípios que norteavam as ações profissionais no passado e os que norteiam na contemporaneidade em um movimento histórico dialeticamente determinado, sobretudo, sem perder de vista a concepção de homem e sociedade em cada momento. Discutiremos a necessária transversalidade da ética na formação profissional como mecanismo de possibilidades concretas de fortalecimento do projeto ético-político profissional.

Por fim, e não menos importante, no terceiro capítulo, daremos lugar aos sujeitos da nossa pesquisa, buscamos compreender os desafios e dilemas que os discentes como se deu a apreensão da dimensão éticas dos futuros assistentes sociais. A partir das falas vamos problematizar e ao mesmo tempo refletir a luz dos fundamentos os dilemas face a materialização da dimensão ética na formação profissional. Os impactos da não transversalidade da ética no projeto pedagógico do curso e seus rebatimentos na apreensão da ética e seus fundamentos.

Assim, este Trabalho de Conclusão de Curso-TCC se propõe retroalimentar a discussão da ética amparada na Ontologia do Ser Social, buscando compreender os seus desafios e reais possibilidades de enfrentamento teórico metodológico e ético político apresentados na formação profissional, como, possibilidade concreta de materialização

das dimensões éticas, compreendidas como transversais na formação do Serviço Social e materializado no Código de Ética profissional.

Em outros termos, este estudo tem como desejo um mundo moralmente ético, este desejo não é apenas singular ele é exclusivamente genérico, ou seja, coletivo que parte do concreto e se realiza no mesmo. Assim, desejamos que as ações cotidianas dos assistentes sociais (em formação) desde a universidade sejam orientadas por alteridade, transgressões, valores e princípios contra hegemônico, do moralmente posto, ou seja, é na formação profissional que o *dever ser* é formado, portanto, por ser lugar privilegiado possa suscitar e interiorizar essa filosofia profissional que se propõem caminhar para outro nível de sociabilidade, este não é um desejo do Serviço Social, este é um desejo social como já indicamos, um desejo da “classe que vive do trabalho”⁸ e que não suporta mais gerar tanta riqueza em detrimento de uma desigualdade contraditória e nunca antes vista.

⁸ Ver Ricardo Antunes “Os Sentidos do trabalho”.

2 CAPÍTULO I- CONTEXTUALIZAÇÃO DOS FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS E ÉTICOS DO SER SOCIAL

2.1 Notas introdutórias sobre a ontologia do ser social

Ao falarmos em ontologia do ser social nos remetemos a significativa colaboração do pensador Húngaro György Lukács⁹. Porém, não é pretensão nossa esgotar nem reduzir a grande contribuição do Lukács em sua obra *Para uma ontologia do ser social*, mas dentro dos limites deste estudo queremos identificar minimamente a importância do *salto ontológico*¹⁰ e suas categorias centrais percebidas e ao mesmo tempo aprofundadas pelo mesmo. Vale ressaltar que, o estudo mencionado tinha como finalidade uma possível ética marxista, nesta tentativa o pensador aprofundou-se de forma dialética em reflexões do Marx e sua teoria social crítica.

Sendo assim, cometeríamos um equívoco metodológico se nós negássemos no início do nosso percurso a ontologia do ser social de Lukács. Mesmo de forma inacabada e na tentativa de versar ou culminar em uma ética marxista, este pensador húngaro nos deixou pistas concretas que o caráter fundante do trabalho “para a humanização do homem também fica patente pelo fato de que sua constituição ontológica é o ponto de partida genético de uma outra questão vital, que influencia profundamente os homens ao longo de toda a sua história: a liberdade” Lukács (2013, p. 49).

Amparados em Lukács ao ressaltar o caráter da historicidade buscaremos nos aproximar de questões vitais para o entendimento da ética enquanto capacidade humana. Nesse intento, Barroco (2009, p. 16, grifo do autor) vem elucidar que “para chegar aos

⁹ O referido autor é considerado um dos pensadores mais importantes no cenário do século XX, em sua obra *ontologia do ser social* o mesmo faz o resgate de categorias essenciais do pensamento marxista e ao mesmo tempo avança como muito rigor e maestria. Em seu entendimento era fundamental a superação do *endurecimento dogmático*, ou seja, características essas de uma interpretação pelas avessas do legado de Marx. Além disso, alguns estudiosos de Lukács apontam que o desejo maior do mesmo era elaborar uma revitalização da obra *O Capital* de Marx, abordando mudanças estruturais do capitalismo que estavam ocorrendo em sua época e que nos limites do seu tempo Marx não deu conta, outro objetivo era o de escrever sobre uma ética marxista, desejos que o mesmo não teve como realizar em sua plenitude, porém, deixou pistas rigorosas para o enfrentamento dessas questões.

¹⁰ Sobre o *salto ontológico* Lukács (2013, p. 2-3) nos esclarece que “é preciso, pois, ter sempre presente que se trata de uma passagem que implica num salto — ontologicamente necessário — de um nível de ser a outro, qualitativamente diferente”. Ou seja, por meio do salto houve mudanças estruturais e por tanto qualitativa no ser. Para maior aprofundamento acerca do *salto ontológico*, indicamos o capítulo sobre o *Trabalho* na obra *Para ontologia do ser social*.

fundamentos da ética passamos pelos *fundamentos do ser social*, o que já indica uma *escolha teórico-metodológica* pautada na compreensão de que a ética é uma construção histórica dos homens”.

Como já apontamos anteriormente, antes de compreendermos a dimensão ética que norteará nosso estudo é importante entendermos quais são os fundamentos ontológicos que inauguraram um novo ser, ou seja, o que criou as condições essenciais deste complexo e, por conseguinte compõe os fundamentos da ética a partir do esforço teórico iniciado por Lukács.

Seguindo este pensamento, o homem é um ser eminentemente natural como os demais seres vivos, porém em um momento histórico foi preciso romper¹¹ com este processo puramente instintivo e imediato na relação com a natureza, para desenvolver mediações previamente idealizadas e transformadoras no sentido de proporcionar a *si mesmo* um *novo ser*.

A luz de Barroco (2009, p. 19),

(...) É nesse processo histórico que são tecidas as possibilidades de o homem se comportar como um ser ético: enquanto o animal se relaciona com a natureza a partir do instinto, o ser social passa a construir mediações- cada vez mais articuladas-, ampliando seu domínio sobre a natureza e sobre si mesmo. Desse modo, sem deixar de se relacionar com a natureza –pois precisa dela para se manter vivo-, vai moldando sua natureza social.

Este processo entre homem e natureza é mediatizado pelo trabalho, para Lukács é por meio do trabalho que se funda um novo ser, em outros termos, o ser social. Logo, é por e pelo trabalho e sua capacidade teleológica que temos as mediações fundantes e irrecorríveis entre o homem, natureza e sociabilidade, Lukács (1979) importante pensador da teoria social crítica, nos demonstra que o trabalho se configura como base embrionária do ser social, ou “o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento de suas faculdades, processo do qual não se deve esquecer o domínio sobre si mesmo” (LUKÁCS, 1979, p.87).

Assim, é por meio do trabalho concreto que o homem transforma a natureza e ao mesmo tempo se transforma, criando novas necessidades e possibilidades, sendo ainda importante pontuar que o trabalho não pode ser reduzido à atividade econômica,

¹¹ Lukács (1979, p. 94) acrescenta que “(...)Todo homem é certamente por sua natureza um complexo biológico, possuindo portanto todas as peculiaridades do ser orgânico (nascimento, crescimento, velhice, morte). Mas, embora esse ser orgânico seja ineliminável, o ser biológico do homem tem um caráter que, predominantemente e crescente, é determinado pela sociedade”.

“pois concebido ontologicamente, o trabalho supõe mediações constitutivas da práxis, ou seja, as formas de sociabilidades, a capacidade de conhecer, criar valores e alternativas, escolher, projetar finalidades de ação” (BARROCO, 1996, p. 44).

Sobre o trabalho e sua capacidade teleológica, Marx (2008, p. 211-212) nos diz que,

(...) O trabalho é um processo de que participam o homem e natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. (...) Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. (...) pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais um arquiteto ao construir sua colméia. Mas, o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-las em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalho.

Ainda sobre o trabalho corroboramos com Netto (2013, p. 31),

(...) O trabalho está na essência da formação do homem enquanto ser social, pois o homem se faz homem pela mediação orgânica com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo; em que todo processo de transformação da natureza é precedido pela capacidade humana de fazer escolhas em face do conjunto de alternativas oferecidas pela realidade material.

Neste sentido, a categoria trabalho é central no desenvolvimento do ser social. Os autores citados defendem que essa forma de trabalho que gera valor de uso¹² se configura como uma forma eternizada na nossa sociedade, pois o trabalho proporciona aos homens (a) transformar a natureza e com essa transformação ontológica, criar bens matérias ideais para a existência humana. “Com isso ele se constitui no fundamento ontológico do ser social. Além disso, por ser também uma necessidade insuprimível da vida humana, ele permanecerá sempre em alguma forma concreta, como fundamento de qualquer forma de sociabilidade” (TONET¹³, 2009, p.2).

¹² Sobre o termo *valor de uso* Lukács (2013 p. 2) nos esclarece que não devemos (...) escandalizar a utilização da expressão “valor de uso”, considerando-a muito econômica, uma vez que se está falando da gênese. Até que não tenha entrado numa relação reflexiva com o valor de troca, o que somente pode acontecer num estágio relativamente muito elevado, o valor de uso nada mais designa do que um produto do trabalho que o homem pode usar apropriadamente para a reprodução da sua própria existência (...).

¹³ Doutor em educação pela Universidade Estadual de Paulista Júlio de mesquita Filho (2001). Foi professor de filosofia da Universidade Federal de Alagoas. Tem experiências na área de filosofia, com ênfase em filosofia política, atuando principalmente nos seguintes temas: socialismo, marxismo, política e educação. Faz parte do conselho editorial do Instituto Lukács Conhecimento para emancipação humana.

Com isso, por mais que a sociedade se complexifique o trabalho será central, porém, o que ocorre na sociedade complexificada pelo capital, é o fato de termos cada vez mais uma descaracterização exacerbada e intencional do trabalho e dos meios de produção, entendido aqui como atividade vital para a vida humana.

O que temos neste sistema econômico é o homem não mais trabalhando/produzindo o que é necessário para sua subsistência, mas de forma paradoxal o trabalho executado pelo mesmo homem passa a ser vendido, ou seja, ele é obrigado a vender sua força de trabalho para sobreviver e assim, não se reconhece neste ciclo vicioso, ciclo este inerente a divisão do trabalho.

No meio de produção capitalista, o trabalho estranhado ou alienado¹⁴ adquire feições de trabalho assalariado, que têm como propensão separar totalmente o trabalhador dos seus meios de produção, existindo uma negação da “atividade de autorealização, autocriação e automediação, isto é, o individuo não se reconhece como um ser criativo e livre” (BARROCO, 1996, p 61). O que ocorre aqui é uma apropriação desigual do trabalho pelos capitalistas, dito de outro modo, eles colhem o que nunca semearam.

Essa “colheita” desproporcional só é possível por meio da *propriedade privada*¹⁵, pois a mesma é responsável por criar essa relação de classe. Nesse sentido, os burgueses detêm os meios de produção exercendo a dominação em relação à classe que vive do trabalho, em outros termos, os interesses particulares sobrepõem os interesses coletivos sociais. Deste modo, não restam alternativas¹⁶ aos trabalhadores a não ser vender sua força de trabalho para sobreviver a essa dominação que se perpetua de forma nefasta. Segundo Barroco (2008, p. 34,),

Como trabalhador assalariado, ele só dispõe de sua força de trabalho, entrando no processo em condições desiguais; durante o processo, sua participação é fragmentada, pois ele não tem controle sobre a totalidade do mesmo; utiliza suas capacidades de forma limitada e não se apropria do produto do trabalho. Sai do processo tendo criado um valor a mais – a mais-

¹⁴ Segundo Barroco (1996) a alienação é uma forma peculiar de se opor a essência da atividade humana, portanto, este estranhamento cria barreiras concretas para a realização livre, consciente, criativa e histórica do trabalho. Deste modo, “o trabalhador é alienado da totalidade do processo de trabalho, ou seja, da propriedade dos meios de trabalho, do controle sobre o processo de trabalho e de seu produto final” (Ibid., 2008, p. 34).

¹⁵ Para os pensadores da teoria social crítica à propriedade privada é uma das bases se não a fundamental que constitui e funda a sociedade de classe e, trás consigo algo inusitado, um sistema capaz de gerar tanta riqueza em contrapartida gerar uma desigualdade nunca antes vista.

¹⁶ A ausência de consciência de classe por parte dos trabalhadores dificulta a superação deste estado de coisas inerente ao trabalho alienado.

valia -, que excede o valor de seu salário e é apropriado pelo capital, e um produto que não lhe pertence e com o qual ele não se identifica; seu salário lhe permite somente sobreviver fisicamente para reiniciar o processo.

Vale ressaltar, que essa nova forma de relação desproporcional entre os homens demarca o momento histórico em que o homem deixa de coletivizar os “bens” naturais essenciais para sua sobrevivência e passa a monopolizar o que é natural e que anteriormente era de acesso de todos. Neste momento, para sobreviver é necessário pagar com força de trabalho, logo, temos situações de alienação que vão além do controle da atividade e do produto da mesma.

Além dos dois momentos supracitados de alienação, a força de trabalho se torna objeto de alienação também, porque de acordo com Barroco (1996, p. 63) essa venda da força de trabalho,

(...) torna-se uma necessidade objetiva, tendo em vista a reprodução do trabalhador como força de trabalho e sua subsistência, o que explicita a lógica inerente às relações sociais capitalistas: a riqueza socialmente produzida não implica em sua apropriação por parte dos que produzem. Com a propriedade privada dos meios de produção e a divisão social do trabalho, portanto, são geradas as condições objetivas de exploração do trabalho nos moldes capitalistas, pois é mediante essa forma específica de produção que se efetiva a criação da mais-valia que torna possível a acumulação do capital.

Assim, essa alienação juntamente com essa apropriação gera entraves que inviabilizam as capacidades fundamentais do trabalho, ocorre uma inversão das capacidades criativas, das possibilidades de escolhas, restando para o trabalhador à alternativa de sobreviver fisicamente. Ou seja, essa relação historicamente determinada coloca o trabalho como uma atividade negativa, pois nessas circunstâncias “o trabalhador fica mais pobre em função da riqueza que produz; cria mercadoria e se torna- ele mesmo- uma mercadoria como qualquer outra” (BARROCO, 2009, p. 32).

Corroboramos com Marx (2004, p. 80, grifo do autor),

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta seu poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não só produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral.

Deste modo, o trabalho perde seu caráter social e ontológico, porém, anterior a essa forma alienante os homens se relacionavam de forma individual e coletiva para materializar as atividades do trabalho sem fragmentação. O trabalho na sociedade capitalista perde a interação humana, pois, os trabalhadores continuam a se relacionar de forma individual e coletiva, porém, “não se reconhecem como seres da mesma espécie, se *estranham*; ao invés de desenvolver formas de compartilhamento, criam formas de sociabilidade fragmentada” (Ibid., p, 35).

Retomando o debate inicial, para que possamos apreender a totalidade social é importante ter como referência o “dado ontológico primário”, ou seja, é necessário ter clareza que o trabalho é categoria essencial e fundante do ser social e, que por meio dessa atividade teremos mediações que distanciam o ser social em relação aos outros seres da natureza. Entretanto, essa capacidade não é inerente ao ser, “são conquistadas no processo histórico de sua autoconstrução pelo trabalho. São elas: a sociabilidade, a consciência, a universalidade e a liberdade¹⁷” (BARROCO, 2008, p. 26).

Mesmo neste cenário de contradição do trabalho alienado são possíveis ações livres ou emancipatórias, as quais aprofundaremos mais adiante. O que tentamos deixar claro aqui é a concepção de homem e sociedade que estará transversalmente presente no nosso estudo, sobretudo, demonstrando o que diferencia este ser dos demais. Assim, apresentamos a gênese do ser social, ser este com capacidade de autoconstrução através do trabalho e com mediações ontológicas propiciadoras de liberdade realizadas por meio da atividade humana.

2.2 Fundamentos ontológicos que compõem a ética e a ética profissional

Após termos feito o debate sobre a gênese do ser social adentraremos na busca e discussão dos fundamentos¹⁸ ontológicos que funcionam como mediação para o ser social em suas relações cotidianas, a saber: os valores, a moral, a ética e

¹⁷ Sobre as mediações Barroco nos diz que, “a sua maneira, a filosofia interfere no mundo, isto é, de uma forma peculiar a um saber que tende ao universal, faz de seu exercício teórico uma forma específica de intervenção social, de modo a contribuir para um redimensionamento dos projetos humanos” (1996, p. 92).

¹⁸ Para Barroco (2009, p. 16) “(...) quando falamos em fundamentos queremos dizer que eles têm uma existência objetiva: são categorias teóricas que expressam modos de seres existentes na realidade sócio-histórica”.

consequentemente no *ethos*¹⁹ profissional. Tais categorias só serão possíveis por meio da relação do eu com o outro, ou seja, quando somos capazes de sair da singularidade em busca da generacidade humana. Assim, é de extrema relevância esse trato ontológico da ética, pois é por meio deste entendimento que compreenderemos que a ação ética é uma capacidade eminentemente humana.

Sobre isso Barroco (2009, p. 58) é bem esclarecedora quando nos diz que, “com efeito, a ação ética só tem sentido se o indivíduo sair da sua singularidade voltada exclusivamente ao seu “eu” para se relacionar com o outro(..)”. Ainda em seus termos a autora complementa afirmando que “(...) o ato moral supõe a elevação acima das necessidades, desejos e paixões singulares, por que ele exige pensar *no outro* e sair da condição do indivíduo egoísta, voltado para si mesmo”²⁰.

Neste sentido, faz-se necessário apresentar algumas definições acerca do que compreendemos sobre valores, moral e ética, categorias estas inerentes às relações sociais e que por vezes são vistas como iguais ou sinônimos, mas na verdade são dispares, porém complementares.

Existe no imaginário do senso comum muito latente esta equívoca junção, no qual tentaremos abordar o lugar de cada uma e sua complementariedade, pois “não se deve confundir a teoria com seu objeto: o mundo moral.” (VÁSQUEZ, 2012, p.23). Tal passagem é bem elucidativa sobre a diferença entre moral e ética, entretanto, veremos mais adiante o que as separa e as une, porém, é imprescindível situar os valores.

A ética e os valores estão diretamente vinculados à moral, são fruto da ação humana e se apresentam numa simbiose entre “objetividade/subjetividade, individualidade/coletividade e singularidade/genericidade”, em outros termos, “o ser social com base em seus valores, passa a buscar compreender o que é bom e ruim, correto ou incorreto enquanto comportamento humano, para si e para coletividade” (CARDOSO, 2006, p. 33-35).

Os valores são fundamentais para a criação de hábitos e costumes que consequentemente são interiorizados pela coletividade e passam a servir como regras e normas de uma dada moralidade num dado momento histórico e que, ao final deste

¹⁹ O termo ética vem do grego *ethos*, que quer dizer modo de ser. “O *ethos* pertence a um modo de ser que é específico do homem; só o homem, regido pela razão, pode romper o domínio da natureza para instituir um mundo de liberdade” (BARROCO, 2000, p. 19).

²⁰ Porém, existem exceções segundo a própria autora nessa discussão das ações morais, ela aponta que teremos escolhas que não terá impacto direto na vida dos outros, pois são de cunho pessoal como “o modo de vestir, a opção religiosa, a orientação sexual, entre outras (...)” (BARROCO, 2009, p. 58).

processo, teremos o que denominamos de moral, termo que vem do latim *mos* ou *mores* que significa costumes.

Segundo Vásquez (2012, p. 37) “por moral entendemos um conjunto de normas e regras destinadas a regular as relações dos indivíduos numa comunidade social dada, o seu significado, função e validade não podem deixar de variar historicamente nas diferentes sociedades”.

Para Barroco (1996, p. 78-79)

A origem da moral vincula-se a uma necessidade prática da vida social: a valorização das ações humanas como resposta a necessidade sócio-históricas, tendo em vista a organização da convivência a partir de comportamentos e valores comuns. Inscrita no desenvolvimento da sociabilidade, a moral contribui para a instituição de um *ethos* que expressa a identidade cultural de uma sociedade, de uma classe, de um estrato social, num determinando momento histórico. Os comportamentos orientam-se por valores, compondo um conjunto de papéis sociais vinculados ao *ethos* socialmente legitimados.

Em outros termos a moral “não é, pois uma esfera específica da vida, mas sim a mediação entre o indivíduo e a sociedade nas diferentes esferas de seu cotidiano, perpassando assim, distintos aspectos da sua vida” (CARDOSO, 2013, p. 43-44). Trata-se de um processo histórico de objetivação da gênese humana, capaz de proporcionar o alargamento da sociabilidade, que abre a possibilidade de escolhas conscientes, escolhas essas que tenham um caráter universal e que para se materializar em sua totalidade requer alternativas de valor²¹, ou seja, um movimento propiciador de liberdade²².

Outro elemento importante da moral segundo Barroco (1996, p. 79) é que;

Instituída sob normas que adquirem o sentido de dever, a moral tem a peculiaridade de ser transmitida e legitimada através dos costumes que, reproduzidos no processo de socialização dos indivíduos, transformam-se em hábitos que, se forem transgredidos, não recebem sanções legais, mas são internalizados como um quadro de prescrições que passam a fazer parte da moralidade, ou seja, da consciência moral dos indivíduos. A partir desse código que funciona, subjetivamente, como um “juiz” interno que aprova ou

²¹ Os valores são estruturais para a “construção social da moral, que será, por sua vez, a base da reflexão da ética” (CARDOSO, 2006, p. 20). Para Vásquez (2012, p. 141) “o valor não é propriedade dos objetos em si, mas propriedade adquirida graças à sua relação com o homem como ser social. Mas, por sua vez, os objetos podem ter valor somente quando dotados realmente de certas propriedades objetivas”.

²² Segundo Barroco (1996, p. 81) “a escolha moral é livre quando se relaciona com as normas criticamente, buscando seu significado, assumindo opções que não se esgotam nelas mesmas, mas desdobram-se em finalidades vinculadas a projetos de intervenção na realidade. (...) por isto, a ação moral é sempre social, implicando em compromissos conscientes com algo, alguém, em alguma direção que amplie a margem de liberdade e universalidade do ser social”.

reprova as decisões, se estabelecem os juízos de valor em face de situações concretas da vida cotidiana.

Essa passagem traz elementos importantes para refletirmos a moral, visto que ela se constitui como parte imprescindível da vida cotidiana, portanto é algo concreto como já apontamos, e que se dá nas relações sociais. Ela depende dos espontaneísmos e das repetições para assim se efetivar como hábitos, e para que isso ocorra é indispensável à interiorização, pois se não forem aceitas subjetivamente não teremos reproduções na vida cotidiana.

Porém, essas reproduções na sociedade de classes nos aparecem de forma negativa²³ (nos afasta da nossa generacidade), pois não se dão de forma crítica²⁴, mas, sim de forma acrítica, gerando assim, uma “manutenção do *status quo* e, exatamente por isso, continuam a fazer parte de nossas regras morais, transformando essa moral em uma moral reacionária e moralista” (CARDOSO, 2013, p. 48), portanto, conservadora e criadora de barreiras para o pensamento livre, crítico e criador.

É importante pontuar que não estamos desconsiderando as normas, pois a nosso ver elas são essenciais para a vida em sociedade. O que está em questão é o seu caráter negativista e puramente proibitivo que é imposto culturalmente a todos nós, sendo nessa relação que o mais grave é que as regras morais são interiorizadas de forma acrítica e mecânica pelos sujeitos, gerando assim uma conservação do *status quo* e, portanto, gerando impedimentos na história que não condiz com o próprio processo histórico humano.

O que tende a agravar ainda mais essa ausência de criticidade é o cotidiano, lugar caótico que deveria ser ponto de partida para se aprofundar no concreto, porém o que ocorre costumeiramente é que acabamos caindo nas armadilhas do aparente ou da cotidianidade e deixando de lado as reflexões críticas²⁵ que nos levariam a objetivações morais livres. Neste sentido, “o cotidiano é, portanto, espaço da não criticidade, das

²³ “A moral adquire um sentido negativo, isto é, deixa de objetivar-se como espaço de realização de escolhas vinculadas a liberdade, como possibilidade de mediação entre as esferas e dimensões da vida social, para tornar-se um instrumento de alienação, favorecedor da legitimação da sociabilidade burguesa reificada” (BARROCO, 1996, p. 231).

²⁴ A luz de Cardoso (2013, p. 46) “(...) Para que nossas escolhas se deem de maneira realmente consciente e crítica, é necessário levar em consideração o trinômio escolha-aceitação-responsabilização pelas consequências e, para tanto, que tais escolhas sejam feitas com nossa inteireza e, com mais complicantes ainda, em um cotidiano de uma sociedade de classes”.

²⁵ Reflexões possíveis por meio da ciência do comportamento humano, ou seja, por meio da reflexão ética.

respostas imediatas, da não reflexão, da alienação, do não aprofundamento, da volatilidade” (CARDOSO, 2013, p. 46).

Essa influência da cotidianidade na sociedade de classe acaba colaborando para o projeto hegemônico burguês, pois o *modo de ser* dominante neste sistema econômico atende os interesses desta classe, em outros termos, temos tentativas constantes de descaracterização de toda e qualquer forma de ultrapassagem ou criticidade do sujeito com a sociedade contraditória a qual faz parte. “E de certa maneira, seguimos e vamos reproduzindo essas regras e normas sem questioná-las ou nos questionarmos quanto às nossas ações” (ibid., p. 47)²⁶.

Até o presente momento colocamos o cotidiano como um agravante para as ações morais, efetivamente ele exerce forças invisíveis e objetivas de alienação, mas é no próprio cotidiano que criaremos as possibilidades reais de superação do que está posto, uma alternativa são as transgressões ao instituído moralmente e hegemonicamente, dito de outro modo, através de valores contra-hegemônicos teremos a possibilidade de nos desvendar dessa alienação moral e caminhar no sentido de outro modelo de sociedade, e é neste momento que a ética ou a reflexão ética assume um lugar importante e norteador neste percurso.

Deste modo, a ética é solicitada como uma forma de reflexão da moral que discutimos. Assim, entraremos na discussão e definição da ética por meio da mesma concepção crítica, sobretudo, apresentaremos sua importância ontológica e os desafios para enfrentamento dos dilemas ético-morais contemporâneos.

Então o que venha ser a ética? Amparados em Vázquez (2012, p. 23) “a ética é teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é ciência de uma forma específica de comportamento humano”. Porém, para Barroco (2009, p. 16) a ética não se esgota em seu caráter científico, pois não podemos tratar a ética apenas como teoria, em outros termos, ela não é vista apenas como conhecimento da moral, mas também como uma práxis humana²⁷. “Com essa compreensão, a ética diz respeito à prática social de homens e mulheres, em suas objetivações na vida cotidiana e

²⁶ Entretanto, a mesma nos diz que não podemos deixar “de reconhecer o processo contraditório da sociedade e da formação de consciência das classes. Não podemos anular a possibilidade de transição de níveis de consciência, de uma tomada de consciência crítica e plena, que seja orientada de processos de transformação, pois senão não veremos horizonte quanto à correlação de forças que possibilitariam a construção de outra moral pautada em outros valores e interesses”.

²⁷ A ética é uma práxis humana, pois extrapola a capacidade consciente e ou reflexiva sobre uma dada moral, deste modo, a ética além de ser algo teórico é também prático, por tanto é uma práxis realizada por meio do trabalho.

em suas possibilidades de conexão com as exigências éticas conscientes da genericidade humana”.

Entretanto, não podemos negar o lugar de origem da ética, pois é na filosofia seu surgimento por excelência, apesar de ser abordada por variadas vertentes do pensamento, existem elementos que é peculiar a todas as correntes, ou seja, o seu caráter universal e a sua inquietude em busca da essência dos fenômenos.

Neste sentido, (Lukács, 1990, apud Barroco, 2009, p. 83) nos aponta que,

(...) para a filosofia, a essência e o gênero humano, o seu de-onde e para onde, constituem o problema central permanente, mesmo se continuamente mudando de acordo com a época histórica. Indo para além da necessária divisão social do trabalho das ciências, a universalidade filosófica autêntica não é nunca uma simples síntese enciclopédica ou pedagógica de resultados comprovados, mas uma sistematização, como meio mais adequado para entender do modo mais adequado possível este de-onde e para-onde do gênero humano.

Assim, a ética ao ser materializada levando em consideração estes preceitos, sobretudo, o histórico, poderá ser capaz de desvelar a alienação moral, “os fundamentos e o significado dos valores, para apreensão das possibilidades de objetivação concreta das exigências éticas humano-genéricas (BARROCO, 2009, p. 83)”.

Nesse sentido, pode situar-se no horizonte da liberdade, objetivando o enriquecimento do sujeito moral, através de uma reflexão crítica, incentivando atitudes conscientes, destinadas a escolhas que ultrapassam o nível do “eu” singular e adquirem uma amplitude coletiva: social, humana. Como crítica sistemática à alienação moral, a ética é crítica à vida cotidiana, em seus aspectos morais, isto é, à discriminação, ao preconceito, ao moralismo, ao individualismo, ao egoísmo moral, entendidos como formas de expressões das relações sociais fundadas na exploração do trabalho e na apropriação privada da riqueza socialmente construída pelo gênero humano (ibid., 2009, p. 83-84).

Logo, trata-se de uma ética como reflexão crítica da moral que é passível de transgressões, e que ocorrerá por meio de uma sistematização e reflexões teóricas rigorosas, guiadas por um pensamento sócio histórico capaz de nos levar a concretização de valores emancipatórios, mas não podemos ser determinista ao ponto de não levar em consideração os limites inerentes da sociedade de classes.

Para ultrapassar estes limites é necessário um afastamento da cotidianidade, em outros termos, requer abstrações neste cotidiano para que o caminho de volta ao mesmo

seja carregado de criticidade, e neste sentido, com ações arraigadas de alteridade²⁸, que nos leve a intervir na realidade por meio de ações de responsabilidade, sobretudo ações livres dentro das alternativas²⁹. Então o que se constituem em ações livres ou ações éticas? De acordo com Barroco (2000, p. 48),

A liberdade como capacidade humana é, portanto, o fundamento da ética. Assim, agir eticamente, em seu sentido mais profundo, é agir com liberdade, é poder escolher conscientemente entre alternativas, é ter condições objetivas para criar alternativas e escolhas. Por sua importância na vida humana, a liberdade é também um valor, algo que valoramos positivamente, de acordo com as possibilidades de cada momento histórico. Por tudo isso podemos perceber que a liberdade é também uma questão ética das mais importantes, pois nem todos os indivíduos sociais tem condições de escolher e de criar novas alternativas de escolha.

Então é por meio de ações conscientes e livres que teremos o exercício do agir ético. Nas palavras de Barroco (2001, p. 59) “a liberdade é, ao mesmo tempo, capacidade de escolha consciente dirigida a uma finalidade, e, capacidade prática de criar condições para a realização objetiva das escolhas, para que novas escolhas sejam criadas”.

Porém, não podemos confundir e acreditar em uma liberdade absoluta tal qual foi defendida pelos idealistas, não há possibilidade de termos na realidade social um ideal de liberdade, “pensar numa liberdade absoluta, é o mesmo que pretender uma realidade sem conflitos e sem limites” (BARROCO, 2000, p. 49).

Ainda nos termos de Barroco (2000) se concebermos que a presença da liberdade e sua ausência não são coisas absolutas em nossa sociedade, teremos a compreensão de que se trata de uma dialética que sofre influência de uma série de acontecimentos históricos, dentre as varias possibilidades historicamente determinada, a

²⁸ Nos termos de Cardoso (2013) a alteridade se constitui como um dos pilares fundamentais da ética, principalmente se for compreendida como uma capacidade humana. A categoria alteridade por vezes é confundida com empatia, mas segundo a autora são divergentes, pois empatia tem haver com se colocar no lugar do outro, sair de sua zona de conforto e enxergar a questão por meio do olhar do outro, enquanto que ao falar em alteridade “estamos falando do reconhecimento do outro em mim e de mim no outro, como parte de uma mesma existência, do mesmo gênero humano, sem nos colocarmos no lugar do outro, mas nos identificando com esse. Compreendermos nossas similitudes e diferenças” Assim, estamos falando em compreender no outro à diferença e ao mesmo tempo a semelhança comigo, ou, “conhecer com inteireza minha singularidade diante da minha generacidade humana” (CARDOSO, 2013, p. 59).

²⁹ Segundo Barroco (2000, p. 48) as alternativas, justamente com os valores e as escolhas se constituem “o núcleo fundante da liberdade que só existe para e pelo homem, ou seja, ela é uma capacidade humana e é a partir dessa capacidade que se torna possível a ação ética”.

capacidade do ser social em transformar o real de acordo com projeto conduzidos pela liberdade.

Ao longo dessa caminhada já apresentamos os fundamentos ontológicos do ser social, por conseguinte, entramos na discussão dos valores, da moral e da ética dentro dessa mesma concepção crítica de homem e sociedade. Feito isso, temos elementos suficientes para compreendermos o que venha ser o *ethos* profissional, ou o *modo ser* profissional atual do Serviço Social. No segundo capítulo abordaremos de forma mais contundente os dois tipos de ética e os projetos profissionais que orientaram as ações ao longo do processo histórico do Serviço Social no Brasil.

Como já indicado, aqui debruçaremos sobre o que é a ética profissional, ou o *ethos*³⁰ profissional, compreenderemos também a relevância do instrumento que contem valores e princípios sistematizado, conhecido como código de ética³¹ dos (a) assistentes sociais e que por sua vez compõem um projeto profissional historicamente determinado. Entretanto, vale ressaltar que ética profissional e projeto profissional são coisas distintas, pois, a “ética profissional é um dos elementos que compõem o projeto profissional³², e ao mesmo tempo o expressa” (CARDOSO, 2013, p. 84), e o código por sua vez é a sistematização mais fiel do projeto e da ética profissional.

A ética profissional é responsável por orientar um conjunto de profissionais, mas, para que essa orientação ocorra e se objective é necessário que haja uma apreensão dos valores e princípios por parte dos indivíduos e que estes sejam capazes de materializa-los na realidade como uma postura eminentemente ética. Implica na definição de valores no plano coletivo que orientam as escolhas profissionais e, ao mesmo tempo indica uma teleologia que direciona as ações profissionais a serem materializadas no cotidiano profissional.

Para Barroco (2009, p. 175, grifo da autora),

³⁰ *Ethos* quer dizer *modo de ser*, no caso especifica o *modo de ser* profissional do assistente social.

³¹ Estamos nos referindo aqui ao código de ética de 1993, ou seja, ao instrumento atual. Segundo Barroco e Terra (2012, p.76) “O CE de 1993 é a expressão do *ethos* profissional vigente na profissão em determinando contexto histórico, bem como sua projeção ideal, em termos de perfil ético desejado pela categoria, em consonância com o projeto ético-político profissional”.

³² Segundo Cardoso (2013, p. 83, grifo da autora) o projetos profissionais “são constituídos por valores éticos-políticos e opções teórico-metodológicas em consonância com um projeto societário, tendo por base o trabalho profissional dos sujeitos dessa ação. *Valores* que legitimam a opção de uma *direção social, caminhos* para a concretização dessa opção, tendo como finalidade uma *forma de sociabilidade*”. Assim, o projeto profissional se trata de uma imagem ideal ou autoimagem de uma dada profissão.

A ética profissional se objetiva como *ação moral*, através da prática profissional, como *normatização de deveres e valores*, através do código de ética profissional, como *teorização ética*, através das filosofias e teorias que fundamentam sua intervenção e reflexão e como *ação ético-política*. Vale destacar que essas não são formas puras e/ou absolutas e que sua realização depende de uma série de determinações, não se constituindo na mera reprodução da intenção dos seus sujeitos.

Com essa passagem Barroco nos apontam as três esferas que estão intimamente ligadas à ética profissional. A saber, “a esfera filosófico-valorativa, a esfera moral-prática e a esfera jurídico-normativa” (CARDOSO, 2013, p. 86), a mesma ainda demonstra que a ética não está ligada apenas aos desejos individuais, e que para ser realizada existe uma relação de dependência com a realidade objetiva, lugar em que se efetiva.

Cuidadosamente iremos discorrer sobre cada uma dessas esferas de composição da ética profissional. Dessa forma, a esfera filosófico-valorativa tem haver com,

O conjunto de valores e princípios que fundamentam determinada concepção ética, com base em uma dada reflexão filosófica e teórica. Essa esfera diz respeito à reflexão sobre o comportamento profissional na sua relação com a sociedade, verificando se esse comportamento condiz com o movimento da realidade em sua totalidade, buscando compreender que valores têm estado por trás desse comportamento e elegendo, a partir da definição de uma direção social, coerente com a visão de homem e mundo adotada nessa análise, valores a serem orientadores da ação profissional. São os valores e princípio que fundamentam o posicionamento político da categoria, enquanto sujeito coletivo, bem como o posicionamento cotidiano dos profissionais em seus espaços de trabalho. É a base de direcionamento teleológico dos projetos profissionais, relacionando-se às dimensões teórico-metodológica e política desse projeto (CARDOSO, 2013, p. 87).

Já a esfera moral-prática,

Diz respeito ao comportamento do profissional em si, à forma como a profissão aparece socialmente na sua ação cotidiana individual ou coletiva, as escolhas profissionais diante da realidade concreta e objetiva no espaço da cotidianidade, o comportamento do profissional diante dessas escolhas em relação às normas e regras morais. Essa esfera remete-se, portanto, à moralidade profissional: as ações dos profissionais no cotidiano profissional, no seu atendimento ao usuário, sua participação em fóruns e debates, na elaboração das políticas públicas, entre outras atividades. A esfera moral-prática está circunscrita no espaço do cotidiano, no qual se expressam as questões morais, os conflitos, as dúvidas, os sentimentos, etc., que, embora perpassa um plano individual, expressa o pertencimento desse sujeito a uma determinada categoria profissional, portanto, também um sujeito coletivo (CARDOSO, 2013, p. 87-88).

Por fim temos a esfera jurídico-normativa, que está presente no Código de ética profissional e não se trata de uma adesão facultativa, pois ela é compulsória, ou seja, obrigatória para todas as profissões liberais. Deste modo, essa última esfera é,

(...) Aquela na qual se concretiza a reflexão ética realizada a partir da moralidade profissional, por meio de um código que orienta e aponta uma direção ética e um projeto para a profissão. Tal código é o que prescreve orientações para a ação profissional sobre sua ação cotidiana, definindo valores e apontando uma direção social para a categoria em forma de lei que normatizará o exercício profissional. A esfera jurídico-normativa tem relação direta com a esfera moral-prática na orientação dessa ação e com a esfera filosófico-valorativa, enquanto expressão da reflexão filosófica que se traduz no código (CARDOSO, 2013, p. 88).

Assim, é transitando entre essas três esferas que o sujeito profissional elegerá com criticidade dentre as diferentes alternativas, sobretudo, suas ações serão amparadas no código de ética profissional e por meio deste poderá projetar e materializar ações livres e fieis aos valores e princípios que consta no mesmo.

Entretanto, neste momento teremos uma tensão considerada positiva entre a autonomia e o dever, pois o dilema que se apresenta é o fato de termos o desejo singular e do outro lado à aceitação ao que denominamos de responsabilidades profissionais, dito de outro modo, ao que está posto hegemonicamente para a profissão e sancionado neste documento jurídico, documento este impregnado de uma teleologia.

Sobre este dilema ou tensões entre o *eu singular* e o *eu profissional*, Barroco (1996, p. 217-218) no diz,

A ética profissional recebe determinações que antecedem a escolha pela profissão e inclusive a influenciam, uma vez que fazem parte de uma socialização primária que tende a reproduzir determinadas configurações éticas dominantes e se repõem cotidianamente, através de relações sociais mais amplas. A objetivação da sociabilidade, através da participação cívica, pode reforçar ou se contrapor a valores adquiridos na socialização primária; o mesmo ocorre com a inserção profissional que coloca escolhas e compromissos éticos: a necessidades de se posicionar em face do significado e das implicações da ação profissional e a responsabilidade diante das escolhas. Assim, a adesão a um determinado projeto profissional implica em decisões de valor inseridas na totalidade dos papéis e atividades que legitimam a relação entre indivíduo e a sociedade; eles podem ou não estar em concordância. Se não estão, instituem conflitos éticos, onde as normas e princípios podem ser reavaliados, negados ou reafirmados, o que revela as escolhas, o compromisso e a responsabilidade como categorias éticas elimináveis da profissão, mesmo que, em determinadas circunstâncias, possam não ser conscientes para parte de seus agentes.

Como podemos observar, a ética profissional é rodeada de contradições e sua fundamentação vai além da profissão, pois ela depende e sofre influência de objetivações mais complexas da vida social. “Neste sentido, a natureza da ética profissional não é algo estático; suas transformações, porém, só podem ser avaliadas nessa dinâmica, ou seja, em sua relativa autonomia (...)” (ibid., 1996, p. 217), em relação ao que se apresenta como referências ético-morais e sociais, que inevitavelmente rebatem na profissão.

Deste modo, é importante ressaltar que não é a existência de um código de ética que vai dar conta unicamente de interiorizar no imaginário dos profissionais a concepção de ética e o projeto profissional hegemônico, é necessário outros determinantes, pois,

Nenhuma profissão pode garantir a legitimação de sua ética a partir de seu código, o que seria afirmar uma concepção ética legalista e formal. Trata-se de uma questão de consciência ética e política cuja ampliação requer estratégias da categoria profissional, no sentido de mobilização, de incentivo à participação, à capacitação, de ampliação do debate e de acesso à informação (BARROCO, 2009, p. 176).

Logo, a apreensão da ética profissional e seu significado não ocorrerão apenas por meio da existência de um código. Mas, não podemos negar que o mesmo é um dos elementos políticos fundamentais para legitimar o *dever ser* profissional, pois, além de funcionar como instrumento normativo, punitivo e diretivo para a categoria profissional, ele dá visibilidade aos seus princípios e valores contra hegemônicos para a sociedade, sobretudo, este instrumento pedagógico traz uma reflexão ética e que contem as duas esferas já mencionadas: “a filosófico-valorativa e a moral-prática”, essas proporcionarão “aos profissionais imersos no cotidiano do trabalho profissional novos parâmetros que dêem base às suas escolhas diante de ações morais a partir da reflexão crítica desse cotidiano.” (CARDOSO, 2013, p. 91)

É inegável, portanto, a força política que contem o código de ética profissional, sendo um instrumento sistematizado do projeto profissional e da ética profissional, capaz de proporcionar a suspensão do caótico no sentido de direcionar os profissionais em ações que supere o campo moral, que supere os juízos de valores etc. Em outros termos, acreditamos que por meio do código e todos os seus elementos constitutivos há de existir possibilidade concreta de ações de alteridade e por meio deste posicionamento

ético-político é possível afastar preconceitos, estereótipos entre outros valores conservadores existentes na sociedade de classes, sendo essa é a grande “projeção ideal do que poderia ser no sentido das possibilidades éticas” (BARROCO E TERRA, 2012, p. 76).

Assim, para que possamos compreender como o Serviço Social chegou ao atual *dever ser*, ao atual projeto ético-político, ao atual código de ética é necessário um movimento histórico que nos aponte como se apresentava a ética desde o primeiro código até o atual, sobretudo, compreender e identificar quais eram os elementos centrais que formavam os profissionais ao longo do processo histórico.

3 CAPÍTULO II- ÉTICA E SERVIÇO SOCIAL: EM DEBATE A TRAJETÓRIA DA ÉTICA PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

3.1 Ética Tradicional/Conservadora

Na tentativa de compreender a trajetória da ética profissional no Serviço Social³³, apresentaremos as referências filosóficas que marcaram essa trajetória ética dos assistentes sociais brasileiros. Concomitantemente, discutiremos os princípios e valores éticos que orientavam e orientam a formação profissional e suas práticas, por fim, não menos importante discutiremos a necessária transversalidade da ética e seus fundamentos ontológicos na formação profissional atual como forma de resguardar e avançar na intencionalidade do projeto ético-político num contexto marcado por contra-reforma na educação superior.

É na década de 1940 que a discussão ou inquietações éticas entraram na agenda do Serviço Social brasileiro, em especial com a promulgação do seu primeiro código de ética³⁴, datado em 1947. Ainda que neste primeiro momento tenha recebido críticas em relação a sua imparcialidade frente aos problemas sociais, foi um período considerado essencial, uma vez que, inaugurou uma fase de preocupações e tentativas da profissão no que diz respeito aos fundamentos filosóficos que orientasse os profissionais em suas ações cotidianas.

Como reitera Abatha e Mustafá (2003, p. 4),

A formulação da ética em Serviço Social revela, desde os seus primórdios, a consideração de aspectos filosóficos distintos, que se, num primeiro momento, são passíveis de crítica, por terem fundamentado e orientado com neutralidade e de forma distorcida o exercício profissional, por outro lado, revelam a preocupação da profissão em buscar fundamentos filosóficos básicos para as diretrizes de sua ação profissional.

Assim, essas preocupações em relação aos fundamentos que orientassem as intervenções se materializaram em cinco códigos de ética, a saber, (1947, 1965, 1975,

³³ É importante ressaltar que as primeiras escolas de Serviço Social no Brasil surgiram na década de 30, foram inspiradas na doutrina social da Igreja Católica.

³⁴ Segundo Paiva (et al., 2001, p. 171) o código indica o *deve ser* dos profissionais, ele é responsável por estabelecer “(...) normas, deveres, direitos e proibições representando para a sociedade, de um lado, um mecanismo de defesa dos serviços prestados à população; de outro, uma forma de legitimação social da categoria profissional”.

1986 e 1993³⁵), cada um com suas especificidades do ponto de vista histórico, teórico-metodológicas e jurídico³⁶. Mas, destacaremos neste primeiro momento o *modo de ser*, que esteve presente em essência ao longo de quatro décadas (40 a 70) na formação profissional. A luz de Cardoso (2013) em relação a este *modo de ser* contínuo,

(...) podemos afirmar que do ponto de vista ético e de sua teleologia, temos uma mesma base, com apenas diferenças no que diz respeito a algumas incorporações no processo de desenvolvimento dessa ética. Trata-se de um determinado *modo de ser* que se vinculou ao modelo societário capitalista, no máximo na busca de uma suposta humanização do mesmo. Um modo de ser pautado em valores humanista-cristãos, que se traduziu em ações moralizadoras e em códigos de ética que direcionaram a ação profissional conservadoramente (CARDOSO, 2013, p. 152).

Ao longo das décadas supracitadas e, por meio da afirmativa da autora, tivemos três códigos, porém, códigos estes que apesar de serem reformulados em períodos divergentes, não apresentou mudanças no seu *modo de ser*, portanto, não ocorreram mudanças na ética profissional e seus fundamentos. Houve tentativas da classe profissional, mas, nenhuma que comprometesse a concepção de ética originária, ou seja, não ocorreu neste processo mudanças na essência da ética tradicional/conservadora.

Como resultado, dessa continuidade, as práticas profissionais eram baseadas na ajuda, na benevolência e moralizadoras da “questão social”³⁷, os conflitos entre as classes antagônicas não eram vistos como tensões entre as classes, e sim, como fatos individuais de responsabilidade dos sujeitos,

Essa concepção conservadora, não jogando luz sobre a estrutura societária, contribuiu para obscurecer para os assistentes sociais, durante um amplo lapso de tempo, os determinantes da “questão social”, e caracterizou uma cultura profissional acrítica, sem um horizonte utópico que os impulsionasse para o questionamento e às ações conseqüentes em prol da construção de

³⁵ O código de 1986 e 1993 se diferencia dos demais, porque, é neles que no primeiro momento há uma intenção de ruptura com o tradicionalismo, no segundo momento essa intencionalidade se realiza de fato, ou seja, há um rompimento efetivo com o projeto conservador que formou e orientou os assistentes sociais no Brasil até a década de 70. Aprofundaremos neste processo que culminou no projeto profissional atual no segundo tópico deste capítulo.

³⁶ Trataremos neste capítulo “de uma das dimensões que compõem três projetos profissionais vinculados à mesma perspectiva conservadora” (CARDOSO, 2013, p. 151). Os três projetos são: tradicional, modernizador e fenomenológico ou conhecido também, como reatualização do conservadorismo.

³⁷ Para Netto a “questão social” é “o conjunto de problemas econômicos, sociais, políticos, culturais e ideológicos que cercam a emergência da classe operária como sujeito sociopolítico no marco da sociedade burguesa”, problemas estes que estarão sempre presente no capitalismo. Neste sentido “a constituição do Serviço Social vincula-se às demandas sócio-históricas que incidem sobre o enfrentamento das sequelas da “questão social”, contexto do capitalismo monopolista” (BARROCO, 1996, p. 2017).

novos e diferentes rumos face às diretrizes sociais postas e assumidas pela profissão (FORTI, 2008, p. 187).

Logo, por mais que houvesse disposição entre as profissionais³⁸ em construir um *ethos* profissional que fosse capaz de proporcionar um mundo melhor³⁹, o Serviço Social em sua gênese apontava contraditoriamente a um *modo de ser* guiado “por ações frequentemente preconceituosas, moralizadoras e que, de modo geral, resultaram na vinculação à manutenção do modelo capitalista e de uma perspectiva societária conservadora” (CARDOSO, 2013, p. 152).

Ou seja, por mais que a vontade era a de proporcionar melhorias nas vidas dos indivíduos os valores e princípios que estavam internalizados nas profissionais apontavam para uma direção oposta aos desejos humanitários do Serviço Social. Estes valores e princípios eram oriundos de uma socialização primária fortalecida na formação acadêmica doutrinária e posteriormente executados pelas mesmas enquanto agentes do Estado⁴⁰, logo, essas ações acabavam contribuindo para a manutenção moral da sociedade capitalista.

Neste sentido, o capitalismo cria as condições para que a moral passe a vincular-se, por um lado, à esfera do direito, onde todos são considerados juridicamente iguais; por outro, à esfera privada, ou seja, à moral individualizada, privatizada, referida à subjetividade, a uma existência isolada das relações sociais que objetivem os indivíduos sociais. Na medida em que a moral se subdivide em moral pública, referida a direitos e deveres constitucionais, e moral privada, tratada em termos da vida “íntima” e de interesses privados, ela deixa de exercer sua função de integração entre as esferas da vida social e os valores que a objetivam passam a se configurar como abstrações, ou seja, fragmenta-se a relação entre indivíduo e a sociedade, o trabalho e o cotidiano, a vida do cidadão e do trabalhador (BARROCO, 1996, p. 220).

Deste modo, em relação à formação profissional em suas origens e, aprofundando em questões que dissemos até aqui, Yamamoto (1992) é bem elucidativa;

(...) o Serviço Social emerge como uma atividade com bases mais doutrinárias que científicas, no bojo de um movimento de cunho reformista-conservador. (...) Atuando através de entidades filantrópicas privadas e

³⁸ As primeiras escolas de Serviço Social eram constituídas por mulheres católicas da classe burguesa.

³⁹ Mas, este *ethos* profissional construído ao longo das décadas de 40 e 70 não “foi capaz de conduzir a uma atuação profissional verdadeiramente vinculada à contribuição na construção mais aprofundada desse novo mundo”, ou de um mundo melhor (CARDOSO, 2013, p. 152).

⁴⁰ Para Barroco (1996, p. 219), “no contexto de emergência do Serviço Social, o Estado reproduz tal articulação entre coerção e consenso, de modo a controlar as classes trabalhadoras e, ao mesmo tempo, legitimar-se como um Estado representativo de toda sociedade”.

através do Estado, o Serviço Social orienta-se para uma individualização da proteção legal, entendida como assistência educativa adaptada aos problemas individuais. Desconhecendo o caráter de classe dos antagonismos sociais, os efeitos desses antagonismos são considerados motivos relevantes para um tratamento sócio-educativo da “clientela”, tratamento esse de cunho doutrinário e moralizador amplamente haurido no senso comum da classe de origem desses profissionais” (IAMAMOTO, 1992, p. 21-20).

Essas formas doutrinárias típicas do pensamento conservador⁴¹ têm nas famílias⁴² lugar privilegiado, em outros termos, para o pensamento humanista cristão e para o positivismo o qual as primeiras assistentes sociais estavam vinculadas, à família era estrutura elementar dos indivíduos, neste sentido, as intervenções se davam no sentido de “recuperar”, “adaptar” os “desvios” sociais oriundos dessas famílias, “desajustadas”. Nessa ideologia havia uma responsabilização dos indivíduos e das famílias, o sucesso e fracasso dependiam dos esforços individuais, a realidade concreta e contraditória não se constituía como determinantes deste processo, e por fim, os homens corriam o risco de não cumprir sua missão na terra.

Assim, “a ação profissional é tida como uma “vocação” a ser exercida por indivíduos dotados de um perfil ético-moral dado por “qualidades inatas”, daí a consideração dos seus componentes como elemento da natureza feminina” (BARROCO, 2005, p. 93).

Por terem essas qualidades “inatas” as mulheres eram direcionadas a profissões legitimadas como “profissões femininas”⁴³, “das quais se exige mais um perfil adequado a padrões morais conservadores, do que propriamente qualidades técnicas e intelectuais” (BARROCO, 1996. p. 226), assim, as mulheres eram responsáveis e direcionadas para uma educação cívica e moral antes mesmo de serem profissionais.

Neste sentido, os cursos de Serviço Social reproduzia essa socialização primária das mulheres, seu espaço privilegiado de repetição durante o curso era por meio das

⁴¹ Entendemos como conservadorismo um “projeto político de oposição histórica ao Iluminismo, ao liberalismo e às ideias socialistas”, sobretudo, este pensamento “valoriza o passado, a tradição, a autoridade fundada na hierarquia e na ordem. Com isso nega a razão, a democracia, a liberdade, a indústria, a tecnologia, o divórcio, a emancipação da mulher, enfim, todas as conquistas da época moderna” (BARROCO, 2005, p. 81).

⁴² Referimo-nos a uma família de origem católica e burguesa a qual os assistentes sociais faziam parte, acreditava-se que este modelo de família era o ideal, portanto eram tidos como referência, os que fugiam deste padrão ou deste modelo estavam sujeitos a adaptações. “Cabe à família zelar pela educação e pela sedimentação do caráter de seus entes; uma vez não conseguindo cumprir tais funções, considera-se a família como “desestruturada” e diretamente responsável pela existência dos “problemas sociais” (ORTIZ, 2007, p. 129).

⁴³ A enfermagem é outra profissão que nasce da subordinação dos papéis sociais, ou seja, as práticas da enfermagem desde sua origem ficavam para as mulheres. Eram limites postos pelo *ethos* conservador, as mulheres não poderiam romper os valores e princípios.

disciplinas de Filosofia e Ética, disciplinas essa responsáveis por manter os fundamentos éticos presentes na filosofia tomista, positivista e conservadora. Houve incorporações nos projetos profissionais como já apontamos, mas, a ética profissional tradicional mesmo em sua renovação do conservadorismo permaneceu em sua essência amparada no pensamento neotomista, onde os valores morais estavam submissos a leis naturais, portanto, subordinados a leis divinas.

A respeito disso, o código de ética de 1947⁴⁴ normatiza e ratifica tal teologia apresentada, trazendo como deveres fundamentais do assistente social o respeito “a lei de Deus, os direitos naturais do homem, inspirando-se em todos seus atos profissionais, no bem comum e nos dispositivos de lei, tendo em mente o juramento prestado diante do testemunho de Deus” (ABAS, 1948, p. 40-41).

Outro elemento de continuidade no pensamento conservador/tradicional é a visão natural dos complexos sociais, já indicado no código anterior e muito bem expresso na introdução do código de 1965⁴⁵, onde afirma que, “só à luz de uma concepção de vida, baseada na natureza e destino do homem, poderá de fato o Serviço Social desempenhar a tarefa que lhe cabe na complexidade do mundo moderno” (CFAS, 1965. p.1).

Assim, os indivíduos com problemas eram vistos moralmente como “desajustados” para o Serviço Social e para a sociedade como todo. Por mais que existisse um reconhecimento por parte dos assistentes sociais, que a ausência de condições materiais desencadeava uma “desestruturação” nos sujeitos ou nas famílias, os mesmos atribuíam o fator natural como algo inerente ao homem. A ideia central defendida é que os desajustes sempre ocorreram e ocorrerá na sociedade, desconsideravam-se as contradições sócio-históricas fundantes dessa relação, portanto, buscava-se a homogeneização social.

No código de ética de 1975⁴⁶, temos uma mesma concepção de homem em relação aos anteriores, um mesmo *modo de ser* profissional, onde as atividades dos assistentes sociais permaneciam na ideia de “ajustar” os indivíduos ou famílias

⁴⁴ Este primeiro código estava ligado diretamente aos dogmas religiosos ou com a doutrina social da Igreja Católica.

⁴⁵ Este segundo código inseriu valores liberais, porém não rompeu com as bases filosóficas neotomistas e funcionalistas.

⁴⁶ Neste terceiro código houve uma inserção do personalismo de Mounier, e permaneceu as referências tradicionais dos códigos anteriores. Vale ressaltar que a conjuntura histórica deste código era de ditadura militar no Brasil, por tal motivo, existia essa submissão da profissão ao Estado.

“desajustadas”, buscando o “bem comum”, respeitando “a ação disciplinadora do Estado, conferindo-lhe o direito de dispor sobre as atividades profissionais- formas de vinculação do homem à ordem social” (CFAS, 1975, p. 1).

Outro documento fundamental que trata da naturalização dos problemas sociais é a carta encíclica *Rerum Novarum*⁴⁷,

O primeiro princípio a pôr em evidência é que o homem deve aceitar com paciência a sua condição: é impossível que na sociedade civil todos sejam elevados ao mesmo nível. É, sem dúvida, isto o que desejam os *Socialistas*; mas contra a natureza todos os esforços são vãos. Foi ela, realmente, que estabeleceu entre os homens diferenças tão múltiplas como profundas; diferenças de inteligência, de talento, de habilidade, de saúde, de força; diferenças necessárias, de onde nasce espontaneamente a desigualdade das condições (LEÃO XIII, 1891, p. 8).

Neste fragmento não há dúvidas do lugar de superioridade assumido pela naturalização dos processos sociais, vale ressaltar, que este documento serviu de plataforma para os profissionais do Serviço Social em sua origem, as tensões ocasionadas por luta de classes, não eram determinantes, pelo contrario, eram negligenciada por força naturais de funcionalidade, segundo este pensamento. Dito isto, “quanto à encíclica *Rerum Novarum*, é importante destacar que contém resposta ao contexto de sua época, defendendo a propriedade privada — tida como um direito natural outorgado e reconhecido divinamente” (FORTI, 2008, p. 175).

Deste modo, o Estado tinha incumbência de mediar este antagonismo entre as classes, privilegiando os detentores de propriedade privada em contrapartida a sociedade ou a classe trabalhadora lhe restava aceitar essa vontade divina, a aceitação desse desejo divino acabava por corroborar no próprio fortalecimento da propriedade privada e na descaracterização da questão social.

Neste sentido, os assistentes sociais surgiram como profissional de “perfil potencialmente adequado a uma ação moralizadora”, da questão social, transformando assim, “as demandas por direitos sociais em “patologias”; com isso, o Serviço Social deixa de viabilizar o que eticamente é de sua responsabilidade: atender os usuários, realizar objetivamente seus direitos” (BARROCO, 1996, p. 229-230).

⁴⁷ Essa Encíclica foi considerada fundante para as ações política-ideológicas da Igreja em relação à “questão social”, a luz de Barroco (1996), é por meio da Encíclica *Rerum Novarum* que Leão XIII reconhece e enfatiza que as desigualdades é um fenômeno social natural e, determinante para a harmonia, assim, este documento negava qualquer tipo de transgressões oriundas das lutas de classes.

Fidelizados há *esferas filosófico-valorativa, moral-prática e jurídico-normativa* do tradicionalismo/conservador os assistentes sociais moralizou a questão social e, com efeito, transformou a moral em um moralismo, baseado em um *ethos* profissional preconceituoso, que se buscava um “ajustamento social”, como ressalta Barroco (1996), paradoxalmente se distanciou das suas ações ou imagem humanitária.

Assim, o *ethos* profissional ou ética profissional que orientavam as intervenções neste período, eram arraigados deste sentimento de manutenção moral, ou seja, era um *modo de ser* conservador como já falamos verticalizado num primeiro momento pela Igreja Católica, em seguida pelo Estado e aceito sem criticidade⁴⁸ alguma pelos profissionais. Os fundamentos e os valores das ações discutidas até o momento estão alicerçados na filosofia neotomista⁴⁹, “sendo que, na sua origem (no projeto tradicional) terá também uma aproximação incipiente à teoria positivista, trazendo dessa teoria em especial o que se refere à concepção de sociedade” (CARDOSO, 2013, p. 153).

Ainda nos termos da filosofia neotomista ou dessa *esfera filosófico-valorativa*⁵⁰ apresentada, corroboramos com Barroco (2005, p. 75),

Como podemos observar, essa forma de entender a realidade explicita valores morais e pressupostos teórico-políticos encontrados tanto no positivismo quanto no neotomismo, bases de formação profissional, em sua origem. Mas, principalmente, em termos ético-morais e ídeo-políticos, expressa o conservadorismo moral contido em projetos sociais e na cultura brasileira. Dessa forma, não é dada, como possibilidades, apenas na formação profissional mas, também, na socialização primária, em que ocorre a internalização de valores, normas de conduta e deveres, ou seja, na formação moral dos indivíduos sociais.

Dito isto, as praticas profissionais neste período tinham como finalidade a moralização, através de uma educação moral⁵¹ onde a natureza humana era vista sobre uma ótica universal e imutável, os profissionais tinham convicção que suas práticas

⁴⁸ Não ocorriam abstrações deste cotidiano por meio de reflexões éticas críticas.

⁴⁹ Segundo Cardoso (2013, p. 152) Se trata de um “pensamento cristão que retoma a filosófica de Santo Tomas de Aquino do século XIII”. Neste pensamento incorporado pelas assistentes sociais o homem está no centro de tudo por meio da relação com Deus. Logo, é importante a filantropia, a caridade e a defesa da propriedade privada como forma de proteção e harmonia social.

⁵⁰ Discorremos sobre o significado da *esfera filosófico-valorativa* no capítulo anterior. Aqui, estamos tratando de uma dimensão que “compõem três projetos profissionais vinculados à perspectiva conservadora”. “Aos quais denominamos tradicional, modernizador e fenomenológico” (CARDOSO, 2013, p. 151-152). Essa foi à esfera filosófico-valorativa de origem na profissão.

⁵¹ “A moral se apresenta como um elemento funcional à implementação de programas educativo-assistenciais formulados pelo empresariado e pelo Estado e viabilizado por vários profissionais, entre eles o assistente social; sua legitimação decorre, entre outros aspectos, do seu perfil potencialmente adequado a uma ação moralizadora (...)” (BARROCO, 2005, p. 93).

proporcionavam o “bem comum”, dito de outro modo, os mesmos tinham convicção que suas ações estavam comprometidas eticamente com os desejos sociais e divinos.

Assim, a ética profissional operava-se “de modo prescritivo, baseando-se em uma dicotomia entre bem/mal que, no agir profissional, só aparentemente é abstrata, uma vez que traduz os dogmas cristãos e a moral conservadora” (BARROCO, 1996, p. 231).

Como já mencionamos, essas intervenções, ético-políticas⁵², contribuíram para a propagação de mecanismos ideológicos de manutenção e fortalecimento da alienação moral⁵³ (BARROCO, 2005), e este fato ocorria porque no neotomismo,

Na medida em que os valores e princípios afirmados por esse pensamento partem de princípios metafísicos, seus fundamentos são a-históricos: a subordinação do homem, da ética e dos valores às leis divinas leva a uma concepção essencialista, ou seja, que concebe a existência de uma essência humana transcendente à histórica, doadora de valores a todos os seres humanos (BARROCO e TERRA, 2012, p. 44).

Deste modo, os valores assumiam um caráter universalmente abstrato, peculiar aos humanos, porém, proveniente de Deus como já dissemos. Os “valores como *pessoas humana, bem comum, perfectibilidade, autodeterminação da pessoa humana, justiça social* são abstraídos de suas particularidades e determinações históricas”, logo, nessa concepção temos entraves históricos entre o humano genérico e sua possível relação com o sujeito social (BARROCO e TERRA, 2012, p. 44, grifo das autoras).

Para a realização desses valores, a alienação moral era fundamental, pois, uma vez interiorizadas, a questão social era tratada como problema da moral e não como uma tensão entre o capital e o trabalho. Acreditava-se em um funcionamento coesivo da sociedade, onde os valores supracitados tivessem aplicabilidade a todos os homens e mulheres como se não houvesse disparidades historicamente determinadas entre os mesmos.

Assim, por meio dessas referências filosóficas e por meio dos projetos profissional tradicional, modernizador e fenomenológico foi constituída

⁵² Nos termos de (BARROCO, 1996, p. 231) “O rebatimento da ação profissional na realidade social adquire objetividade ético-política na medida em que contribui para o ocultamento dos elementos que fundam a “questão social” e para a reprodução de um *ethos* fortalecedor do deslocamento da base material de constituição das desigualdades sociais para a esfera moral”.

⁵³ Essa forma da moral é compreendida como negativa, uma vez, que, nessas formas ela perde seu caráter de mediar às realizações de escolhas ligadas as liberdades, ou seja, acaba se tornando alienadas, contribuindo para o processo de validação da sociabilidade burguesa.

hegemonicamente a ética no Serviço Social, desde sua origem na década de 40 até os anos 70, materializada e mediada pelas esferas filosófico-valorativa, moral-prática e jurídico- normativa. Neste sentido, tivemos neste momento histórico um *ethos* profissional totalmente vinculado à ética burguesa, “que se manifestou na profissão como um caráter moralizador e moralista, não conseguindo, a partir de uma reflexão ética, realizar a suspensão da cotidianidade”, com isso, os profissionais não tiveram condições objetivas para superar o *modo de ser* dominante (CARDOSO, 2013, p. 166).

Essas condições objetivas só começaram a ser construídas no interior da profissão a partir do momento em que a sociedade criou um movimento de pertencimento social disposto a questionar os valores ético-morais tradicionais, e o Serviço Social além de estar inserido neste processo, passava por um momento de renovação profissional, momento este que proporcionou “condições sócio-históricas favorecedoras da incorporação de um *ethos* de ruptura pela profissão” (BARROCO, 1996, p. 261).

No tópico que se segue, nossa preocupação será a de apresentar os valores e princípios deste novo momento ético conhecido como; ética de ruptura/emancipatória. Sobretudo, nos aproximaremos da referencia filosófica e suas esferas que orientam este novo caminhar profissional que rompeu com o tradicional/conservador.

3.2 Ética de Ruptura/Emancipatória

É no final da década de 70 em especial no final da ditadura militar no Brasil, que se inicia novamente⁵⁴ no Serviço Social a simbiose ético-político de descontentamento com as práticas orientadas pelo *ethos* tradicional/conservador, neste momento com condições objetivas históricas favoráveis. O III CBAS⁵⁵ realizado no ano de 1979 é

⁵⁴ Segundo Cardoso (2013, p. 181) essa não foi à primeira tentativa de renovação no Serviço Social, “o sopro de desejo de ruptura iniciado nos anos de 1960 e enclausurado pela ditadura”. Logo, essa vontade de ruptura não nasceu na década de 70, as condições objetivas da década de 60 inviabilizaram e silenciaram a organização política da categoria que, só veio ter abertura e retomar o projeto no enfraquecimento da ditadura militar, assim, “as origens desse projeto profissional estão no processo de democratização que antecede o golpe militar, quando do início da articulação das classes subalternas e movimentos sociais, que via horizontes na revolução cubana e na articulação da América Latina pelas lutas sociais”.

⁵⁵ Este evento realizado na cidade de São Paulo no ano de 1979 ficou conhecido como “Congresso da Virada”, foi no Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), que ocorreu a consolidação da

considerado por Abramides (1989) e Barroco (2005) como marco histórico desse descontentamento, pois, foi neste evento que pela primeira vez ocorreu um posicionamento de cunho coletivo e político por parte da categoria a favor das lutas populares, ou seja, de forma inovadora e objetiva a categoria se coloca ao lado dos setores populares, com ações éticas orientadas por um *projeto de ruptura*⁵⁶. com seu passado conservador.

Segundo Barroco (2005, p. 167-168),

A partir desse marco, no contexto de reorganização política da sociedade civil, em defesa da democratização e da ampliação dos direitos civis e sócio-políticos, os valores éticos-políticos inscritos no projeto profissional de ruptura adquirem materialidade, o que evidencia a organização política da categoria, na explicitação da ruptura com o tradicionalismo profissional e no amadurecimento da reflexão de bases marxistas.

Neste sentido, este processo foi intensificado na década de 80 por meio de uma redemocratização⁵⁷ da sociedade brasileira. Impulsionado por este novo cenário político nota-se uma maturidade na militância político-profissional, os assistentes sociais passaram a se organizar a nível nacional por meio do sindicato articulado com as lutas dos trabalhadores, os congressos nacionais da categoria demonstravam maior criticidade e preocupações políticas para a intervenção, sobretudo, a luz de produções marxistas.

“A formação profissional recebe novos direcionamentos, passando a contar com um currículo⁵⁸ explicitamente orientado para uma formação crítica e comprometido”, com a classe trabalhadora (ibidem., 168).

Essas efervências profissionais na formação e no agir profissional foram, materializados tanto no currículo de 1982, quanto no código profissional de 1986⁵⁹,

hegemonia do projeto de ruptura, neste evento os assistentes sociais rompe com a tradição dominante e convocam ao invés de representantes do governo, representantes dos trabalhadores para compor mesas de debates, segundo Barroco (2001) essas ações se configuram em mudanças morais concretas.

⁵⁶ Pode-se dizer também *intenção de ruptura*, essa expressão é defendida por Netto (1994, p. 255, grifo do autor) por conta da “inadequação [entre os indicativos deste projeto e as condições objetivas para sua realização pela massa da categoria], esta perspectiva vem conservando e aprofundando seus traços opositivos ao tradicionalismo, mas sem conseguir avançar efetivamente no rompimento com ele no terreno da prática profissional- donde a nossa sugestão de que a ruptura, neste domínio, permanece ainda como *intenção*”.

⁵⁷ Para maior aprofundamento deste processo, ver Barroco (1996).

⁵⁸ Trata-se do primeiro currículo a deixar claro o esforço de ruptura com o tradicionalismo/conservador.

⁵⁹ Na introdução deste código já era possível ter clareza em relação a essa nova ética: “Inserido neste movimento, a categoria de Assistentes Sociais passa a exigir também uma nova ética que reflita uma vontade coletiva, superando a perspectiva a-histórica e acrítica, onde os valores são tidos como universais e acima dos interesses de classe. A nova ética é resultado da inserção da categoria nas lutas da classe trabalhadora e conseqüentemente de uma nova visão da sociedade brasileira. Neste sentido, a categorias

instrumentos considerados inovadores, não apenas por se tratarem de um momento histórico, mas, principalmente por serem o primeiro código e currículo a apresentar de forma expressa a vontade coletiva⁶⁰ da categoria na busca por uma nova moralidade profissional, ou seja,

O código e a reformulação curricular de 1982 são marcos de um mesmo projeto que pressupõe o compromisso ético-político com as classes subalternas e a explicitação da direção social da formação e da prática profissional. Teoricamente considerados, tais pressupostos não são problematizados eticamente neste momento, o que não impede de considerá-los em sua dimensão axiológica, como orientadores de um *ethos* que expressa à moralidade do projeto de ruptura (BARROCO, 2005, p. 170).

Ainda neste sentido, Abtha e Mustafá (2003) demonstram no seu estudo⁶¹ algumas ressalvas e contradições em relação há não problematização da dimensão ética amparada na teoria social crítica de Marx, segundo as mesmas, e reforçando o que já foi dito, aconteceram alguns equívocos⁶² próprios da conjuntura que o país atravessava no que diz respeito aos fundamentos éticos com base nas matrizes teóricas marxistas, porém, este “fato não impediu o avanço no aprofundamento de tal perspectiva teórica no sentido da sua compressão e possibilidade de leitura da realidade” (ABTHA; MUSTAFÁ, 2003, p. 9-10).

Nessa nova referencia, há um esforço para que indivíduo social seja compreendido como um ser concreto e não como um ser natural como foi tratado pelo pensamento neotomista que busca sua *perfectibilidade*⁶³ humana, aqui, o ser, se realiza no mundo real e ou concreto, ele é histórico e social, pertencente a uma dada sociabilidade, que é contraditória e complexa.

através de suas organizações faz uma opção clara por uma prática profissional vinculada aos interesses desta classe” (CFAS, p. 1).

⁶⁰ Essa vontade coletiva está expressa na introdução do código de 1986: “O presente Código de Ética Profissional do Serviço Social é resultado de um amplo processo de trabalho conjunto, desencadeado a partir de 1983. Em diferentes momentos deste processo, os Assistentes Sociais foram solicitados através do CFAS/CRAS e de mais entidades de organização da categoria a dar contribuições e a participar de comissões, debates, assembleias, seminários, e encontros regionais e nacionais” (CFAS, 1986, p. 1).

⁶¹ Discussão feita na Coletânea dos códigos de éticas (2003), organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ética-GEPE, sobe coordenação da professora Maria A. M. Mustafá da UFPE.

⁶² Tivemos, “interpretações enviesadas dos marxismos, o que alguns autores chamarão de um *marxismo sem Marx* ou de *marxismos*” (CARDOSO, 2013, p. 187, grifo nosso).

⁶³ Categoria presente no pensamento conservador/tradicional, “nessa concepção, a inteligência e a liberdade são naturais e não uma construção, estando relacionadas à essência humana, que é a busca da perfectibilidade, por isso o homem é naturalmente dotado dessas capacidades, enquanto imagem e semelhança de Deus” (...) (CARDOSO, 2013, p. 163).

No entanto, para Abtha e Mustafá (2003, p 11), embora o código de 1986 represente um avanço da categoria em relação à “imparcialidade, neutralidade, dos valores metafísicos e da própria prática profissional”, os sujeitos não são vistos em sua totalidade, pelo contrario, a uma vinculação a uma determinada classe.

Nos termos de Barroco (1996) essa vinculação,

(...) apresenta resquícios de uma visão estática e unilateral. Ao explicitar uma vinculação profissional a determinada classe social, o código pressupõe que ela é “boa em si”, o que elimina a historicidade das escolhas morais, tendo em vista que elas são perpassadas pela alienação e por valores que nem sempre correspondem às necessidades de uma classe (BARROCO, 1996, p. 120).

Diante desses desencontros e equívocos específicos da década de 80, resultado de uma vinculação pelas avessas, o “*deve ser* era tratado como necessidade, adquire um sentido apriorístico que subordina as transformações ético-morais à opção ideológica (...)” (BARROCO, 2005, p. 173). Acreditava-se que só pelo fato de haver uma vinculação a determinada classe, ou seja, a classe subalternizada, as práticas dos assistentes sociais seriam conduzidas de forma natural a uma moral contra hegemônica.

Lamentavelmente por conta dos limites objetivos presentes na sociedade brasileira, o Serviço Social não conseguiu um desenvolvimento teórico-político interessado eticamente, pelo contrario houve um superdimensionamento⁶⁴ teórico-político, que inviabilizava uma possível reflexão ética fiel ao que se pleiteava.

Em relação à formação profissional, os currículos de 1982 e 1984 se apresentaram como marco neste processo de ruptura e não temos duvidas disso, mas contraditoriamente não houve mudanças no ensino de disciplinas vitais para a apreensão das dimensões éticas no Serviço Social, como Filosofia e Ética, o que inviabilizava⁶⁵ desde a formação uma reflexão ética sistemática e crítica.

Sobre isso Barroco é esclarecedora,

Apesar de este marco ser pautado na crítica aos referenciais e valores que tradicionalmente orientaram a prática profissional, indicando, de forma

⁶⁴ As ações profissionais tinham um caráter de militância junto aos movimentos sociais, ou seja, o Serviço Social estava preocupado em organizar as classes subalternizadas, fazendo uma tarefa que era de partidos políticos e não de uma profissão.

⁶⁵ (ibidem., p. 175) “A ausência de uma debate ético que desvelasse, no interior do pensamento de Marx, sua concepção ontológica contribuiu para que, ainda nos anos 80, em geral, a remissão a valores universais ou ao humano-genérico fosse tomada como abstração negadora da história e das classes sociais”.

hegemônica, o marxismo como referencial a ser privilegiado, não se coloca em pauta a discussão sobre a ética marxista ou sobre o debate filosófico do marxismo. Isso é contraditório, na medida em que tais disciplinas são, historicamente, espaços privilegiados de fundamentação ética e de apreensão dos valores e princípios éticos da profissão (Ibidem., p. 174-175).

Ainda segundo Barroco (2005), professores como Ivo Tonet e Antonio G. Aguiar, competentes filosoficamente a tal corrente, chamavam a atenção para algumas incorporações e mudanças⁶⁶ necessárias que o currículo de 1984 deveria expressar para enfrentar as questões éticas profissionais.

Os mesmos apontavam para a problematização dos fundamentos ontológicos e filosóficos do pensamento de Marx, presente na elaboração do pensador Lukács como forma de enfrentamento das debilidades éticas do marxismo no Serviço Social, porém, não houve essa reelaboração e incorporação indicada pelos professores supracitados, tivemos como resultado um reducionismo da ética ao interesse de classe nessa década, expresso tanto no currículo de 84 quanto no código de ética de 1986.

Porém, não temos dúvidas que este processo de intenção de ruptura, foi capaz de desenvolver um *ethos* profissional diferente dos anteriores. A partir deste projeto tivemos um *modo de ser* interessado com as demandas sociais⁶⁷, ainda que tenha ocorrido subordinação da ética a política, não há como negar o avanço histórico dessa intenção.

Dito isto, “podemos considerar que, embora não sistematizados e refletidos em sua significação, o *ethos* tradicional do serviço social foi sendo negado na prática, através da vivência cotidiana, nas várias dimensões que rebatem na ação profissional (...)”, criando, assim, alternativas concretas para uma nova moralidade profissional (BARROCO, 2005, p. 178).

O amadurecimento dessa nova moralidade iniciada no projeto de ruptura ganha novos contornos nos anos de 1990 a 2000, quando a categoria profissional consolidou tal perspectiva “na constituição da hegemonia do que hoje se denomina projeto ético-

⁶⁶ Segundo Barroco (2005) essas sugestões dos professores só passaram a ser incorporadas na década de 1990 pela categoria.

⁶⁷ Na introdução do código de 86 temos de forma explícita essa articulação do projeto profissional com o projeto de sociedade. “A sociedade brasileira no atual momento histórico impõem modificações profundas em todos os processos da vida material e espiritual. Nas lutas encaminhadas por diversas organizações nesse processo de transformação, um novo projeto de sociedade se esboça, se constrói e se difunde uma nova ideologia” (CFAS, 1986, p. 1).

político⁶⁸ profissional do Serviço Social, em um processo de continuidades e rupturas com o momento que o antecedeu”, é importante ressaltar que para a realização dessa consolidação os profissionais tinham como cenário as ofensivas neoliberais, influência essa que atua até os dias atuais sobre a sociedade brasileira e sobre os profissionais (CARDOSO, 2013, p. 195).

Ou seja, em uma conjuntura político-econômica⁶⁹ totalmente adversa os assistentes sociais tiveram que reelaborar o código de ética de 1986, o desafio que estava posto era o de garantir as “conquistas e ao mesmo tempo superar suas debilidades”, a superação das fraquezas ideológicas teve como ponto de partida os debates realizados no ano de 1992, e posteriormente sua materialização no Código de Ética de 1993, constituindo-se marco desse novo projeto profissional⁷⁰ (BARROCO, 1996, p. 284).

Sobre este novo momento, corroboramos com Barroco (2005, p. 178),

O processo de debates que culminou com a aprovação do novo código é marcado pela sensibilização da sociedade civil em face da questão ética, o que se concretiza em mobilizações que reivindicam a ética na política e na vida pública, levando ao *impeachment* do presidente, em 1992. Mas, na verdade, a objetivação de uma consciência ética, nesse momento, expressa uma insatisfação social cujas determinações não são superadas eticamente. O que está em jogo é a subordinação do país aos interesses político-econômicos do capitalismo internacional, ou seja, a sua adesão ao “mundo globalizado” e ao programa neoliberal. Este projeto aplicado na América Latina pelo Banco Mundial e pelo FMI, é parte de uma estratégia global de desenvolvimento econômico, no âmbito das profundas mudanças verificadas na dinâmica das sociedades capitalistas- desde a crise do Estado de Bem-Estar Social às alterações no “mundo do trabalho”.

Essa conjuntura sócio-econômica ou como Daginino (2002) convencionou chamar de “confluência perversa”⁷¹ da década de 90 rebateu diretamente nos trabalhadores, ou seja, no “mundo do trabalho” e, neste sentido, atingiu o Serviço Social duas vezes, pois, os assistentes sociais foram afetados como cidadãos, assalariados inseridos na divisão sócio-técnica do trabalho e como agentes mediadores de direitos sociais.

⁶⁸ Trata-se de um projeto democrático de oposição ao capitalismo que compreende os complexos sociais por meio de uma visão crítica e histórica.

⁶⁹ Sobre essa conjuntura de consolidação do capitalismo no Brasil ver o primeiro capítulo da tese de Ortiz (2007).

⁷⁰ Convencionou-se chamar de projeto ético-político do Serviço Social.

⁷¹ Trata-se de projetos sociais antagônicos e desiguais.

Assim, os mesmos profissionais que se organizaram e lutaram para construir o projeto de ruptura na década de 80, foram convocados novamente, só que neste momento em condições mais complexas⁷², a darem respostas a este novo momento, sem desfazer das conquistas passadas.

Diante de tal conjuntura, especificamente no ano de 1992 como já indicado anteriormente, o Serviço Social por meio de sua vanguarda⁷³, retomam as discussões éticas e no ano seguinte aprovam seu novo código de forma “inédita na trajetória da reflexão ética profissional”. Essa forma inédita indicada por Barroco é pelo fato da categoria só ter discutido e debatido as questões éticas para a formulação de novos códigos, “o que já aponta para uma compreensão restrita a cerca da ética profissional; restrita a codificação formal, a ética deixa de ser tratada como tema do cotidiano” (BARROCO, 2005, p. 199).

Em 1992 os assistentes sociais agiram de forma contrária ao que historicamente era feito, elegeram como central o debate de uma reflexão ética geral, em consonância a ética profissional e ao código propriamente dito, extraindo assim, a visão legalista dos processos anteriores, temos então, um amadurecimento coletivo de tais reflexões ao longo do ano.

Neste mesmo contexto que há um alargamento das discussões éticas nos eventos da categoria, o evento considerado de maior importância é o VII Congresso Brasileiro do Serviço Social-CBAS⁷⁴ que merece maior atenção, dentre os outros do período, pois, se trata de um evento que trouxe pela primeira vez em seus painéis de apresentação, as preocupações em relação aos fundamentos teóricos da ética, suas possibilidades de ação no cotidiano profissional, discussão sobre as denúncias e dilemas éticos e o enfrentamento dessas questões na formação profissional (BARROCO, 2005).

⁷² “Na década de 90, as consequências da lógica excludente e destrutiva do capitalismo, aprofundadas no processo de globalização neoliberal, são visíveis mundialmente e particularmente no Terceiro Mundo. Entre muitos aspectos, elimina-se toda estrutura e responsabilidade social do Estado em face da “questão social”; privatizam-se serviços públicos e empresas estatais, desmonta-se, gradualmente, as legislações de proteção social e do trabalho” (BARROCO, 2005, p. 179). No Brasil, o desenvolvimento deste projeto, se desenrola em “(...) condições particulares; não contando com uma proteção social que assegura minimamente os direitos sociais, apresentando índices de miséria similares aos países mais pobres do mundo e contando com uma elite historicamente conservadora, o país ingressa no “mundo global” reatualizando as velhas estratégias de equacionamento moral da “questão social” (ibidem., p. 179).

⁷³ A luz de Netto profissionais politicamente organizados que faziam parte da hegemonia ideológica da década de 80.

⁷⁴ Primeiro evento a receber nos seus painéis temáticos a discussão da ética, outro marco dessa ampliação de debate ético foram os ensaios publicados na revista, *Serviço Social e Sociedade* da época.

Então só no ano de 1993⁷⁵ que a categoria se encontra no ápice do seu amadurecimento teórico-política e, neste sentido, o código de 86 é reformulado, por não atender as novas determinações históricas da sociedade brasileira e dos profissionais do Serviço Social, essa reformulação e materialização do código de ética vêm sanar as deficiências filosóficas do código anterior.

É importante ressaltar, “que pela primeira vez na profissão, realizou-se a elaboração de um código como projeto coletivo, em um amplo processo de debates e participação dos profissionais”, ao longo dos anos que o antecedeu, essas mobilizações nos ficam evidentes nos parágrafos anteriores (CARDOSO, 2013, p. 221).

Neste novo CE o compromisso não é mais com uma classe específica, ou seja, com a classe trabalhadora, “como se esta tivesse de permanecer imutável”, mas, sim com valores “que expressam o projeto ético-político e a vinculação a uma perspectiva societária emancipatória”, dito isto, os profissionais tem como horizonte do seu agir profissional um tipo de sociedade livre de todas as formas degradante da vida humana e da natureza. A fundamentação para tal finalidade está nos fundamentos ontológicos do ser social⁷⁶ (CARDOSO, 2013, p. 223).

Neste sentido, a introdução do Código de Ética de 1993 é clara,

A revisão a que se procedeu, compatível com o espírito do texto de 1986, partiu da compreensão de que a Ética deve ter como suporte uma ontologia do ser social: os valores são determinações da prática, resultantes da atividade criadora tipificada no processo de trabalho. É mediante o processo de trabalho que o ser social se constitui, se instaura como distinto do ser natural, dispondo da capacidade teleológica, projetiva, consciente; e por esta socialização que ele se põe como ser capaz de liberdade. Esta concepção já contém, em si mesma, uma projeção de sociedade- aquela em que se propicie aos trabalhadores um pleno desenvolvimento para a invenção e vivência de novos valores, o que, evidentemente, supõe a erradicação de todos os processos de exploração, opressão e alienação (CFESS, 1993, p. 2).

Nessa ética o homem é compreendido como um ser social e histórico, que se distingue da natureza por meio do trabalho⁷⁷, logo, o ser social produz sua vida no

⁷⁵ Para sermos mais exato é no dia 15 de maio de 1993 que o código é aprovado, ressaltando a emancipação do ser social e tendo como valor ético-central a liberdade.

⁷⁶ As sugestões filosóficas sugeridas por Aguiar e Tonet na década de 80 foram aqui incorporadas. Ou seja, é a partir deste momento que “as categorias teóricas compreendidas no Código de Ética, partem da concepção da teoria do ser social, em suas dimensões ontológica, teleológica, sociohistórica” (ABRAMIDES, 2006, p. 68).

⁷⁷ “É mediante o processo do trabalho que o ser social se constitui, se instaura como distinto do natural, dispondo de capacidade teleológica, projetiva, consciente. É por essa sociabilização que o ser social se põe como ser capaz de liberdade” (PAIVA et al., 2001, p. 162).

momento em que transforma a natureza partindo de suas necessidades e, de forma simultânea ao transformar a natureza ele se transforma e transforma a sociedade. Temos então neste *ethos* profissional uma concepção de homem e de mundo ancoradas filosoficamente no materialismo histórico-dialético, com incorporações essenciais da ontologia de Lukács.

Assim, conforme Barroco e Terra (2012, p. 54),

Apoiado nesse referencial, o CE inscreveu a ética e os valores no âmbito da práxis, que tem no trabalho seu modo de ser mais elementar: a ética e os valores são concebidos como produtos de práxis: “Os valores são determinações da prática social, resultantes da atividade criadora tipificada no processo de trabalho (...)” (CFESS, 1993, p. 15).

Portanto, é importante chamarmos a atenção para a categoria trabalho, pois, a mesma é central na referência teórica e filosófica de Marx como bem apresentamos no primeiro capítulo, além do mais é base essencial para as ações ético-morais dos profissionais a partir deste momento de ruptura. Em outros termos, é por meio do trabalho que temos um novo ser, que se diferencia dos demais por apresentar ações que se dão de forma consciente, livre e universal e não instintivas⁷⁸, portanto;

Ao indicar a centralidades do trabalho na (re)produção da vida social, o código revela a base objetiva de constituição das ações ético-morais: as capacidades que, desenvolvidas a partir da práxis, objetivam a sociabilidade, a consciência, a liberdade e a universalidade do ser humano-genérico. Em função dessas capacidades objetivas explicitam-se os valores éticos fundamentais: liberdade, equidade e justiça social, articulando-os à democracia, à cidadania (BARROCO, 2005, p. 201).

Vejamos como tais valores éticos emancipatórios indicados por Barroco (2005) estão materializados no Código de Ética/93;

Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais; Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo; Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras; Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida; Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão

⁷⁸ Trata-se do salto ontológico que trabalhamos no primeiro capítulo.

democrática; Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças; Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual; Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero; Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos trabalhadores; Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional; Exercício do Serviço Social sem ser discriminado, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, opção sexual, idade e condição física (CFESS, 1993, p. 5).

Porém, conforme Barroco (2005) estes valores que estão expressos no código de ética em especial: liberdade, justiça social, democracia e cidadania, podem nos levar há um entendimento equivocado, uma vez que os mesmo valores são defendidos pelo pensamento conservador burguês e reafirmados no neoliberalismo. Suas bases estão alicerçadas nas referências teóricas e filosóficas liberais que em um período anterior a Revolução Francesa propiciou uma fundamentação teórica que defendia a sociedade capitalista como um modelo social capaz de proporcionar a emancipação dos sujeitos.

Ou seja, na sociedade burguesa, “o homem é tratado como portador de direitos naturais anteriores à sua sociabilidade, entre eles o direito a propriedade e à liberdade”, assim, estes valores são interpretados como positivos e universais, porém, a nosso ver, especialmente por estarmos orientados pelos fundamentos filosóficos da teoria social crítica estes valores defendidos pelos liberais são irrealizáveis e abstratos, portanto, não se constitui como universais e não são passíveis de realização em sua plenitude⁷⁹ no capitalismo (BARROCO, 2005, p. 202).

Diante dessa desmedida o código deixa claro em seus princípios fundamentais já supracitados que a realização universal de tais valores só será possível em outro modelo de sociedade, logo, este projeto profissional está “vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero”, a universalização destes valores indicada pelo projeto ético-político e materializado no Código de Ética profissional só é possível em uma ordem social livre de todas as

⁷⁹ Segundo Abramides (2006, p. 69) a desigualdade é categoria central no neoliberalismo, logo, é impossível termos a realização de tais valores em essência, ademais, valores como; “cidadania, democracia, equidade e justiça social têm servido ao pensamento e à ação programática neoliberal para o capital dar continuidade ao seu projeto de exploração e dominação burguesa”.

atrocidades produzidas e reproduzidas pelo pensamento liberal ou burguês (CFESS, 1993, p.5).

A impossibilidade na ordem hegemônica vigente se dar pela ausência de vivências e/ou concretização historicamente determinada à totalidade dos indivíduos, neste sentido, o CE “coerente com sua fundamentação, explicitou sua diferencialidade em face o discurso liberal, ao afirmar a equidade e a democracia como valores ético-políticos” (ibidem, p. 203). Sobretudo, elegeu a liberdade como valor ético central “e das demandas políticas a ela inerentes- autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais” (CFESS, 1993, p. 5).

Nos termos do CE, sobretudo, se pensarmos em relação a sua diferencialidade em relação ao pensamento liberal, a democracia⁸⁰ tem a capacidade de proporcionar, (...) “a ultrapassagem das limitações reais que a ordem burguesa impõe ao desenvolvimento pleno da cidadania, aos direitos e garantias individuais e sociais, e das tendências à autonomia e autogestão social”, essa ideia se trata de um resgate autêntico ao pensamento marxista direcionado ao socialismo revolucionário (CFESS, 1993, p.3).

Consoante Barroco, sobre a equidade e sua diferenciação entre o pensamento crítico e o liberal, a autora coloca a defensiva da equidade pelo pensamento liberal como um grande paradoxo. Fundamentado no pensamento crítico, o código de ética profissional entende que “a defesa da equidade explicita os limites da liberdade burguesa; incompatível com a igualdade, a justiça social e a cidadania plena, pois a cidadania burguesa, no âmbito da democracia liberal, é suporte para a desigualdade” (BARROCO, 2005, p. 204).

Em relação “a liberdade e a plena expansão dos indivíduos sociais como o fim da dominação, torna-se fundamental a defesa intransigente dos direitos humanos”, e neste sentido a renúncia do autoritarismo, do arbítrio e dos preconceitos, “o que significa o fim da exploração e da dominação do homem pelo homem (de classe, etnia, ou gênero)” (CARDOSO, 2013, p. 216-222).

Sobre a liberdade é importante compreender que,

⁸⁰ “Vale ressaltar que, embora acreditemos na democracia plena, a democracia política, mesmo dentro dos limites da sociedade capitalista, é um valor que deve ser defendido de maneira intransigente contra todas as formas de autoritarismo e arbitrariedades tal qual já vivenciado nas ditaduras militares. O que se relacionará intrinsecamente, também, à defesa do pluralismo explicitada no código, no respeito às diferentes concepções e projetos profissionais, desde que em consonância com os valores nele expresso” (CARDOSO, 2013, p. 224).

Nessa perspectiva, a liberdade não é uma idealização abstrata, mas uma possibilidade real que, uma vez explicitada pelos homens, não se perde mais na história, apesar de ficar em alguns momentos abafada por impedimentos conjunturais. A liberdade e o dever não derivam de algo transcendente ao homem, mas fazem parte de um conjunto de princípios que expressam necessidades ontológicas, isto é, parte da essência humana, criado pelo próprio homem (BARROCO, 2005, p. 77).

Ontologicamente considerado estes valores emancipatórios orientam os profissionais em suas práticas cotidianas, “a sua realização não depende somente de uma vontade política e da adesão aos valores, mas da capacidade de torna-los concretos” (BARROCO, 1996, p. 285), isso requer uma formação rigorosa a partir e por meio dessa direção social da profissão.

Dito isso, estamos convencidos que mesmo diante das contradições da sociedade de classe os profissionais que ao longo de sua formação apreenderam as dimensões, ético-política, teórico-metodológico e técnico-operativo, ancorados nos valores do projeto ético-político e nos seus instrumentos⁸¹ que lhes dão materialidade e unidade serão capazes de realizar momentos de liberdade⁸² no cotidiano profissional.

Todas essas competências indicadas, situadas de forma uniforme têm como finalidade a qualidade na prestação dos serviços e, neste sentido, demandam responsabilidades⁸³ por parte dos profissionais para com seus usuários, ou seja, a partir da hegemonia do projeto ético-político os assistentes sociais desde a formação⁸⁴ são orientados de forma pedagógica e livre a romperem⁸⁵ com práticas moralizadoras da “questão social”, contrapondo-se a isso a categoria se coloca a favor da,

⁸¹ Os instrumentos que dão vida ao projeto ético político são; Código de ética de 93, Legislação que Regulamenta a Profissão lei nº 8662/93 e as Diretrizes Curriculares de 1996.

⁸² Conforme Barroco (2012, p. 55, grifo da autora) “da constatação de que nessa sociedade é impossível à *universalização* de uma ética objetivadora de valores emancipatórios, não se concluiu, *necessariamente*, a impossibilidade de sua realização *parcial*”. Para que tenhamos essa realização parcial defendida pela autora é importante haver uma suspensão ou abstrações do cotidiano, essas suspensões do cotidiano ocorrerão por meio de reflexões éticas que serão capazes de proporcionar aos profissionais a possibilidade de escolher criticamente dentre as alternativas, o embasamento para essas escolhas de valor estão no projeto ético político profissional hegemônico do Serviço Social, materializadas em seus instrumentos; código (1993), diretrizes curriculares (1996) e legislações (1993).

⁸³ Toda a ação ética demanda responsabilidade diante dos valores, portanto, “o código apresenta ainda, o necessário compromisso com a competência profissional, como pressuposto básico para a efetiva qualidade dos serviços prestados à população” (CARDOSO, 2013, p. 225).

⁸⁴ As Diretrizes Curriculares de 1996 coloca o ensino da ética como algo transversal na formação dos futuros assistente social. Iremos discorrer no próximo item sobre a importância dessa centralidade da ética na formação profissional, pois a ausência dela trás consigo alguns dilemas éticos e ao mesmo tempo dificulta fortalecimento do Projeto Ético-político do Serviço Social.

⁸⁵ No âmbito da formação as Diretrizes Curriculares para o cursos de Serviço Social aprovado na assembleia geral da ABEPPS em 1996 se configura como instrumento essencial para direcionar a formação nessa perspectiva a qual estamos falando.

(...) eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças no exercício profissional, sem ser discriminado, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, opção sexual, idade e condição física (CFESS, 1993, p. 11).

Com este posicionamento “o Código é inovador, abordando questões fundamentais à superação do moralismo” inerente ao *ethos* conservador, essa passagem elencada no CE aponta de forma objetiva o rompimento com as práticas moralistas que permeavam as ações éticas dos profissionais no passado (BARROCO, 1996, p. 286).

Neste momento há uma visão de totalidade, que respeita os sujeitos em suas diferenças e similitudes sem pretensão alguma de reajusta-los socialmente, pelo contrario, busca-se a emancipação humana, ou seja, “à possibilidade do homem se reconhecer enquanto um ser social, crítico, livre, criativo, vivenciando essas possibilidades em uma sociedade na qual o trabalho não seja alienado (...)” (CARDOSO, 2013, 216).

Neste sentido conforme Barroco (2005, p. 198),

Fica evidente que uma ética, fundada em Marx, tem um caráter revolucionário: em termos de reflexão ética exige a criticidade radical e a perspectiva de totalidade; em termos de valores se apoia na liberdade e na emancipação humana. Praticamente, supõe um projeto societário de supressão da alienação, da exploração, das formas reificadas de viver moralmente.

Sabemos que num primeiro momento a apreensão dessa concepção ética se deu de forma enviesada por conta da própria heterogeneidade da categoria profissional e das circunstâncias históricas que não permitiam um aprofundamento rigoroso dessas categorias elucidadas por Barroco (2005).

Não é por engano que os anos 80 foram compreendidos por Netto (1994) como uma *intenção de ruptura* no interior do Serviço Social, ou seja, preparou-se o terreno de rompimento com o conservadorismo, mas, a ruptura propriamente dita só veio se efetivar na década de 90, através de incorporações e aprofundamento nas reflexões éticas fundada em Marx, muito bem materializadas no CE atual e nas Diretrizes Curriculares de 1996.

Deste modo, apresentamos ao longo deste capítulo as principais alterações éticas que ocorreram no Serviço Social brasileiro a partir de referenciais filosóficas e éticas

distintas, convencionalmente, conhecidas como ética tradicional/conservadora e de ética de ruptura/emancipatório, essa última está consolidada no CE (1993), na Lei de Regulamentação da profissão (1993) e nas Diretrizes Curriculares (1996).

Constituindo-se assim, instrumentos responsáveis por direcionar a categoria eticamente e politicamente, “não sendo majoritário, mas orientando o trabalho e a formação profissional diante da hegemonia conquistada junto às entidades de organização da categoria e às universidades” (CARDOSO, 2013. P. 226).

Compreendemos que a incorporação e as ações baseadas nessa concepção de ética profissional emancipatória não seja tarefa fácil, afinal essa ética se contrapõem ao que está posto moralmente na nossa sociedade capitalista e, neste sentido, se contrapõem também a toda a socialização primária dos estudantes de Serviço Social.

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares (1996), assumem um papel fundamental para contribuir na formação dos profissionais, além do mais, trata-se de um documento que contém orientações gerais para as unidades de ensino construir seus projetos pedagógicos de forma autônoma, mas, respeitando os valores expressos em tais diretrizes.

Ou seja, estamos falando de um currículo que pela primeira vez trás em seus princípios a defesa da transversalidade do ensino da ética ancorado nos fundamentos ontológicos ao longo de toda a formação dos futuros assistentes sociais, como forma de instrumentalizar os futuros assistentes sociais de forma crítica.

Assim, entraremos na discussão dessa necessária e irrecorrível centralidade da dimensão ética na formação profissional, como forma de fortalecer o projeto ético-político do Serviço Social conquistado coletivamente e hegemonicamente. É por meio da discussão transversal na graduação que os discentes vão se aproximar dos valores que compõem o CE e orientam as ações na direção social da profissão.

3.3 A Necessária transversalidade da ética na formação dos futuros assistentes sociais: desafios na garantia deste princípio num contexto de contra-reforma da educação superior

Ao falarmos da transversalidade da ética no processo formativo/informativo do Serviço Social somos provocados a pensarmos sobre os princípios⁸⁶ contidos nas Diretrizes Curriculares⁸⁷ de 1996, em especial, o que assegura a “ética como princípio formativo perpassando a formação curricular”, dito de outro modo, este é o princípio que ratifica o trato da ética e seus fundamentos ontológicos não apenas a uma disciplina, mas, a discussão da dimensão ética tem que perpassar todas as disciplinas ao longo do curso, como algo fundamental e irrecorrível na formação dos futuros profissionais (ABPESS, 1996, p. 7).

A ideia central deste princípio é que a formação seja capaz de instrumentalizar e proporcionar aos discentes uma vivência ética, tanto nos debates em sala de aula, quanto nas pesquisas, extensões e principalmente nos campos de estágio, haja vista, que as ações éticas fundamentadas na ontologia do ser social se materializam no concreto, portanto, no cotidiano profissional, como uma ação essencialmente humana.

No entanto, antes de adentrarmos na discussão da centralidade da ética e seus desafios num cenário de contra reforma da educação superior é importante situar a discussão apresentando minimamente este novo documento que orienta a formação dos assistentes sociais e que se contrapõem a essas reformas educacionais intensificada na década passada e reproduzida nos dias atuais.

Deste modo, é importante elucidar que as Diretrizes Curriculares do Serviço Social é um instrumento como o próprio nome já diz responsável por dar direção a algo, neste sentido, dar direção e fundamentar os currículos da formação profissional dos assistentes sociais no Brasil. A Diretrizes Curriculares de Serviço Social foram conquistada por meio de um processo de continuidade⁸⁸ e de rupturas⁸⁹ em relação ao currículo anterior datado no ano de 1982⁹⁰.

⁸⁶ Ver: os 12 princípios na Lei de Diretrizes Curriculares- ABEPSS Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social (Com base no Currículo Mínimo Aprovado em Assembleia Geral Extraordinária de 08 de Novembro de 1996).

⁸⁷ “As Diretrizes Curriculares de um curso fazem parte do projeto de formação profissional, elas indicam uma determinada forma de pensar a formação” (SANTOS, 2006, p. 60).

⁸⁸ Segundo Abramides (2006, p. 76) “os traços de continuidade, relativos ao currículo de 1982, expressam-se por compreender a profissão: como um produto histórico; como uma forma de especialização do trabalho coletivo; inscrita na divisão sociotécnica do trabalho; em seu significado social e ideopolítico que se inscreve no âmbito das relações entre as classes sociais e suas frações e destas com Estado brasileiro; compreendida como trabalho profissional e o assistente social como trabalhador”.

⁸⁹ A ruptura com o currículo anterior tem haver com a inversão da logica formativa, ou seja, “a profissão não é fundada em disciplinas ou teorias, mas no movimento histórico concreto da realidade social” (ABESS, 1998, p. 98)

⁹⁰ Por meio deste currículo que pela primeira vez o Serviço Social expressou na formação sua intencionalidade de ruptura com os currículos tradicionais/conservadores anteriores.

Ao longo da década de 90 a categoria por meio de suas entidades; ABESS⁹¹, CEDEPSS⁹² e com apoio do CFESS⁹³ e ENESSO⁹⁴ coordenou e iniciou um amplo processo de debates democráticos, em especial, entre os anos de 1994 e 1996⁹⁵, estes debates tiveram como resultado a aprovação das Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social em assembleia geral da ABEPSS em 96, essa reelaboração levou em consideração “que uma revisão curricular supõe uma profunda avaliação do processo de formação profissional face às exigências da contemporaneidade” (ABESS, 1996, p.2).

Neste sentido,

(...) a formação profissional em Serviço Social aponta para uma crítica constante ao padrão vigente de sociabilidade e um rigor no que se refere às nossas atribuições e competências profissionais, que devem ser postas em movimentos, a partir de um horizonte teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo (SOUZA; SANTOS; CARDOSO, 2013, p. 37).

Dito isto, essa formação crítica está expressa ao longo de todo o projeto profissional. “As Diretrizes Curriculares propostas pela ABESS em 1996 apresentam um movimento de resistência e confronto, lutando por uma formação ético-política com base na teoria social crítica e na tradição marxista”, tendo como horizonte outro modo de produção, que não seja este vigente de exploração do homem pelo homem (WERNER, 2011, p. 3).

Deste modo, a nova Diretriz Curricular se apresenta como um instrumento pedagógico elementar e inovador para a formação profissional. Pela primeira vez o currículo do Serviço Social encontra-se organizados em núcleos de fundamentação eminentemente indissociáveis, a saber: “1-Núcleo de Fundamentação Teórico-Metodológico da Vida Social; 2-Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio histórica da Sociedade Brasileira e 3-Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional”, estes núcleos são responsáveis por romperem com a visão formalista que se tinha dos currículos anteriores (ABEPSS, 1996, p. 8).

⁹¹ Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social.

⁹² Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social, órgão responsável por mobilizar neste período as unidades de ensino.

⁹³ Conselho Federal de Serviço Social.

⁹⁴ Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social.

⁹⁵ Após apreciação na II Oficina Nacional de Formação Profissional a proposta curricular foi aprovada em Assembleia Geral da ABESS durante os dias 07 e 08 de novembro de 1996 na cidade do Rio de Janeiro.

Neste sentido, temos uma proposta que “parte da reafirmação do trabalho como atividade central na constituição do ser social” (ABEPSS, 1996, p.7), que se apresenta como vontade coletiva e hegemônica da categoria em desvelar “os anseios profissionais e a possibilidade de formar, de maneira diferente, os futuros profissionais” (WERNER, 2011, p. 2).

Essa formação de forma diferenciada a qual a autora se refere tem haver com o ato de se instrumentalizar teórico e politicamente numa perspectiva histórica e de totalidade, com a finalidade de se contrapor às formas degradantes criadas e reproduzidas pelo capital numa conjuntura de neoliberalismo, ou seja, em um cenário,

(...) de grande investimento pelas classes dominantes e Estado, na socialização de um universo ideológico e cultural, particularizado na defesa dos interesses do capital e na ruptura com valores civilizatórios, cuja consequência mais imediata é o massivo esvaziamento das capacidades críticas e da problematização em torno da intervenção profissional (SOUZA, et al., 2013, p. 36).

Diante deste contexto torna-se fundamental defendermos e objetivarmos essa formação crítica que é baseada nos fundamentos ontológicos do ser social e na defesa dos valores e princípios éticos emancipatórios inerentes a este pensamento filosófico, pensamento este como já elucidamos materializado no Código de Ética, e muito bem expresso na proposta curricular e nos outros instrumentos que fazem parte do projeto PEP do Serviço Social.

Porém, o grande desafio além dos já supracitados que se apresentam para a formação profissional dos futuros assistentes sociais é a garantia da efetivação dessas Diretrizes Curriculares nas unidades de ensino num contexto marcado por contra-reforma na educação superior, sobretudo, intensificado a partir da década de 1990 no governo FHC⁹⁶.

Nos termos de Abramides (2006, p. 107, grifo da autora),

A contra-reforma do ensino superior, nos governos de FHC, apresenta seu estatuto de legalidade na LDB, Lei de Diretrizes e Bases, n. 9396/96, e define a *flexibilização* como a grande estratégia de enraizamento, fortalecimento e expansão da *Universidade Operacional e Gerencial*, de destruição da universidade fundada no reconhecimento público, de legitimidade que lhe confere autonomia do saber, em relação à religião e ao Estado

⁹⁶ A luz de Abramides (2006) o ensino do Brasil sempre esteve submetido às grandes reformas a favor do capital, porém é no governo do ex. Presidente da República Fernando Henrique Cardoso no ano de 1990 que este processo é exacerbado e ganha legitimidade diante da aprovação da LDB/96.

Logo, a concepção de formação superior expressa na LDB é de uma formação direcionada para o mercado de trabalho. As universidades seguem uma logica operacional e gerencial, onde se estuda para trabalhar, o processo formativo dos cidadãos não é entendido como um momento de ampliação das possibilidades e socialização de conhecimento crítico do real, pelo contrario, não se forma para a vida em sua totalidade e potencialidades⁹⁷. Ambigualmente forma-se para reproduzir uma logica mercadológica e de privatização⁹⁸ da educação.

Não é pretensão nossa minimizar o vasto processo de lutas⁹⁹ que há por trás da reelaboração dessa lei, conduzidas por educadores e pessoas ligadas à educação muito antes mesmo da aprovação ocorrida na década de 90. Mas, queremos aqui fazer a crítica e, ao mesmo tempo, apontar que em essência a aprovação da LDB no ano de 1996 trouxe consigo uma simplificação dos objetivos e demandas clamadas pelos setores sociais envolvidos nas lutas anteriores que contraditoriamente acabou objetivando as contra-reformas em prol do capital.

Este empobrecimento de conteúdo e de direcionamento não ocorreu por simples coincidência política, mas, sobretudo, pelo fato do país está subordinado ao ideário neoliberal, ou seja, o Brasil encontrava-se submisso as Instituições Financeiras Internacionais, das quais destacamos Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional.

Assim, diante dessa nova legislação o Serviço Social por meio de suas instituições representativas- ABEPSS, CFESS e ENESSO tiveram que rediscutir a proposta curricular anteriormente¹⁰⁰ aprovada pela categoria profissional para se “adequar” as novas exigências propostas pela LDB e de certo modo teriam que se

⁹⁷ O Serviço Social por meio de seu currículo e dos outros instrumentos que compõem o PEP se coloca em “defesa de uma educação que supõe formar pessoas para a vida, para o mundo e não somente para o exercício profissional; e, para tanto, pressupõe o fomento do pensamento crítico que possibilite uma ação reflexiva e competente” (SOUZA; SANTOS; CARDOSO, 2013, p.50).

⁹⁸ Um marco de continuidade dessas privatizações no ensino superior do Brasil são as ações no governo Lula a partir do ano de 2004, neste governo há uma ampliação de ações privatizantes por meio de programas como PROUNI e parcerias público-privado etc. Ou seja, “ampliam-se programas compensatórios da educação, em detrimento da política pública de acesso e permanência universais” (Ibidem, 2006, p. 107).

⁹⁹ Segundo Werner (2011) as mobilização em prol de mudanças nas diretrizes de base da educação teve início entre os anos de 1970 e 1980, ativistas ligados a educação, manifestou sua insatisfação neste período com a legislação vigente. Tal reelaboração só veio ocorrer 16 anos após.

¹⁰⁰ As Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social foi aprovada no dia 08 de Novembro de 1996 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi aprovado no mês seguinte, especificamente em 02 de Dezembro de 1996.

antecipar em relação às normativas que viriam do MEC a partir da Lei de Diretrizes e Base e assim, o fizeram.

Obviamente que a categoria analisou essas mudanças de forma crítica¹⁰¹, com a preocupação de não simplificar o projeto de formação profissional fruto de um processo coletivo conquistado hegemonicamente pela categoria.

Segundo Werner (2011) entre os anos de 1997 e 2000 houve a formação de duas comissões de especialistas, em momentos díspares, sendo que num primeiro momento indicada pela ABESS e num segundo momento a indicação ficou por conta do secretário do Ensino Superior do MEC.

Essas comissões num primeiro momento eram responsáveis por “elaborar os padrões de qualidades para autorização e reconhecimento de cursos de graduação em Serviço Social”, num segundo momento a comissão teve a incumbência de encaminhar as diretrizes curriculares para sua aprovação (WERNER, 2011, p. 4).

Então é no ano de 2001 que às Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social é aprovada, mesmo diante de todo este acompanhamento e de pareceres elaborados por profissionais altamente qualificados do Serviço Social em articulação com a base da categoria o Conselho Nacional de Educação em conjunto com a Câmara Superior de Educação aprovam e simplificam os currículos de dez cursos, entre eles, o de Serviço Social por meio do parecer CNE/CES n. 492/2001.

Corroboramos como Mota (2007), quando nos diz que,

[...] no interregno entre o encaminhamento original de 1996 e a aprovação das Diretrizes em 2001 o processo sofreu reveses, dentre eles a descaracterização da proposta encaminhada pela ABEPSS. Vale ressaltar que nas Diretrizes Curriculares aprovadas pelo MEC, em 2001, foram feitas mudanças substantivas no documento final, descaracterizando o conteúdo das Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social elaboradas pela ABEPSS. As supressões incidiram tanto no perfil do profissional como no elenco das competências e na total exclusão das matérias e ementas elaboradas pela Comissão de Especialistas, em 1999 (MOTA, 2007, p. 60).

Em outros termos, foi por meio deste parecer que ocorreram modificações profundas na proposta de currículo mínimo aprovada em assembleia da ABEPSS em 1996, ou seja, “a proposta original sofreu uma forte descaracterização no que se refere à

¹⁰¹ A gestão da ABEPSS entre os anos de 1998-2000 colocaram como central em suas ações de gestão a temática “política de ensino superior no Brasil: a Regulamentação da LDB e as implicações para o Serviço Social” como forma de analisar criticamente os impactos oriundos dessa legislação para o PEP-Projeto Ético-político (WERNER, 2011, 3).

direção social da formação profissional, aos conhecimentos e habilidades preconizadas e consideradas essências ao desempenho do assistente social” (IAMAMOTO, 2008, p. 445).

Diante disto, retomamos o debate do início deste tópico, porém, permanecendo dentro deste contexto de descaracterização do currículo. Como já é de nosso conhecimento as Diretrizes do Serviço Social, dentre outros princípios, trata a ética como algo central no processo formativo dos assistentes sociais. E como mecanismo para garantir essa transversalidade a mesma indicou “a adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade.” (ABEPSS, 1996, p. 29).

Tal centralidade é fundamental para a afirmação de uma dada compreensão de ética- fundamentada nas referências da Ontologia do Ser Social. As quais, “sem a apreensão dos aportes da Teoria Social Crítica, torna-se praticamente inviável a incorporação qualificada deste entendimento do indivíduo social, portador do ser social, como sujeito ético” (ORTIZ, 2012, p. 5).

No entanto, o parecer CNE/CES 492/2001 simplifica¹⁰² a direção social e o perfil profissional e põem sérios entraves para o ensino da ética e da ética profissional numa perspectiva de totalidade.

No que diz respeito à ética, objeto de nossa análise, este parecer comprometeu efetivamente a centralidade da ética na formação. Isso nos fica claro no perfil profissional indicado pela diretriz aprovada pelo MEC onde houve a exclusão total do parágrafo elaborado pela comissão de especialistas do Serviço Social que constava: “profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social” (ABEPSS, 1996, 27).

A redação do *Perfil do Bacharel em Serviço Social* nas Diretrizes Curriculares de 1996 havia sido indicada por meio de parecer elaborado pela comissão de especialistas do Serviço Social dessa forma;

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas para seu enfrentamento, por meio de políticas sociais públicas, empresariais, de organizações da sociedade civil e movimentos sociais. Profissional dotado de formação intelectual e cultural

¹⁰² Essa simplificação excluiu os doze princípios que fundamentam a formação profissional, dentre outras descaracterização, mas destacamos a exclusão do décimo primeiro princípio objeto de nossa análise, a saber, a “ética como princípio formativo perpassando a formação curricular” (ABEPSS, 1996, p. 7).

generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. *Profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social* (ABEPSS, 1996, p. 27, grifo nosso).

Após aprovação pelo MEC a redação segundo parecer CNE/CES 429/2001 ficou assim;

Profissional que atua nas expressões da questão social, formulando e implementando propostas de intervenção para seu enfrentamento, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e a inserção criativa e propositiva dos usuários do Serviço Social no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho (CNE/CES 429/2001, p. 13)

Ou seja, tivemos a exclusão de algumas categorias fundamentais que orientam as intervenções éticas na sociedade de classes, mostrando desde o perfil profissional de que lado às ações profissionais está.

A categoria ao colocar no *Perfil do Bacharel em Serviço Social* a concepção de profissional comprometido com os valores e princípios éticos contidos no código de ética revela a vontade de materialização da concepção ético-política conquistada historicamente pela categoria, a partir de demandas sócio-históricas. Porém, como podemos notar essa lógica foi ceifada na aprovação deste documento pelo MEC, causando vários entraves e riscos para as unidades de ensino construir seus projetos pedagógicos embasados por essa nova lógica colocada por este parecer CNE/CES.

Temos então, várias dificuldades e desafios para as instituições representativas¹⁰³ da categoria e para os profissionais em geral que lutaram e lutam para garantir uma formação orientada por fundamentos ontológicos do ser social, ou seja, busca-se uma formação diferenciada que se contraponha a essa lógica neoliberal.

Em outros termos, busca-se uma formação que possibilite;

(...) capacidade de crítica teórica, consistência histórica mais refinamento político, habilidade para projeções estratégicas no desempenho de atividades técnicas e políticas, e mais, superação de perspectivas reducionistas e unilaterais como praticismo, teorismo, ecletismo e voluntarismo (PAIVA; SALES, 1996, p. 205).

¹⁰³ As instituições juntamente com os docentes e discentes tiveram que criar mecanismos para assegurar que as instituições formadoras tivessem acesso e ao mesmo tempo incorporasse em seus projetos pedagógicos a essência deste documento consistente e hegemônico aprovado no seminário nacional da ABEPSS, que se contrapõem totalmente ao parecer sancionado pelo MEC em 2001.

Assumindo a ideia de um processo que é informativo e formativo, estamos apontando a importância dessa formação no que diz respeito não só ao acesso às diferentes informações, mas, e, em especial, ao processo de formação não só de um profissional, mas de um sujeito social que terá na graduação a possibilidade de ver e rever seus valores e práticas, suas posturas na relação com o outro, mas, sobretudo superar, dentre outras questões, entendimento formulado no senso comum do Serviço Social, da sociedade, do papel do Estado, das necessidades sociais e dos interesses dos indivíduos (SOUZA; SANTO; CARDOSO, 2013, p. 49).

A luz de Souza, Santo e Cardoso (2013) e de Paiva e Sales (1996), estamos nos referindo a uma formação profissional que, dentre outros aspectos, é uma formação ética, ancorada em uma dada compreensão de ética profissional. Dai decorre nossa afirmação no título deste tópico da necessária transversalidade da ética na formação. Pois compreendemos que “a formação profissional tal qual por nós defendida, em consonância com o projeto ético-político, só pode se realizar em havendo uma centralidade da ética neste processo” (SOUZA; SANTO; CARDOSO, 2013, p. 50).

Assim, este é o nosso desafio contemporâneo, fazer com que essa transversalidade da ética mesmo sendo excluída pelo MEC ocorra nas unidades de ensino por meio dos seus projetos pedagógicos e pelo empenho do corpo docente e discente em garantir e se permitir a essa concepção ética tão cara dentro do Serviço Social, conquistada ao longo de toda sua história de rupturas com o conservadorismo que reina até hoje nas estruturas e instituições que os assistentes sociais estão inseridos, por tal motivo, a formação assume um lugar privilegiado, pois, é nas primeiras vivências nos campos de estágio que vamos exercitar essa práxis ética.

Interessados eticamente, buscaremos no último capítulo do nosso trabalho identificar e relacionar com toda discussão feita até aqui, buscaremos compreender como está situado o debate da ética na formação profissional dos discentes da UFRB, em especial, a partir dos concluintes do semestre 2013.2.

Inicialmente analisaremos a centralidade ou não da ética no contexto do projeto pedagógico do curso de Serviço Social da UFRB e sua relação com as diretrizes de 1996, num segundo tópico daremos lugar aos discentes e por meio deles iremos analisar como se deu essa apreensão transversal da ética e suas categorias a ela inerente, a saber: ética profissional, moral, fundamentos ontológicos do ser social, conhecimento das legislações e resoluções etc. E por fim no último tópico vamos relacionar como essa apreensão se materializou nos campos de estágio, acreditando que o estágio é lugar

privilegiado para adensar toda a discussão teórica ao longo da formação, sobretudo, a dimensão ética.

4 CAPÍTULO III- DESAFIOS E DILEMAS NA MATERIALIZAÇÃO DA DIMENSÃO ÉTICA SOBRE A ÓTICA DOS CONCLUÍNTES DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFRB¹⁰⁴.

“Mesmo na impotência há possibilidade de liberdade - quando há conhecimento e informação”.

(Maria Júlia Kovács)

4.1 Ética, Diretrizes Curriculares X Projeto Pedagógico da UFRB

Apresentamos anteriormente os desafios que as Diretrizes Curriculares vêm sofrendo a partir da oficialização do currículo pelo MEC¹⁰⁵, impulsionado por um cenário de contra-reforma na educação superior, ao mesmo tempo, marcado por um movimento de resistência e organização política da categoria na direção de reafirmar os princípios e diretrizes do projeto ético-político. Para tanto, chamamos a atenção e discutimos a relevância desse instrumento aprovado pela ABEPSS no ano de 1996, que representa uma maturidade no pensar a formação profissional de forma crítica e articulada com o código de ética vigente.

Neste sentido, a fim de nos aproximarmos ainda mais de nosso objeto de estudo, neste último capítulo buscaremos trazer a tona o debate da centralidade da ética no contexto do projeto pedagógico do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB¹⁰⁶. Sobretudo, queremos identificar os impactos ocasionados neste curso a partir da simplificação e/ou descaracterização executada pelo

¹⁰⁴ A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia foi criada pela Lei 11.151 de Julho de 2005 por meio de um processo de desmembramento da Escola da Agronomia da Universidade Federal da Bahia, trata-se de uma universidade multi-camp, com unidades na cidade de Cruz das Almas, Santo Antônio de Jesus, Amargosa e Cachoeira, o curso de Serviço Social faz parte do Centro de Artes Humanidades e Letras-CAHL na cidade de Cachoeira-Ba. Este centro foi inaugurado no ano de 2006, inicialmente com os cursos de Comunicação, História e Museologia, a criação do curso de serviço social foi pautada no ano de 2007 e aprovado no mesmo ano pelo Conselho Diretor do Centro.

¹⁰⁵ Oficialização feita por meio do parecer CNE/CES 429/2001 e resolução CNE/CES nº 15/2002, essa última aprova as Diretrizes Curriculares para o Serviço Social.

¹⁰⁶ A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia foi precursora no ensino público e presencial de Serviço Social, lembrando que no Nordeste o único Estado que não havia essa modalidade era o Estado da Bahia.

MEC em 2001 e 2002, ressaltando os desafios e dilemas que se apresentam para formação diante dessas alterações.

Evidentemente, sabemos que a existência de um currículo mínimo ou diretrizes em nível nacional não significa, que todas as unidades de ensino executarão essa proposta tal qual explicitada nacionalmente. Da “norma geral” (nos pareceres e resoluções), até a sala de aula, há um longo caminho percorrido que envolve: a formulação dos projetos pedagógicos em cada unidade de ensino e a definição de suas disciplinas e conteúdos (grade curricular), bem como, o direcionamento que o docente dará a disciplina a partir da relação entre todos estes instrumentos (as diretrizes, o projeto pedagógico, a ementa da disciplina) e sua concepção profissional e acerca da disciplina ao estabelecer seu plano de ensino, e, ainda, sua execução em sala de aula, na forma como cada docente compreende o ensinar e o aprender (CARDOSO, 2006, p. 195).

Diante destes complexos evidenciados por Cardoso (2006), temos a dimensão da dificuldade que é garantir ou materializar o projeto profissional na formação dos discentes, “visto que as condições nas quais a educação superior se materializa hoje têm um papel determinante no tipo de currículo implementado nas instituições de ensino superior, sejam públicas ou privadas” (BOSCHETTI, 2004, p. 19).

São inúmeros determinantes a serem enfrentados e superados na formação em geral, em especial, no Serviço Social. Uma possibilidade de enfrentamento é o necessário envolvimento e responsabilização dos sujeitos deste processo, sobretudo, do corpo docente¹⁰⁷ das unidades de ensino, pois os mesmos são responsáveis por formular/pensar o projeto pedagógico do curso a luz das Diretrizes e, conseqüentemente, avaliar tal processo formativo.

Em outros termos, o processo avaliativo do PPC tem como teologia identificar sua articulação com os instrumentos que compõem o projeto ético-político profissional, pois, “ainda temos lacunas a serem superadas no que diz respeito, dentre outras, aos projetos político-pedagógicos e sua concretização nas UFA” (SOUZA; SANTOS; CARDOSO, 2013, p. 52), ao identificarem as lacunas os docentes têm que buscar propostas coletivas para superar essas debilidades na formação profissional.

Ou seja,

¹⁰⁷ “Integra, portanto, o cotidiano da docência a busca por contribuir em processos mais amplos de disseminação de um projeto societário e profissional que revelam modos de entender e intervir na realidade de forma crítica” (SOUZA; SANTOS; CARDOSO, 2013, p. 50).

Se não considerarmos o contexto e o movimento político mais geral, corremos o risco de ficar discutindo endogenamente as diretrizes que queremos sem avançar nas estratégias necessárias para sua materialização. Comparando as diretrizes aprovadas no âmbito da ABEPSS com os currículos que estão sendo implementados, podemos constatar que muitos princípios e orientações não estão sendo incorporadas pelas unidades de ensino. Isso nos indica que devemos construir estratégias para resgatar o projeto de formação profissional que queremos e que está presente nas diretrizes curriculares da ABEPSS (BOSCHETTI, 2004, p. 22).

Tendo como horizonte o resgate da formação que queremos, apresentaremos neste momento os dados empíricos da nossa pesquisa. Neste primeiro momento, iremos nos ater na análise do projeto pedagógico da UFRB¹⁰⁸ e sua articulação (ou não) com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS. Vale ressaltar que não estamos sozinhos, estamos embasados nas Diretrizes Curriculares de 1996, em toda a discussão teórica que fizemos ao longo de todo o trabalho, sobretudo, fundamentados na literatura rigorosa do Serviço Social entre outras que tem como central a dimensão ética (seus fundamentos) e a ética profissional.

Deste modo, no que se refere ao projeto pedagógico dessa instituição identificamos alguns descompassos¹⁰⁹ em relação ao que está preconizado nas Diretrizes Gerais aprovadas em 1996 pela categoria profissional. O primeiro observado por nós está presente no início do documento onde há uma ausência de reconhecimento das Diretrizes de 1996, no item denominado “Base Legal”.

Vejamos como está expresso;

O projeto de implantação do Curso de Serviço Social apresentado pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia considera e está em *conformidade com as Diretrizes Curriculares do Curso de Serviço Social, expressa a partir da resolução CNE/CES 15/02, de 13 de Março de 2002*, bem como de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96). Na formulação da proposta de implantação do curso também foram observadas as prescrições da Lei de regulamentação da profissão - (Lei 8662/93), o Código de Ética Profissional CFESS/1993 e o Parecer 462/82 do CFE/MEC, e demais regramentos próprios e institucionais (UFRB, 2008, p. 9, grifo nosso).

¹⁰⁸ Vamos analisar o Projeto Pedagógico para criação do curso de Serviço Social da UFRB. Trata-se de um documento que apresenta “os elementos técnicos, administrativos, acadêmicos e pedagógicos para a criação do Curso de Graduação em Serviço Social da UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia”, aprovado em 2008 (UFRB, 2008, p. 3).

¹⁰⁹ “Obviamente que cada unidade de ensino deve preservar suas especificidades e construir desenhos específicos para seus currículos, mas sem abrir mão dos princípios, que atribuem a direção teórica e política à formação e que estes estão ancorados no projeto ético-político e profissional do Serviço Social brasileiro” (BOSCHETTI, 2004, p. 30)

Identificamos neste fragmento os instrumentos¹¹⁰ legais que deram base e fundamentaram a construção do projeto pedagógico dessa instituição de ensino e a partir deles verificamos que há uma exclusão explícita das Diretrizes Curriculares Gerais de 1996. A comissão técnica utilizou-se para a elaboração do projeto pedagógico a Diretriz homologada pelo CNE/CES 15/02 de 2002, logo, subsidiada pelo parecer 429/2001 responsável por aprovar e simplificar as diretrizes encaminhadas pela comissão de especialistas do Serviço Social.

Em outros termos, além das profundas simplificações administrada pelo MEC em 2001 e ratificada em 2002, a comissão de técnicos em conjunto com os assessores não explicitou de forma objetiva¹¹¹ e política a defesa das Diretrizes de 1996 na proposta curricular. A nosso ver corroboraram e legitimaram¹¹² a aprovação simplista do Ministério de Educação e Cultura.

Ao adensar ainda mais neste documento elaborado para direcionar a formação dos assistentes sociais dessa instituição de ensino, notamos o quanto essa não incorporação das diretrizes da ABEPSS, enquanto referência para pensar o projeto pedagógico, foi devastadora para o atual currículo, sobretudo, essa negativa refletiu ao longo de toda proposta de formação profissional dos discentes da UFRB.

A luz do processo de descaracterização feita pelo CNE/CES o projeto pedagógico no item *perfil do egresso*, não expressa o princípio que defende que o futuro profissional deve estar “comprometido com os valores e princípios do Código de Ética do Assistente Social”, logo, como já dissemos anteriormente a retirada dessa passagem contida no *perfil do bacharel em Serviço Social* muito bem expressa nas Diretrizes de 1996, coloca sérias dificuldades para a garantia do ensino da ética como transversal¹¹³ ao longo de todo o processo formativo (ABEPSS, 1996, p. 27).

¹¹⁰ Os instrumentos que compõem o PEP do Serviço Social como já dissemos são o Código de Ética de 1993, a Lei de Regulamentação da Profissão 8662/93 e as Diretrizes Curriculares de 1996, paradoxalmente este último documento é ceifado do embasamento para construção do projeto pedagógico e o parecer 462/82 já ultrapassado se torna mais importante que o currículo fruto de lutas históricas no interior da profissão.

¹¹¹ Queremos dizer que se houve a intencionalidade de deixar talvez como subentendido às Diretrizes Gerais da ABEPSS como uma forma de evitar sanções do MEC, tal postura acarretou problemas graves ao longo de toda a proposta curricular, veremos no decorrer deste tópico alguns impactos.

¹¹² A legitimação de tal processo aparece de forma clara no início do item *perfil do egresso*: “Atendendo às diretrizes curriculares do Ministério da Educação, o curso de graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (...)” (UFRB, 2007, p. 11, grifo nosso).

¹¹³ Falamos da necessária transversalidade no segundo capítulo.

No entanto, ainda no perfil do egresso nos parece que houve uma tentativa de garantia deste direcionamento ético-político, na passagem que diz; “espera-se que o egresso comprometa-se com princípios e valores humanísticos e oriente sua conduta em respeito ao projeto ético e político da profissão”, mas, a forma subjetiva que ela tá posta no projeto é insuficiente, pois, não garante a compreensão clara para os docentes de que a formação será orientada pelos valores e princípios materializados no código de ética e que, portanto, a discussão da centralidade da dimensão ética ao longo das disciplinas básicas/profissionais¹¹⁴ daria conta de interiorizar os valores ético-políticos desde o processo formativo.

Ao analisar as disciplinas no item *Ementário de Componentes Curriculares* do projeto pedagógico da UFRB, identificamos que “o lugar da ética está restrito a uma disciplina, com grandes dificuldades na articulação com as demais” (CARDOSO, 2006, p. 206)¹¹⁵.

Vejamos nos quadros abaixo como estão situadas no ementário às duas disciplinas que historicamente segundo Barroco (2005), sempre foi lugar de discussão/formação ética, a saber; fundamentos filosóficos e ética profissional¹¹⁶.

¹¹⁴ O Projeto pedagógico divide as disciplinas entre básicas e profissionais a disciplina de ética está como (profissional), afinal, o nome da disciplina é ética profissional.

¹¹⁵ Identificamos que a simplificação executada pelo MEC atingiu profundamente a elaboração das disciplinas básicas e profissionalizantes do Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, não percebemos articulação tal como orientada pelas Diretrizes Gerais da ABEPSS.

¹¹⁶ (...) “tais disciplinas são, historicamente, espaços privilegiados de fundamentação ética e de apreensão dos valores e princípios éticos da profissão”, este fato não exige as outras disciplinas de garantir a discussão ética, o que estamos chamando a atenção é que se trata de uma discussão fundamental para a formação profissional, logo, além da transversalidade em todas as disciplinas ela requer um trato mais profundo. Este trato teórico mais profundo historicamente falando sempre foi da disciplina de fundamentos filosóficos e ética profissional (BARROCO, 2005, p. 174).

Tabela 1- Ementa da Disciplina de Fundamentos de Filosofia-UFRB

Nome e código do componente curricular: FUNDAMENTOS DE FILOSOFIA		Centro: CAHL	Carga horária: 68 horas
Modalidade DISCIPLINA	Função: BÁSICA	Natureza: OBRIGATÓRIA	
Pré-requisito:		Módulo de alunos: 50 alunos	
<p>Ementa: Introdução à filosofia a partir de alguns de seus problemas. A disciplina relaciona a emergência desses problemas em textos clássicos com sua forma contemporânea na literatura atual, procurando abranger temas da filosofia teórica e prática. (1) Realidade e aparência; (2) O problema da consciência; (3) O problema mente-corpo; (4) Determinismo e liberdade; (5) Estado e política; (6) Juízo de gosto e experiência estética.</p> <p>Bibliografia Básica: DESCARTES, R. Meditações. São Paulo: Abril Cultural, 1973. DUARTE, R. O belo autônomo. Textos clássicos de estética. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997. HOBBES, T. Do cidadão. São Paulo: Martins Fontes, 2002. KANT, I. Crítica da razão pura. São Paulo: Abril Cultural, 1980. PLATÃO. A República. Trad. M. H. R. Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.</p> <p>Bibliografia Complementar: APPIAH, Kwame Anthony. Introdução à filosofia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2006. BOBBIO, N. A teoria das formas de governo. Brasília: Editora da UnB, 1997. COSTA, Cláudio. Uma introdução contemporânea à filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2002. GONZÁLEZ PORTA, M. A. A Filosofia a partir de seus problemas. São Paulo: Loyola, 2002. SEARLE, John R. Mente, linguagem e sociedade. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.</p>			

Fonte: (UFRB, 2008, p. 30)

Segundo orientações das Diretrizes curriculares de 1996 a disciplina de filosofia deve garantir o debate dos,

(...) fundamentos ontológicos do ser social. A dimensão da sociabilidade, trabalho e alienação. As formas de consciência: política, ciência, religião, moral e arte. As atuais reflexões éticas sobre a ciência e suas repercussões no mundo do trabalho. Correntes filosóficas e suas influências no Serviço Social (ABEPSS, 1996, p. 15-16).

Ao relacionar com a ementa da disciplina de filosofia do curso de Serviço Social da UFRB notamos que os conteúdos que fazem parte das orientações curriculares da ABEPSS, em especial nessa disciplina, não estão sendo garantidos, ou seja, a matéria de filosofia dessa instituição não garante a discussão dos fundamentos ontológicos do ser social, não perpassa na discussão do trabalho como categoria fundante nessa e em qualquer outra sociabilidade, não há relação alguma com os fundamentos filosóficos do Serviço Social.

Ou seja, nos termos de Cardoso (2006) essa simplificação “reduz ainda mais o tempo para apreensão dos fundamentos necessários à discussão da ética profissional, bem como, não há nenhuma outra disciplina que realize tal papel” neste curso (CARDOSO, 2006, p. 2007).

No que diz respeito à bibliografia básica e a complementar dessa ementa é notável a ausência de referências filosóficas e autores vinculados à teoria social crítica. Assim, a disciplina que poderia se configurar como lugar privilegiado para os discentes começarem a pensar e discutir categorias¹¹⁷ elementares para a compreensão da dimensão ética e da ética profissional já materializada no projeto ético-político do Serviço Social não está sendo efetivado.

A única disciplina que traz de forma objetiva a discussão da ética é a disciplina de *ética profissional*, porém, ao analisar o quadro abaixo notaremos que essa disciplina apresenta um pré-requisito, ou seja, a disciplina de ética profissional está situada como uma disciplina *profissional*, logo, requer uma disciplina *básica* que o anteceda, mas essa disciplina que antecede a de ética profissional não existe no ementário. A disciplina de filosofia deveria dar conta dessa discussão, no entanto, como vimos anteriormente isso não ocorre.

Vejamos abaixo como se apresenta a ementa da disciplina de ética profissional.

¹¹⁷ Nossa pesquisa de campo com os concluintes revelou que a disciplina de filosofia não tratou de categorias tais como; ontologia do ser social, ética, valores, moral, moralismo, liberdade enquanto capacidade ética, reflexão ética, alteridade, filosofia e sua articulação com o Serviço Social. Neste sentido, 55% dos discentes entrevistados disseram que não houve a discussão de tais categorias e que a disciplina foi direcionada ao estudo da história da filosofia e não a filosofia na história o que nos parece um retorno à dicotomia entre história, teoria e método, contradição que já havia sido rompida com o novo currículo de 1996. Quando perguntamos quais assuntos ou categorias foram trabalhados os mesmo nos disseram; entrevistado 18, “mnemosine, mito, verdade, razão, unidade, entrevistado 5, “filosofia antiga: gorjas, parmênides, platão, ou seja, nenhuma relação com a teoria social crítica entre outros conteúdos apontados por nós e expressos na Diretrizes Gerais como horizonte para essa disciplina.

Tabela 2- Ementa da Disciplina de Ética Profissional-UFRB

Nome e código do componente curricular: ÉTICA PROFISSIONAL		Centro: CAHL	Carga horária: 68 horas
Modalidade DISCIPLINA	Função: PROFISSIONAL	Natureza: OBRIGATÓRIA	
Pré-requisito: ÉTICA		Módulo de alunos: 50 ALUNOS	
<p>Ementa: Ética e deontologia. Ética e moral. A dimensão ético-moral na vida social e sua influencia no âmbito profissional.</p> <p>Bibliografia Básica: BARROCO Maria Lucia Silva. Ética e Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2001. BONETTI, Dilséia Adeodata. Serviço Social e ética. São Paulo: Cortez, 1996. KISNERMAN, Natálio. Ética para o Serviço Social. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1991. RIOS, Terezinha A. Ética e Competência (Questões da nossa época) Editora Cortez, São Paulo, 2001. TUGENDHAT, Ernst. Lições sobre ética. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.</p> <p>Bibliografia Complementar: BRASIL, Código de ética do Assistente Social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão – 3 ed. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 1997. Aprovado em 13 de março de 1993 com alterações introduzidas pelas resoluções CFESS n. 290/94, 293/94 e 333/96. BRITES Cristina e MIONÉ, Apolinário S. Ética Profissional e Práxis. CFESS. Editora Serra Dourada. Brasília/DF, 2000. CAMARGO, Marculino. Fundamentos de ética geral e profissional. 2 Petrópolis: Vozes, 2001. SANCHEZ E Vazquez. A ética. 22ª. edição Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. TERRA, Sylvia. Ética e Instrumentos Processuais. CFESS. Editora Serra Dourada, Brasília/DF, 2000.</p>			

Fonte: (UFRB, 2008, p. 45)

Entretanto, ainda que essa seja a única disciplina ou único momento na formação profissional dos futuros assistentes sociais que expressa o debate da ética, a forma como os conteúdos estão objetivados na ementa se contrapõem ao que está preconizado nas Diretrizes Gerais, pois de acordo as orientações do documento de 1996 essa disciplina tem que garantir a discussão dos,

(...) fundamentos ontológico-sociais da dimensão ético-moral da vida social e seus rebatimentos na ética profissional. O processo de construção de um ethos profissional, o significado de seus valores e as implicações ético-políticas de seu trabalho. O debate teórico-filosófico sobre as questões éticas da atualidade. Os Códigos de Ética profissional na história do Serviço Social brasileiro (ABEPSS, 1996, p. 18).

Dito isto, percebemos que a ementa da disciplina de ética profissional do curso da UFRB, não atende as orientações supracitadas da ABEPSS em sua totalidade. Ou seja, não está expresso no documento dessa instituição de ensino à discussão da ética e seus fundamentos ontológicos¹¹⁸, ainda que apareça na mesma, a discussão da dimensão

¹¹⁸ “Os fundamentos ontológicos são essenciais para que a crítica à sociabilidade do capital supere abordagens de caráter economicista, politicista ou eticista, por vezes presentes no universo profissional, e favoreça a apreensão da realidade de modo complexo, em suas múltiplas determinações” (SOUZA; SANTOS; CARDOSO, 2013. p. 41).

“ético-moral da vida social e sua influencia no âmbito profissional”, não há menção alguma da discussão do *ethos* profissional a partir da concepção de ética crítica, portanto, criam-se dificuldades para os discentes compreenderem os valores e princípios que estão materializados no código de ética, além do mais, compromete também o entendimento dos limites e possibilidades das intervenções ético-políticas dos profissionais no cotidiano (UFRB, 2008, p. 45).

Deste modo, temos a convicção de “que o esvaziamento das diretrizes curriculares promovidos pelo CNE não se trata de uma mera simplificação”, pelo contrario,

(...) expressa uma política de formação profissional predominantemente preparatória para o mercado, mas flexível, diversificada, reduzida, com habilitações específicas e sem preocupação com uma formação genérica e com perspectiva de totalidade.

A ementa das duas disciplinas apresentadas, sobretudo, compreendidas como fundamentais para a discussão crítica de uma dada concepção de ética, demonstra o quanto a descaracterização do MEC afetou essa instituição de ensino no que diz respeito à formulação do seu projeto pedagógico, a luz de Boschetti (2004), consideramos que, “por trás dessa simplificação, está um projeto de formação conflitante com a proposta de formação do Serviço Social, construída coletivamente pelas entidades a partir da ABEPSS” (BOSCHETTI, 2004, p. 22), em outros termos o Estado não tem interesse em formar sujeitos críticos e comprometidos com a realidade social.

Assim, foi possível notar que a afirmativa feita por Cardoso (2006) no início de nossa análise, de que a discussão da ética e seus fundamentos estão restritos a uma única disciplina, lamentavelmente se aplica a realidade desse projeto pedagógico de Serviço Social da UFRB, pois ao explorar pontos fundamentais do mesmo detectamos que não há articulação alguma dessa disciplina com as demais, pior, há um pré-requisito no desenho da ementa de ética profissional que não existe na grade curricular, dito isto, existe um “buraco” na formação ética dos discentes, os mesmos entram numa discussão

da ética profissional sem antes terem discutido categorias fundantes para a compreensão de tal disciplina e para futuras ações éticas¹¹⁹.

Ou seja, a partir da leitura e confronto entre o que está preconizado nas Diretrizes Gerais da ABEPSS e no projeto pedagógico do curso de Serviço Social da UFRB podemos afirmar que a ética não está situada de forma transversal ao longo do documento que orienta a formação dos futuros assistentes sociais dessa instituição de ensino. Temos então fragilidades para a materialização da formação tal como foi pensada pela categoria num amplo processo de amadurecimento ao longo das décadas de 1980 e 1990.

Nos tópicos que se seguem daremos lugar aos sujeitos deste processo, ou seja, buscaremos desvelar as impressões dos discentes concluintes acerca da sua formação ética ao longo do curso de Serviço Social, curso este pioneiro na modalidade presencial em uma Universidade Pública no Estado da Bahia. É importante ter como horizonte as deficiências já apontadas por nós no projeto pedagógico deste curso e perceber as formas como elas rebatem no processo formativo dos assistentes sociais em formação.

4.2 Ética na formação profissional¹²⁰ em Serviço Social: impressões dos concluintes da UFRB

Com vistas a compreender e desvelar o lugar ou não lugar da dimensão ética na formação dos discentes concluintes optou-se em dar voz aos sujeitos inseridos em tal processo, afinal este é nosso objeto de estudo, problematizar a materialização da dimensão ética na formação profissional a luz dos alunos concluintes que estão fechando este primeiro ciclo formativo na UFRB.

Obviamente levaremos em consideração as debilidades anteriormente apresentadas entre as Diretrizes Gerais e o Projeto Pedagógico, porém, neste momento são os sujeitos que nos darão respostas/indagações e por meio delas tentaremos nos

¹¹⁹ Não é possível em uma única disciplina dar conta de todo o rigor que requer a discussão da ética e os seus fundamentos ontológicos.

¹²⁰ Segundo Souza, Santo e Cardoso (2013, p. 51) “é inegável o avanço do debate da ética na formação profissional, em especial nas últimas duas décadas, enquanto espaço/lugar e qualificação deste numa direção crítica e possibilitadora de processos de transformação dos sujeitos, apontando para a coerência de uma formação que busque os fundamentos da ontologia do ser social, tendo como centrais a liberdade e a emancipação humana”.

aproximar dos impactos que afetaram diretamente a formação ética ancorada em uma concepção crítica hegemonicamente conquistada pela categoria.

Deste modo, temos um universo de vinte e oito estudantes que estão concluindo a graduação, neste primeiro semestre do ano de 2014, no entanto, este semestre corresponde ao ano de 2013.2¹²¹, dos quais, vinte estudantes se colocaram a disposição.

Em termos percentuais 71,4% dos concluintes responderam nossas questões de pesquisa e 28,6% não responderam, vale ressaltar que os estudantes que não participaram deste processo foi por conta de morarem em outras cidades e estarem em um semestre atípico, ou seja, todos em processo monográfico, vindo para Universidade em momentos pontuais de orientações e resoluções de questões acadêmicas o que dificultou atingir a totalidade dos concluintes.

Feito os devidos esclarecimentos metodológicos, nos cabe pensarmos qual é tipo de formação profissional que estamos defendendo para o Serviço Social, em especial para os discentes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Sendo assim, acreditamos em uma formação não só profissional,

(...) mas de um sujeito social que terá na graduação a possibilidade de ver e rever seus valores e práticas, suas posturas na relação com o outro, mas, sobretudo superar, dentre outras questões, entendimento formulado no senso comum do Serviço Social, da sociedade, do papel do Estado, das necessidades sociais e dos interesses dos indivíduos (SOUZA; SANTOS; CARODOS, 2013, p. 49).

Ou seja, estamos nos referindo a uma formação que é também ética e que está baseada em uma dada concepção de práxis profissional¹²². Logo, a formação que estamos defendendo de acordo com o PEP, só é passível de realização¹²³ se houver uma centralidade da ética em tal processo.

No entanto, vimos na discussão das Diretrizes Curriculares e no processo de implementação do projeto pedagógico do curso de Serviço Social nessa instituição que essa lógica formativa está efetivamente comprometida, alguns princípios e diretrizes fundamentais não aparecem claramente em tal documento, o que torna um desafio para

¹²¹ Este atraso se deve por conta de uma greve (paralisação) legítima e urgente deflagrada pelos docentes das Universidades Federais do Brasil em prol de melhores condições de trabalho e por uma educação superior de qualidade.

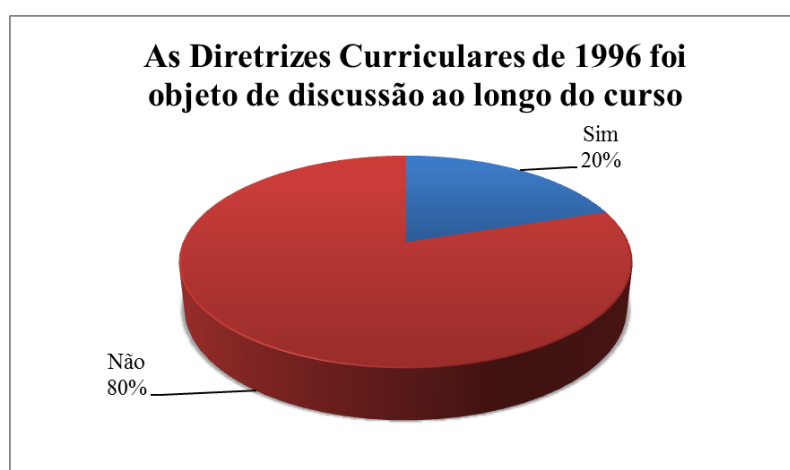
¹²² Segundo Vásquez (1977, p. 31) “A práxis é a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” da realidade.

¹²³ Pressupõem o debate dos fundamentos ontológicos.

os docentes repensem tal proposta no sentido de garantir minimamente uma formação dentro da lógica curricular conquistada em 1996.

Dito isto, ao perguntarmos aos discentes se ao longo da graduação as Diretrizes Curriculares Gerais da ABEPSS foi objeto de discussão na formação profissional, a pesquisa nos revelou que ainda é incipiente esse debate, haja vista que a maioria, ou seja, 80% dos concluintes afirmaram não terem visto na graduação a discussão das Diretrizes de 1996.

Gráfico 1- Discussão das Diretrizes Curriculares da ABEPSS ao longo da formação



Fonte: Dados coletados na pesquisa (2014)

Dentre os entrevistados apenas 20% disseram que em algum momento houve na graduação tal discussão, no entanto, tal questão se apresenta como um paradoxo, haja vista, que na mesma questão colocamos a opção para listar qual seria a disciplina que havia garantido a discussão e, apenas um entrevistado relatou ter discutido na disciplina de Estágio Supervisionado I, o que nos leva a crer a pertinência dessa disciplina enquanto lócus do debate tanto dos instrumentos quanto da transversalidade da ética, sobretudo, sua necessária articulação¹²⁴ com a disciplina de ética profissional e as

¹²⁴ “Na atual lógica das Diretrizes Curriculares de 1996, trata-se muito mais do que uma articulação mecânica, mas efetivamente da necessária relação de tratamento dos conteúdos numa perspectiva de totalidade” (SOUZA; SANTOS; CARDOSO, 2013, p. 39).

demais, pois os conflitos éticos é algo intrínseco na sociedade capitalista¹²⁵ e que, portanto, irão perpassar todas as disciplinas.

A partir dessas assertivas pode-se inferir que a não legitimação das Diretrizes no projeto pedagógico do curso têm dificultado a discussão deste instrumento político na formação profissional dos discentes. Neste sentido torna-se imprescindível “seguir avançando na consolidação das Diretrizes Curriculares por meio da ampla socialização do seu significado, lógica-interna e pressupostos fundamentais”, entretanto, como vimos, no projeto pedagógico e nos dados apresentados pelos discentes a mesma “se apresenta como enigma para os envolvidos no processo de formação” (SOUZA; SANTOS; CARDOSO, 2013, p. 37).

Ainda sobre as diretrizes vimos que o projeto pedagógico seguiu as orientações do CNE/CES 2001 e 2002 na elaboração e implementação do projeto, consequentemente acabou por reproduzir as mesmas simplificações que o órgão do Estado fez nas diretrizes encaminhada pela comissão de técnicos do alto escalão do Serviço Social, dito de outro modo, o projeto pedagógico sucumbiu no *perfil do egresso* ou *profissional* a parte que dizia que temos que formar profissionais comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social (CFESS, 1996, p. 27).

Diante das indagações, elucidadas acima, ressalta-se as implicações direta da ausência da centralidade da ética na formação profissional. Como já dissemos, tal transversalidade se configura como algo extremamente irrecorrível e urgente para uma profissão que atua diretamente com as expressões da questão social.

Neste sentido, corroboramos com Brites e Barroco (2000, p. 26), quando nos diz que,

A formação ética, por sua natureza filosófica, é pressuposto essencial, tanto para o desvelamento crítico do significado das escolhas individuais em face dos projetos coletivos, quanto para orientar a construção de respostas profissionais que, diante dos desafios cotidianos, tenham a capacidade objetiva de romper, em algumas situações, ou de resistir aos limites da ordem burguesa.

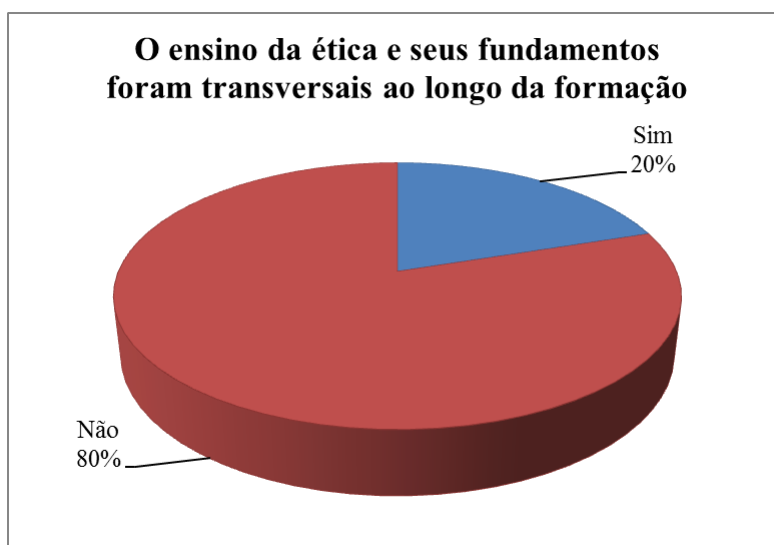
Desse modo, a categoria profissional se contrapõe a “realidade que infelizmente encontramos no que diz respeito ao lugar que a ética ainda hoje ocupa na formação

¹²⁵ “É por isso que o maior desafio está na articulação entre a profissão e a realidade social, certo que o Serviço Social não atua apenas sobre a realidade, mas na realidade” (OLIVEIRA, 2010, p. 738).

dos/as assistentes sociais”, o da especificidade de uma única disciplina sem interlocução com as demais, contrariando toda a direção social do curso (SOUZA; SANTOS; CARDOSO, 2013, p. 51).

No gráfico que se segue os estudantes ratificam o cenário de não transversalidade na formação, ou como nos diz Cardoso (2006) o “não lugar” da ética no processo formativo.

Gráfico 2- O estudo da ética e seus fundamentos foram transversais na formação



Fonte: Dados coletados na pesquisa (2014)

No que tange o debate da transversalidade, sobretudo, considerando os pressupostos acima elencados, o estudo apontou para a tendência da centralidade do debate da ética restringi-se a disciplina ética profissional¹²⁶. Com isso, pode-se indagar acerca dos dilemas e desafios postos acerca da materialização da centralidade da ética na formação profissional dos discentes de Serviço Social da UFRB.

Nota-se que maioria dos estudantes, ou seja, na ordem de 80% dos concluintes entrevistados afirmaram que a transversalidade da ética e seus fundamentos não foram verticalizados na graduação. A luz de (D.11) “a ética não foi estudada em todas as dimensões, tendo sido vista parcialmente em apenas uma disciplina, onde não tive a oportunidade de conhecer totalmente as diretrizes éticas da profissão”.

¹²⁶ Vimos ao analisar as ementas do curso de Serviço Social da UFRB que a única disciplina que trata da ética é a disciplina de ética profissional.

Ainda sobre o “lugar ínfimo diante de sua importância e relevância”, (D.6) nos ratifica dizendo que “coube apenas a disciplina de ética a interlocução e abordagem do tema, quando na verdade caberia a outras disciplinas explanarem o assunto, como por ex. FHTM¹²⁷, entre outras opções, como ex. disciplinas optativas”. (CARDOSO, 2006, p. 224).

Um terceiro discente nos relatou que “as discussões acerca da ética, em sua maioria, ficaram restritas à disciplina de ética profissional. Pouco se discutiu sobre posicionamentos éticos diante de questões atuais que permeiam o fazer profissional” (D.8).

A partir dos dados e da simetria presente nas falas dos estudantes fica evidente que há limitações consideráveis no que diz respeito à centralidade da ética e da discussão dos seus fundamentos ao longo da graduação, dito isto, temos um empobrecimento da dimensão ética enquanto princípio formativo eminentemente humano. Os discentes revelam que a aproximação ao debate da ética ocorreu de forma muito rasa, em uma única disciplina, ou seja, na disciplina de ética profissional, também notamos a preocupação por parte dos mesmos em relação a essa ausência da centralidade da ética na formação, outro elemento elucidado, diz respeito à falta de articulação das questões éticas com o cotidiano profissional, como se a ética não fosse produto da práxis.

Deste modo, essa lógica de formação do curso de Serviço Social da UFRB está na contramão do que Netto¹²⁸ (2009, p. 10-11) nos indica a respeito da centralidade da ética. Segundo o mesmo,

O que precisa ser tornado expressamente claro e nítido é que a temática da ética profissional não é um aspecto secundário ou pontual da vida dos assistentes sociais, limitado à formal construção e cumprimento de um código- o que tem que se tornar consensual é a ideia-chave de que a problematização ética é, no Serviço Social, um constituinte irrecorrível do perfil profissional.

Neste sentido, a dimensão ética não está sendo tratada como algo “irrecorrível” como indicou Netto (2009), pelo contrário, têm se apresentado como “recorrível” no

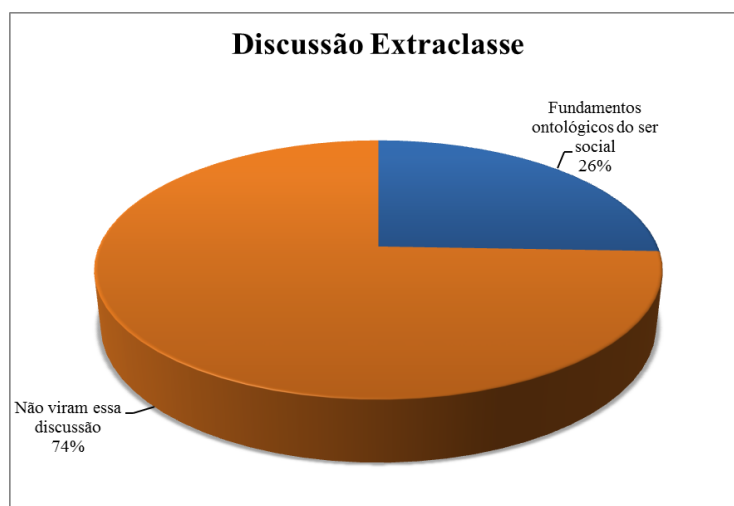
¹²⁷ Corroboramos com Sousa, Santos e Cardoso (2013, p. 39), quando nos afirma que “um dos desafios postos está de fato na constituição dessas disciplinas como um diferencial ao que estava posto no Currículo de 1982, que segmentava a Teoria do Método e da História. Na atual lógica das Diretrizes Curriculares de 1996, trata-se muito mais do que uma articulação mecânica, mas efetivamente da necessária relação de tratamento dos conteúdos numa perspectiva de totalidade”.

¹²⁸ Afirmativa feita no prefácio da obra *Serviço Social e ética; convite a uma nova práxis*.

processo formativo, o que para nós se configura como um *quase silêncio*¹²⁹ do debate dos fundamentos ontológicos que compõem a ética no Serviço Social.

No que diz respeito aos fundamentos filosóficos e ou ontológicos, a pesquisa evidenciou que apenas 26% dos estudantes se aproximaram do debate (extraclasse)¹³⁰ dos “*fundamentos ontológico-sociais da dimensão ético-moral da vida social e seus reatamentos na ética profissional*”,¹³¹ como preconizado nas Diretrizes Gerais da ABEPPS (ABEPSS, 1996, p. 18, grifo nosso). Vejamos a seguir:

Gráfico 3- Discussão extraclasse dos fundamentos ontológicos do ser social



Fonte: Dados coletados na pesquisa (2014)

Este gráfico traz explicitamente o *silêncio* que já evidenciamos ao analisar o projeto pedagógico e, ao mesmo tempo justifica a fala da entrevistada (D.11) quando nos diz que “a ética não foi estudada em todas as dimensões” (...), sendo assim, a ética

¹²⁹ Termo utilizado por Netto (2009) para dizer da pouca produção em relação à dimensão ética e seus fundamentos ontológicos.

¹³⁰ Os fundamentos ontológicos da teoria social crítica que foram determinantes para a construção do que hoje se convencionou chamar de projeto ético-político do Serviço Social está sendo tratada na formação profissional dos futuros assistentes sociais da UFRB como algo secundário (os estudantes que compreende a necessidade tem que ir a busca de tal debate), contrariando as Diretrizes Curriculares, exaurindo a direção social da formação, e por fim, dificultando uma formação crítica baseada em valores contra hegemônicos.

¹³¹ Tais fundamentos que está preconizado hegemonicamente nos instrumentos ético-políticos estão sendo silenciados no projeto pedagógico do curso, ou seja, não há alusão alguma aos fundamentos ontológicos do ser social no projeto de formação vigente.

não foi trabalhada em suas dimensões ontológicas nas disciplinas obrigatórias, além disso, não houve espaços alternativos que garantissem tal debate para a maioria dos estudantes pesquisados.

Vale ressaltar, que além dos 80% que afirmaram no gráfico (dois) que a ética não foi transversal na formação, este (terceiro) gráfico coloca a situação em um patamar ainda mais grave, pois os espaços extraclasse não proporcionaram essa discussão.

Uma alternativa para minimizar a escassez dos fundamentos ontológicos, eticamente falando, seria as vivências¹³² extra sala de aula¹³³, porém, nos espaços extraclasse 74% dos estudantes disseram que não preencheram o “buraco” aberto pela ausência provocada no interior da formação, logo, não foi possível “fechar” essa carência no ambiente exterior à sala de aula.

Sendo assim, os estudantes estão saindo da graduação sem terem apreendido categorias elementares “centrada nos aportes da Ontologia do Ser Social”. E neste sentido, corroboramos com Ortiz (2012, p. 5) que “sem a apreensão dos aportes da Teoria Social Crítica, torna-se praticamente inviável a incorporação qualificada deste entendimento do indivíduo social, portador do ser social, como sujeito ético”.

Vimos no decorrer deste capítulo que a discussão da ética nessa instituição tem um lugar específico, ou seja, no curso de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB essa discussão está restritamente situada à disciplina de ética profissional¹³⁴, isso compromete efetivamente a formação, pois sobrecarrega uma única disciplina, ou seja, a disciplina de ética¹³⁵.

¹³² Compreendemos por vivências os grupos de pesquisa, projetos de extensão que tivessem como objeto os fundamentos que compõem a ética nessa perspectiva crítica que nos referimos ao longo do trabalho.

¹³³ Entretanto, sem perder de vista a necessidade de revisão curricular, com a finalidade de minimizar as simplificações que dizem respeito à centralidade da ética e outros elementos que o parecer e a resolução do MEC simplificaram e o Serviço Social da UFRB legitimou na formulação do seu projeto pedagógico.

¹³⁴ Concordamos com Souza, Santo e Cardoso (2013, p. 56) “a afirmação da transversalidade da ética em todo o currículo, de maneira alguma descaracteriza a sua importância e necessidade enquanto conteúdo específico a ser abordado em disciplina(s) determinada(s)”.

¹³⁵ Identificamos em alguns projetos políticos pedagógicos de escolas de Serviço Social consagradas no Brasil, a saber: PUC-SP, UFRJ e UNB, que as mesmas apresentam uma disciplina de *filosofia e Serviço Social, fundamentos filosóficos e Serviço Social, fundamentos da ética e ética profissional*, como disciplinas anteriores ao debate que será realizado na disciplina de ética profissional, haja vista, que não há como discutir a ética profissional sucumbindo categorias ontológicas do ser social. Logo, essas disciplinas têm como finalidade garantir a discussão de categorias elementares para discussões éticas futuras. Deste modo, entendemos que no processo de reformulação do projeto pedagógico da UFRB, que se faz urgente, é necessário compreender essa necessidade de disciplinas que discutam e que, portanto, preparem os discentes filosoficamente para a disciplina de ética profissional, sem perder de vista o espírito de transversalidade ao longo do curso.

Levando em consideração este cenário, iremos analisar as principais categorias trabalhadas na disciplina de ética profissional, com a finalidade de nos aproximarmos do direcionamento e o compromisso que a mesma tem assumido num curto espaço de tempo¹³⁶,

Falamos, portanto, de um momento, de um “lugar” específico da ética profissional dentro da formação do assistente social, que embora não deva ficar restrita a esse lugar, conforme acabamos de discutir, necessita sim de um espaço específico enquanto disciplina: a disciplina de ética profissional (CARDOSO, 2006, p. 224).

Deste modo, interpretaremos a intencionalidade ou teleologia dessa disciplina a partir das categorias que foram apreendidas (ou não) pelos discentes neste momento específico da ética na formação.

No que diz respeito à teleologia e finalidade,

Acreditamos que a disciplina deve ter como teleologia, como finalidade: preparar os/as discentes para o enfrentamento das questões éticas que perpassaram o cotidiano profissional, numa determinada direção, expressa em nosso Código de Ética, que é radicalmente contrária a todo e qualquer tipo de preconceito e autoritarismo, visto que é a expressão da compreensão da ética na perspectiva ontológica, que nos dá fundamento para a busca da reflexão ética enquanto possibilidade de saída da alienação própria do cotidiano na sociabilidade do capital, transcendendo o espaço da moral e podendo realizar escolhas livres, conscientes e críticas na direção do reconhecimento de nossa singularidade e ao mesmo tempo, de nossa genericidade humana (SOUZA; SANTOS; CARDOSO, 2013, p. 57).

A partir dessa projeção ideal da disciplina elegemos as categorias, abaixo relacionadas, ancoradas nos fundamentos filosóficos e ontológicos que foram trabalhados ao longo do estudo e que estão materializados com rigor nos instrumentos legais e políticos da categoria.

¹³⁶ A discussão da ética e da ética profissional tal como conquistada num amplo processo de lutas históricas no interior da categoria se resume em 68 horas no curso de Serviço Social da UFRB.

Gráfico 4- As principais categorias trabalhadas na Disciplina da Ética Profissional



Fonte: Dados coletados na pesquisa (2014)

Por meio deste gráfico é possível nos aproximarmos da intencionalidade dessa disciplina e perceber sua consonância com a direção ético-política da profissão no processo formativo. Dentre as 17 categorias elencadas no gráfico, quatro se destacaram; ética 95%, valores 90%, moral 95% e código de ética 95%¹³⁷, segundo os estudantes essas categorias foram asseguradas, porém, este destaque requer um aprofundamento no sentido de identificar a forma como tais categorias foram apreendidas pelos discentes.

Neste sentido entendemos que,

(...) alguns conteúdos são essenciais à preparação da discussão específica da ética profissional e devem ter espaço e tempo no currículo, o que significa pensar seriamente a carga horária, conteúdo e estratégias de articulação dessas disciplinas nas matrizes curriculares.

¹³⁷ A ementa da disciplina de ética profissional traz o ensino da *ética e sua deontologia* o que significa o estudo do dever ou ciência do dever, talvez por tal questão o ensino dos códigos sejam tão elevado, porém, em “nosso entendimento, tal referência reduz a noção de ética profissional à moral profissional, diminuindo-a apenas à existência de um código (de ética) prescritivo e orientador da ação profissional em uma direção moralizadora e não reflexiva criticamente, desta maneira, a ética profissional é equiparada ao código de ética, não sendo apreendidas suas demais esferas” (CARDOSO, 2013, p. 85). Neste sentido, os elementos que compõem um projeto profissional “não se limita a normatizações morais e ou prescrições de diretos e deveres, mas envolvem ainda as escolhas teóricas, ideológicas e políticas das categorias e dos profissionais” (Netto, 1999, p. 7).

Parte dos conteúdos ou categorias essenciais para apreensão da concepção de ética e do *ethos* profissional do Serviço Social, nos aparece neste gráfico com percentuais baixíssimos diante da complexidade que envolve a discussão ética, a saber; alteridade (20%)¹³⁸, valores contra hegemônicos (10%), ética/conservadora (25%), ética de ruptura (25%), *ethos* profissional (0%), liberdade (45%) e escolhas éticas (25%)¹³⁹.

Vale ressaltar que não estamos responsabilizando a disciplina de ética profissional, pelo contrario, mesmo com todas as dificuldades estruturais¹⁴⁰ parte do seu conteúdo está sendo garantido, no entanto, mesmo levando em consideração os limites da mesma, é preciso evidenciar que a formação ético-política dos estudantes não está atendendo a finalidade e ou teleologia tal como defendemos.

Assim,

É evidente que uma formação nessas condições fragiliza as potencialidades dos futuros assistentes sociais, que tendem a ingressar no mercado de forma subalterna, sem apreender e desenvolver as possibilidades de uma prática mais enriquecedora, do ponto de vista dos valores e finalidades postos pelo CE (BARROCO; BRITES, 2012, p. 99).

Logo, estamos chamando a atenção que sem a existência de disciplinas dos fundamentos filosóficos do Serviço Social, anterior a de ética profissional, sobretudo, sem haver uma centralidade da ética nas demais que compõem a grade curricular do curso, torna-se um obstáculo¹⁴¹ o exercício de reflexões éticas orientadas por valores transgressores. Em outros termos, “requisita-se que a dimensão ética não seja tratada apenas como uma disciplina, mas como parte do universo categorial que deve ser pensado e perpassado na formação para a análise e intervenção profissional” (SOUZA; SANTOS; CARDOSO, 2013, p. 46).

¹³⁸ Segundo Cardoso (2006, p. 50) “a alteridade é uma das bases da ética se a pensarmos enquanto capacidade humana”. Vejamos no gráfico que essa categoria apresenta baixa compreensão por parte dos discentes. Conceituamos a alteridade no primeiro capítulo.

¹³⁹ Segundo Barroco (1996) essas categorias são fundantes e estão totalmente articuladas.

¹⁴⁰ Referimos-nos as debilidades do projeto pedagógico em relação ao preconizado nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

¹⁴¹ Pois entendemos que “a reflexão crítica sobre os valores deve ser problematizada ao longo da formação profissional. Por outro lado, essa necessária “provocação” associada à crítica radical tem trazido inseguranças e conflitos para discentes e docentes, o que exige maior interação com as outras disciplinas que compõem a matriz curricular para assegurar uma direção crítica comprometida com valores humanistas concretos”, algumas escolas de Serviço Social tem garantido tal direção e, na ausência deste horizonte, reformularam tais projetos pedagógicos visando atender o máximo a direção social de formação defendida nas Diretrizes Curriculares de 1996 (SOUZA, SANTOS; CARDOS, 2013, p. 46).

Considerando esse debate das categorias, como fundamentos éticos na formação e exercício profissional e, compreendendo a pertinência dessa apreensão, especialmente, na direção, como adverte Brites e Sales (2000, p. 68), da compreensão da ética profissional como horizonte para os sujeitos profissionais realizarem “escolhas dentre as alternativas, apoiando-se no que estabelece o Código de Ética” e, em outras legislações e resoluções, neste sentido, indagarmos aos discentes, acerca da imagem da profissão e do conhecimento sobre as resoluções.

Ao questionarmos sobre a imagem da profissão, isto é, se a ética antecede a escolha pela profissão, os dados apontam que 70% dos discentes não compreendem que a imagem da profissão ou o seu *dever ser* é anterior a sua vontade. Apenas 25% compreendem que a imagem da profissão já existe, sobretudo, materializada nos seus instrumentos legais e políticos.

Sobre essa compreensão Barroco (1996, p. 216-217) é esclarecedora,

A ética profissional recebe determinações que antecedem a escolha pela profissão e inclusive a influenciam, uma vez que fazem parte de uma socialização primária que tende a reproduzir determinadas configurações éticas dominantes e se repõem cotidianamente através de relações sociais mais amplas. A objetivação da sociabilidade, através da participação cívica, pode reforçar ou se contrapor a valores adquiridos na socialização primária; o mesmo ocorre com a inserção profissional que coloca escolhas e compromisso éticos: a necessidade de se posicionar em face do significado e das implicações da ação profissional e responsabilidade diante das escolhas.

Por tal motivo a reflexão ética e política se fazem necessária e urgente na formação profissional, além do mais, é considerado “recurso indispensável para a consciência crítica na direção de um exercício profissional mais livre e autônomo”, (BRITES; SALES, 2000, p. 10). Sendo assim, “nos forjarmos assistentes sociais significa explorar e desafiar nossos valores, questionar tudo o que nossos pais nos ensinaram, nos colocar no lugar do outro, trocar de sapato com o outro” (OLIVEIRA, 2010, p. 746).

Além da garantia de toda reflexão teórica em relação à ética e seu fundamentos, acreditamos que é nessa mesma formação ética que os discentes têm que conhecer os instrumentos éticos, pois, serão eles que vão direcionar eticamente as ações profissionais nos espaços sócio ocupacionais. Estes instrumentos são legitimados socialmente, sobretudo, por se tratarem de leis e resoluções que contem valores e princípios a partir das necessidades sociais, logo, trata-se de instrumentos que tem lado.

Sendo assim, questionamos aos discentes sobre a discussão de algumas legislações que compõem o PEP e que, portanto, são fundamentais para o processo de estágio supervisionado. Vejamos o quadro abaixo;

Tabela 3: Discussão de tais legislações e resoluções CFESS antes da inserção no campo de estágio		
LEIS E RESOLUÇÕES	SIM	NÃO
Diretrizes Curriculares da ABEPSS-1996	25%	75%
Lei 8.662/93	40%	60%
Código de Ética	90%	10%
RESOLUÇÃO 533/2008-REGULAMENTAÇÃO DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO	30%	70%
RESOLUÇÃO 493/2006-DISPÕE SOBRE AS CONDIÇÕES ÉTICAS E TÉCNICAS DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL	5%	95%

Fonte: Dados Coletados na Pesquisa (2014)

Notamos nessa tabela uma repetição no que diz respeito à ausência de apropriação das Diretrizes Curriculares da ABEPSS¹⁴², já discutimos neste capítulo a luz dos discentes, que existe uma ausência do debate da mesma ao longo da graduação, neste sentido, essa tabela reafirma com 75% dos discentes nos dizendo que não houve antes da inserção nos campos de estágio essa discussão.

¹⁴² A partir das Diretrizes de 1996 o estágio passou a ser compreendido como central na formação, dito isto, as diretrizes entende que o estágio não pode ser visto deslocado da formação teórica, ou seja, o estágio aqui está intimamente ligado ao processo formativo, excluindo, a visão anterior que visualizava o estágio como um hiato entre prática e teoria.

Em relação à Lei de Regulamentação da profissão 8.662/93, outro instrumento ético fundamental para orientar as ações éticas não foi apreendido pela maioria dos estudantes, 60% afirmaram que não ocorreu a discussão dessa lei, logo, os estudantes não estão se apropriando deste documento legal que discorre sobre exercício profissional, “às competências e atribuições privativas dos assistentes sociais, e às atribuições dos CRESS na qualidade de órgãos executivos da profissão” (BARROCO, 1996, p. 83).

No que diz respeito ao Código de Ética, 90% dos discentes afirmaram que foi discutido, notamos que a disciplina de ética profissional como dissemos anteriormente é fundamental e têm garantido o debate do CE, porém, sem a compreensão dos valores e princípios ontológicos, contidos no CE, corre-se o risco de ser apreendido como uma mera formalização¹⁴³.

Concordamos com Barroco (1996, p. 59), que;

Os códigos de ética são instrumentos importantes no interior dos projetos profissionais, pois requerem uma sólida fundamentação sobre valores a serem seguidos e de natureza ética; porém, a dimensão ética da profissão não se restringe ao código de ética, pois a “valoração ética atravessa o projeto profissional como um todo, não constituindo um mero segmento particular dele” (Netto, 1997, p.7.).

Neste sentido, a discussão restrita ao código de ética não garante a interiorização da direção ético-político da profissão, não estamos negando sua contribuição, pois, temos há compreensão de que a materialidade dos princípios e valores está neste instrumento.

Porém, este documento legal não pode ser o único mediador na formação, para discutir a ética na concepção crítica tal como discutimos ao longo do trabalho é necessário ir às raízes, ou seja, ir aos fundamentos ontológicos do ser social.

Retomando a análise, vejamos que a resolução 533/2008 que trata da regulamentação da supervisão de estágio não está sendo objeto de amplo debate na formação, 70% dos discentes revelaram que essa resolução não foi objeto de debate no processo que antecede a imersão nos espaços institucionais de estágio, deste modo, as

¹⁴³ Vimos no gráfico quatro que categorias fundamentais que compõem a ética a partir de uma concepção crítica não estão sendo trabalhada nos limites de uma única disciplina. Notamos a complexidade de não garantir a centralidade da ética na formação como sobrecarrega o seu lugar específico.

condicionalidade que estão expressas em tal documento não estão sendo apreendidas pelos discentes.

Uma das condicionalidades que a resolução anterior trata diz respeito a nossa última resolução 493/2006. Este documento legal discorre sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional.

Essa resolução tem como horizonte a garantia de condições essenciais e obrigatórias para a realização de atendimentos aos usuários do Serviço Social, ao mesmo tempo, que caso as condicionalidades previstas em tais resoluções estiverem em desacordo à instituição fica inviabilizada de receber estagiários e de prestar atendimento aos usuários dos serviços.

Salienta-se nessa medida a relevância do estágio supervisionado como um dos elementos da formação profissional que pode favorecer a apreensão crítica dos instrumentos normativos do Serviço Social e um profícuo debate acerca de sua utilização, posto que podem, como recurso legal, inclusive, fortalecer estratégias de enfrentamento das condições de trabalho precarizadas às quais estão submetidos os (as) assistentes sociais (SILVA; CARVALHO; ACIOLY, 2013, p. 6).

Mesmo diante de sua importância na formação profissional como evidenciamos, a realidade da graduação tem deixado a desejar, pois, 95% dos estudantes afirmaram que não tiveram espaços para discutir a Resolução 493/2006, contudo, isso inviabiliza o processo formativo, no sentido de que os estudantes acabam concluindo a graduação sem passar por instrumentos éticos que assegurem suas futuras intervenções. Desse modo ainda que os sujeitos compreendam que os espaços não condizem com o esperado eles não tem a leitura de mecanismos legais para assegurar condições básicas de trabalho e de estágio.

4.3 Ética e estágio supervisionado: em questão a materialização da ética no cotidiano profissional

O estágio supervisionado em Serviço Social é considerado lugar privilegiado, especialmente, por se tratar de um momento peculiar na formação ética dos sujeitos. Nesse sentido, a ética a partir da concepção que defendemos se realizar no real, como

capacidade eminentemente humana e livre, além do mais, “é nesse espaço que os alunos encontram a possibilidade de objetivar os valores éticos que orientam a formação; nesse espaço existe a possibilidade de confronto com projetos ético-políticos”, hegemônico e contra hegemônico (BRITES; BARROCO, 2000, p. 27).

Segundo Oliveira (2010, p. 746)

No interior da formação profissional trabalhamos com o cotidiano de estágio, com questões trazidas ao interior da sala de aula e nos corredores por jovens que, ainda que cheios de certezas, apresentam dúvidas quanto aos critérios de verdade e justiça, de certo e errado, de moral e ético.

Ainda sobre o estágio em Serviço Social, Necilda Santana (s/d, p.1) adverte que o mesmo configura-se como um;

[..] espaço para aprendizagem do processo de trabalho através da relação teoria/prática, entendendo-a enquanto unidade indissolúvel, onde, a partir de um determinado referencial teórico, no enfrentamento das condições concretas do real, serão construídas alternativas e respostas profissionais. O estágio, então, constitui-se enquanto momento privilegiado da formação profissional, onde o aluno-estagiário deverá vivenciar a aprendizagem do exercício profissional que contém dimensões ética, política, ideológica, pedagógica e técnica. E, no espaço institucional, é o supervisor, em permanente relação com a unidade de ensino, que irá viabilizar um processo de aprendizagem que venha a garantir que todas essas dimensões sejam contempladas.

Neste sentido, o processo formativo dos futuros assistentes sociais deve ajudar “os alunos a redescobrir valores abafados pelo barulho da luta pela sobrevivência, como a solidariedade, a adesão à luta coletiva, a busca do sonho de cada um e de todos, o enxergar tranquilo dos pássaros e das plantas, o escutar atento do barulho do mar” (OLIVEIRA, 2010, 746).

Em relação aos campos que realizam estagio supervisionado 45% estagiaram na área da Assistência, o que representa a maioria dos discentes concluintes, 30% na educação, 23% na saúde e 5% ligado ao meio ambiente. Não é de forma aleatória que a área com maior quantitativo de estagiário seja a assistência social, pois, a mesma é considerada um espaço sócio ocupacional tradicional dentro do Serviço Social.

Corroborando com Rachelis (2010), que é a partir da criação do Sistema Único de Assistência Social-SUAS, e sua materialização nos territórios brasileiros, que se evidenciou uma ampliação na inserção de assistentes sociais como mais um trabalhador

especializado do SUAS. Um dado a ser levado em consideração é o aumento da inserção de estagiários no campo da educação superando áreas tidas como tradicionais como saúde que representa inferioridade nas inserções.

Vale destacar que,

A implantação do Suas e sua rápida expansão por todo o território nacional vem ampliando consideravelmente o mercado de trabalho para os assistentes sociais e demais profissionais atuantes nessa área. Ao mesmo tempo e no mesmo processo, contraditoriamente, aprofundam a precarização das condições em que este trabalho se realiza, considerando o estatuto de trabalhador assalariado do assistente social, subordinado a processos de alienação, restrição de sua autonomia técnica e intensificação do trabalho a que estão sujeitos os trabalhadores assalariados em seu conjunto (RAICHELIS, 2010, p. 2).

Essa precarização que Raichelis se refere faz sentido, pois segundo alguns entrevistados, quando se muda a administração municipal¹⁴⁴, o quadro de funcionários tende a mudar, dito de outro modo, isso impacta diretamente nos assistentes sociais, pois, eles (a) estão sujeitos a essas “demissões involuntárias”, sobretudo, por serem contratados sem concurso público.

Isso rebate transversalmente no estagiário que perde o seu supervisor inicial e, conseqüentemente compromete sua continuidade no processo de formação naquela realidade onde inicialmente foi inserido, há um rompimento com o supervisor de campo (assistente social), gerando assim um círculo vicioso negativo no processo de retroalimentação do conhecimento, entendido aqui como campo de mediação entre a Universidade e o espaço sócio ocupacional. Desse modo, 60% dos discentes consideram que essas mudanças “involuntárias” se configuram em conflitos éticos, 10% não responderam e 30% entende que não se configura.

Estudos realizados por Silva, Carvalho e Acioly (2012) a partir da experiência *Formação de Multiplicadores do Curso de Capacitação Ética* apresenta que a “garantia das condições éticas e técnicas no exercício profissional como uma das principais dificuldades no cotidiano profissional”, essa afirmativa das autoras se aplica a nossa realidade empírica, vejamos na tabela abaixo o que os concluintes nos disseram em

¹⁴⁴ As prefeituras é uma das instituições que mais recebe estagiários da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, porém na sua maioria os profissionais (supervisores acadêmicos) são contratados com vínculos rotativos de acordo com a vontade da administração que está no “poder”, inviabilizando continuidade tanto do trabalho profissional quanto do acompanhamento do estagiário.

relação às condições éticas e técnicas dos espaços sócio ocupacionais que os mesmos vivenciaram os dilemas éticos da profissão¹⁴⁵

Tabela 4: Condições éticas e técnicas do exercício profissional do A.S

	SIM	NÃO
Local de atendimento compatível para a garantia do sigilo profissional	35%	65%
Iluminação adequada para o trabalho diurno e noturno	60%	40%
Ventilação adequada para atendimento breves ou demorados	50%	50%
Espaço adequado para colocação de arquivos para guardar o material técnico sigiloso	25%	75%

Fonte: Dados Coletados na Pesquisa (2014)

Segundo a resolução 493/2006 as instituições de atendimento devem possuir e garantir essas seguintes características físicas listadas a cima, no entanto, a pesquisa com os discentes demonstra que em relação ao *local de atendimento compatível para garantir o sigilo profissional* 65% das instituições não garantem, no que tange a *iluminação adequada para o trabalho diurno e noturno* 60% disseram que sim, a instituição em sua maioria assegura essa condicionalidade. A respeito da *ventilação*

¹⁴⁵ Para Cardoso (2013, p. 60) “é no cotidiano onde certamente residem as maiores dificuldades e desafios, pois se trata de defender uma determinada concepção de ética, de projeto profissional e societário voltados à emancipação humana, numa conjuntura sócio-histórica de avanço do conservadorismo e de naturalização da barbárie como estratégias impostas pelo capital à vida social e à reprodução dos indivíduos”.

adequada para atendimentos breves ou demorado, houve um equilíbrio nas respostas, os discentes disseram que 50% das instituições garantem e 50% não garantem. E por fim no que diz respeito à guarda de material técnico sigiloso 75% dos entrevistados afirmaram que a instituição não assegura, portanto, as documentações que dizem respeito ao Serviço Social são acessadas pelos demais profissionais que integram a equipe, implicando diretamente na garantia do sigilo profissional.

A partir dos dados elencados temos a presença de inúmeros conflitos éticos, em outros termos, a maioria dos aspectos obrigatórios e essenciais da resolução supracitada está sendo ignorada nos espaços sócios ocupacionais. No entanto, vimos que os estudantes identificam a precarização que há nos espaços institucionais, porém, a ausência de conhecimento dos instrumentos éticos, ou seja, das resoluções dificultam a organização coletiva de enfrentamento as condições de precarização na oferta dos serviços. Neste sentido, “o desconhecimento ou o conhecimento restrito dos profissionais em relação aos instrumentais normativos que regem a profissão sugere a necessidade de ampliação desta discussão ainda na formação profissional” (SILVA; CARVALHO; ACIOLY, 2013, p. 6) ¹⁴⁶.

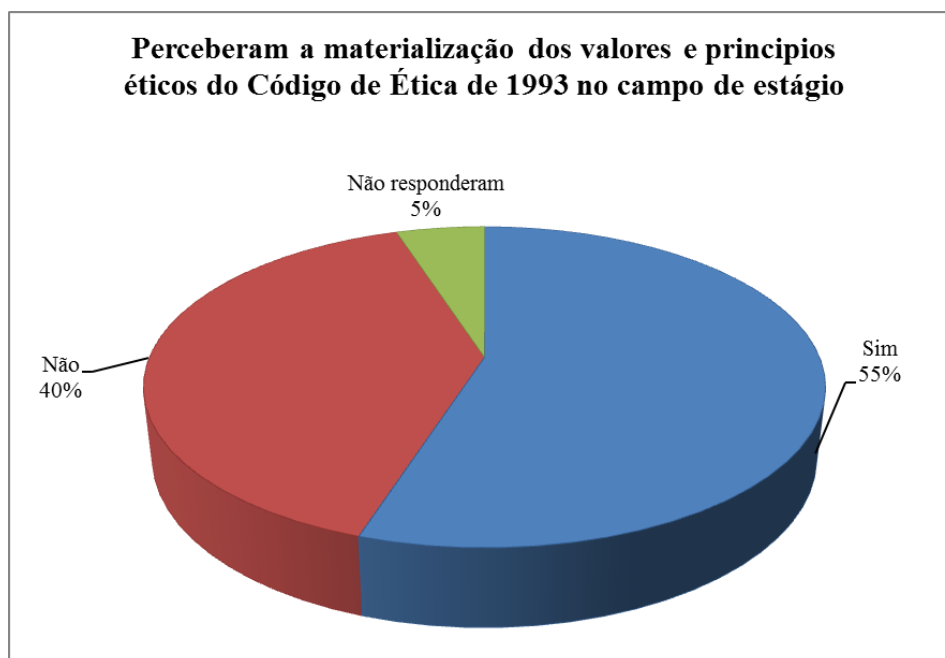
Ao questionarmos aos discentes se os mesmos vislumbraram no processo de estágio a materialização¹⁴⁷ dos princípios e valores contidos no Código de Ética, tivemos um equilíbrio nas respostas, essa paridade a nosso ver reflete a ausência da apreensão dos fundamentos ontológicos que compõem a ética e, que deveria ser assegurado ao longo do processo de formação dos discentes da UFRB.

A não centralidade da ética na formação gera um desconforto ético-político nos estudantes, desse modo, 55% dos concluintes afirmaram que vivenciaram a materialização da direção ética da profissão, em contrapartida 40% dos estudantes disseram que não vislumbraram a materialização dos princípios e valores.

¹⁴⁶ Nos termos de Silva (2011, p. 55) “a formação ética é de responsabilidade do corpo docente como um todo. Uma política de estágio deve articular a disciplina de ética profissional com as atividades do estágio, e uma política de estágio que visa qualificar os campos de estágios deve compor estratégias que impliquem a identificação de situações, relações e práticas profissionais, que são passíveis de denúncias éticas. Trata-se de uma ação coletiva, de responsabilidade das universidades, professores e profissionais de campos envolvidos”.

¹⁴⁷ “A materialização da ética ocorre na relação entre limites e possibilidades que não dependem da intenção dos seus agentes” (BARROCO, 2009, p. 177).

Gráfico 5- Materialização dos princípios do Código de Ética



Fonte: Dados coletados na pesquisa (2014)

Com já demonstrando ao longo de todo o trabalho não é tarefa fácil apreender a ética nessa concepção crítica e emancipatória, sobretudo, pois a formação em Serviço Social tende a mexer com todos os valores que foram incorporados na socialização primária dos estudantes.

Segundo Oliveira (2010, p. 747),

A formação profissional deve considerar que o assistente social é levado a escolher projetos profissionais repercutidos e confrontados com seu projeto de vida e de sociedade. O forjar dessa escolha se dá no processo histórico de amadurecimento pessoal, na “conversa” com os valores recebidos em casa, na família e na escola, na inserção social política, no acesso ao conhecimento e à cultura, num caminho cheio de contradições, gerando dúvidas e inquietações que atravessam o cotidiano.

A partir dessa reflexão que em si já é ética, os estudantes podem vivenciar o exercício da liberdade nas escolhas éticas, desde o processo formativo, sendo assim, “esse entendimento faz aflorar e traz para o confronto reflexões sobre os valores de

nossa sociedade, exigindo um posicionamento ético e político frente à realidade, em todas as suas possibilidades, em busca de seu enfrentamento e transformação” (OLIVEIRA, 2010, p. 747).

Assim, o CE não pode ser visto como uma utopia ou um documento engavetado, passível de ser esquecido. O código é fruto de um processo histórico e representa uma maturidade que proporcionou o Serviço Social romper com as práticas moralizadoras da questão social, “para a formação no campo do Serviço Social, o desafio é tornar a perspectiva ontológica de análise da vida social e da ética um recurso acessível aos alunos em formação” (SILVA, 2012, p. 7).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado se propôs a problematizar a materialização (ou não) da dimensão ética na formação profissional dos discentes que estão concluindo sua trajetória na graduação em Serviço Social na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, vale destacar, que se trata da primeira universidade pública a ofertar o curso de Serviço Social no Estado, logo, se faz necessário identificar como tem se dado a apreensão da ética e seus fundamentos na formação profissional.

No entanto, não se trata de uma simples problematização, pois partimos de um lugar específico da ética, ou seja, dos fundamentos ontológicos do ser social, essa concepção de ética crítica têm como horizonte mediações que nos leve a superação de todas as formas moralizantes e degradantes da vida humana e que, portanto, tem no trabalho sua categoria central para o desenvolvimento do ser social e a liberdade como valor ético central, essas categorias perpassaram nosso estudo transversalmente.

É relevante pontuar que o Serviço Social brasileiro só veio sanar suas fragilidades filosóficas e éticas ao se aproximar e incorporar os fundamentos do ser social, dito de outro modo, estes fundamentos se apresentam como uma estratégia teórica e política para as intervenções profissionais neste sistema econômico que gera tanta riqueza em detrimento de uma desigualdade nunca antes vista.

Neste sentido, resgatamos os dois projetos éticos profissionais, a saber, ética tradicional/conservadora e ética de ruptura/emancipatória com a finalidade de compreender como se formavam os assistentes sociais ancorados em duas dimensões

filosóficos-valorativa divergentes, mas, que foram fundamentais para o amadurecimento ético-político que temos hoje.

Apesar de todo o avanço teórico e político em torno da apreensão da ontologia do ser social de Lucáks baseada em reflexões marxistas no interior da categoria, temos ainda, entraves para a garantia dessa concepção de ética enquanto algo transversal na formação profissional. As Diretrizes Curriculares de 1996 assegurou que a formação ética tem que partir das raízes, portanto, dos fundamentos ontológicos que compõem a ética e o *ethos* profissional.

Porém, alguns estudos têm revelado os desafios e dilemas que estão postos no interior das unidades de ensino, sobretudo, a partir da descaracterização efetuada pelo MEC em 2001, em que ceifou do currículo aprovado pela ABEPSS partes fundamentais para uma direção social de formação tal como materializada no PEP.

Em relação à ética e sua centralidade o parecer e resolução CNE/CES, sucumbiu efetivamente do perfil profissional uma formação baseadas nos princípios e valores do Código de Ética, retirou o princípio fundamental que expressava a centralidade da ética como algo essencial.

Nossa pesquisa revela a particularidade do curso de Serviço Social da UFRB e apresenta o quanto a formação ética tal como está preconizada em seu currículo inviabiliza a apreensão da ética, sobretudo, seus fundamentos constitutivos. Identificamos que o projeto pedagógico dessa instituição de ensino acatou totalmente as orientações do parecer e da resolução que descaracterizou os conteúdos éticos-político expresso nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

A discussão da dimensão ética e seus fundamentos e da ética profissional está concentrada em apenas uma disciplina, a nosso ver, inviável para um debate tão denso e necessário para futuros profissionais que terá sua intervenção “no olho do furacão, que é contratada pelos dominantes para acalmar os dominados e que, imaginem vocês escolheu dar voz, hora e lugar aos dominados, escolheu contribuir para a construção de uma nova hegemonia” (OLIVEIRA, 2010, p. 743).

Vimos que a disciplina de filosofia segundo as Diretrizes Gerais da ABEPSS deveria garantir uma discussão que antecederesse a de ética profissional, no entanto, sua ementa está totalmente na contramão das referências filosóficas da teoria social crítica, dito isso, os estudantes não apreenderam na formação categorias fundamentais que compõem a ética enquanto capacidade humana e livre.

Deste modo, a materialização da ética na formação profissional encontra-se em um (não lugar), a discussão da ética está restrita ao código de ética profissional, não há transversalidade ao longo das disciplinas, os estudantes identificaram conflitos éticos no seu processo de estágio supervisionado, porém, o não conhecimento dos instrumentos legais e resoluções não permitiram que os discentes compreendessem o caráter interventivo dos instrumentos éticos na defesa da qualidade dos serviços prestados, os fundamentos ontológicos do ser social não aparecem como referencia filosófica em nenhuma disciplina, ou seja, temos entraves para uma formação moralmente livre como foi conquistada historicamente pela categoria.

Diante das questões, nosso propósito com o estudo é contribuir com o debate da materialização da ética, consideramos assim que mais que respostas prontas, elucidamos ao longo da investigação indagações para provocar o repensar do lugar da ética na formação, haja vista, nesse momento peculiar que o colegiado de Serviço Social se coloca como meta o repensar do currículo, sendo assim, nosso estudo provoca questões que diz respeito ao ensino da ética e seus fundamentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABAS (Associação Brasileira de Assistentes Sociais). Código de Ética Profissional, 1948.

ABEPSS. Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa do Serviço Social/ABEPSS. Brasília, 1996.

ABESS- Diretrizes Curriculares e pesquisa em Serviço Social. São Paulo, Cortez, 1998.

ABRAMIDES, M. B. O Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social Brasileiro. Tese (Doutorado em Serviço Social), Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo: PUC/SP, 2006.

ARAUJO, Paulo H. Furtado. AS POSSIBILIDADES DE UM DIÁLOGO: A ONTOLOGIA DO SER SOCIAL DE LUKÁCS E A NOVA SOCIOLOGIA ECONÔMICA DE GRANOVETTER. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade. Seropédica/RJ.

BARROCO, Maria L. Silva; TERRA, Sylvia Helena (Org). Código de Ética do/a Assistente Social comentado. Conselho Federal de Serviço Social (Org). São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Ontologia Social e Reflexão Ética. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC/SP, 1996.

_____. Ética: fundamentos sócio-históricos. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Fundamentos éticos do ser social. In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. CFESS/ABEPSS, 2006 a.

_____. Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Ética e sociedade. (curso de capacitação ética para agentes multiplicadores). Brasília, Conselho Federal de Serviço Social, 2000.

_____. Fundamentos éticos do Serviço Social. Serviço Social: Direitos e competências profissionais. Brasília, CFESS/ABEPSS, 2009.

BOSCHETTI, Ivanete. O desenho das Diretrizes Curriculares e dificuldades na sua implementação. In: O Ensino do Trabalho Profissional: desafio para a afirmação das Diretrizes Curriculares. Temporalis/ Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em

BRASIL. Parecer CNE/CES 492/2001 de 03/04/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Ministério de

Educação/Conselho Nacional de Educação, Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Acesso em: 03 Março de 2014.

BRITES, Cristina M. BARROCO, M. Lúcia. “A centralidade da ética na formação profissional”. Revista *Temporalis* Nº 2 – Diretrizes curriculares: polêmicas e perspectivas. Brasília, ABEPSS, Valci, 2000.

BRITES, Cristina Maria. SALES, Mione Apolinario. *Ética e Práxis Profissional*. (curso de capacitação ética para agentes multiplicadores). Brasília, Conselho Federal de Serviço Social, 2000.

CARDOSO, Priscila F. Gonçalves. *Ética e projetos profissionais: os diferentes caminhos do serviço social no Brasil*. São Paulo: Papel Social, 2013.

_____. *Havia uma ética no meu do caminho? A afirmação da necessária centralidade da ética na formação dos assistentes sociais*. Tese de doutorado. São Paulo, PUC/SP, 2006.

CONSELHO FEDERAL DE ASSISTENTES SOCIAL (CFAS). *Código de ética profissional do assistente social*. São Paulo. CFAS, 1965.

CONSELHO FEDERAL DE ASSISTENTES SOCIAL (CFAS). *Código de ética profissional do assistente social*. São Paulo. CFAS, 1986.

FORTI, Valeria Lucilia. *Ética e serviço social: formalismo, intenção ou ação? : um estudo nos hospitais de custódia e tratamento psiquiátrico do Estado do rio de Janeiro*. Tese (Doutorado em Serviço Social), Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IAMAMOTO, Marilda Villela. *Renovação e Conservadorismo no Serviço Social-Ensaio Críticos*. São Paulo, Cortez, 1992.

IAMAMOTO, Marilda Villela. *Serviço social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUKÁCS, G. *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais em Marx*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, György. *O Trabalho*. In: Lukács, György. *Para uma ontologia do ser social*. Tradutor Ivo Tonet. Disponível em: <<http://afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Lukacs,%20Georg/O%20TRABALHO%20-%20traducao%20revisada.pdf>>. Acesso em: 01 de Dez. 2013.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos-filosóficos (1844)*. Tradutor Jesus Ranieri. Boitempo, 2004.

_____. O capital: crítica da economia política: livro I/ Karl Marx. Tradutor Reginaldo Santana. 25. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MOTA, Ana Elizabete. Trabalho e Serviço Social: considerações sobre o conteúdo dos componentes curriculares. In: *Temporalis – Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social*. Brasília: ABEPSS, n. 14, 2007.

MUSTAFÁ, Maria Alexandra. (org.) **Coletânea de Códigos de Ética Profissional do (a) Assistente Social**. Recife: CTC, 2003.

NETO, Artur B. dos Santos. Estética e ética na perspectiva materialista. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

NETTO, José Paulo. Ditadura e Serviço Social: Uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 2. Ed. São Paulo, Cortez, 1994.

_____. O serviço social e a tradição marxista. In: *Revista Serviço Social & Sociedade*, nº. 30. São Paulo: Cortez, 1989, p.89–102.

_____. A construção do Projeto Ético-político do Serviço Social e a Crise Contemporânea-Capacitação em Serviço Social e Política Social-CEAD/UNB/ABEPSS/CFESS-Modulo 01-Brasília, 1999.

OLIVEIRA, Isaura Isoldi de M. C. Configurações do ensino superior e a formação profissional dos assistentes sociais: desafios para a intervenção. *Revista Serviço Social e Sociedade*. São Paulo: Cortez, n. 104, p. 737-749, 2010.

ORTIZ, F. S. G. *ÉTICA E SERVIÇO SOCIAL*: possibilidades e dificuldades para o ensino graduado da ética profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL. XIII, 2012, Juiz de Fora. Anais... Juiz de Fora: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, 2012.

ORTIZ, Fátima S. Grave. O Serviço Social e sua Imagem: avanços e continuidades de um processo em construção. Tese (Doutorado em Serviço Social), Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

PAIVA, Beatriz A.; SALES, Mione A. A Nova Ética Profissional: Práxis e Princípios. In: BONETTI, Dilsea Adeodata; SILVA, Marsile Vinagre; GONELLI, Valeria M. M. *Serviço Social e Ética: convite a uma nova práxis*. São Paulo: Cortez, 1996.

PAIVA, B. A. et al. “Reformulação do Código de Ética: pressuposto histórico, teóricos e políticos- Parte V”. In: Bonetti, Dilécia A. et al. (org.). *Serviço social e ética: convite a uma nova práxis*. São Paulo, Cortez, 2001.

RAICHELIS, Raquel. Intervenção profissional do assistente social e as condições de trabalho no Suas. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n104/10.pdf>>. Acesso em: 01 de Janeiro de 2014.

SANTOS, Claudia Mônica. Na prática a Teoria é outra? Metas e Dilemas na relação entre teoria e prática, instrumentos e técnicas no Serviço Social. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

Serviço Social. Ano. 4, n.8 (jul/dez.2004). Porto Alegre:ABEPSS, Gráfica Odisséia, 2004, 17-30.

SILVA, Albany Mendonça. CARVALHO, Clarissa Andrade. ACIOLY, Yanne Angelim. ÉTICA EM MOVIMENTO: em debate desafios e dilemas à materialização da ética no Serviço Social. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, XIII, 2012, Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, 2012.

SOUZA, Adrianycy A. S.; SANTOS, Silvana M. M.; CARDOSO, Priscila. Ética e Serviço Social: um itinerante caminhar. Revista Temporalis. Brasília, n. 25, ano 13, 33-61, 2013.

TONET, Ivo. Lukács: trabalho e emancipação humana. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/LUKACS_trabalho_e_emancipacao_humana.pdf>. Acesso em: 01 de Dez. 2013.

UFRB. Colegiado de Serviço Social. Projeto Pedagógico para criação do curso de Serviço Social. Cachoeira/BA, 2008. (impresso)

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. Ética. 34. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

WERNER, Rosiléia Clara. Análise das diretrizes curriculares para o Serviço Social a partir da resolução CNE/CES 15/2002. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011, Ponta Grossa. Anais... Paraná: Instituto Sul Americano de Pós-Graduação Ensino e Tecnologia, 2011.

APÊNDICE



QUESTIONÁRIO

Caros colegas,

Este questionário é parte essencial da minha pesquisa no Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, que tem como objeto de estudo *problematizar a materialização da dimensão ética na visão dos concluintes do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB*, primeira universidade com ensino presencial e público no Estado da Bahia.

O objetivo do questionário é compreender como foi vivenciada pelos discentes a discussão das dimensões éticas da profissão, sobretudo, identificar se houve uma transversalidade da ética na formação e, apreensão dos fundamentos ontológicos do ser social na relação teoria e prática (campo de estágios) ao longo da formação.

O questionário é composto por questões abertas e fechadas, poucas abertas, as fechadas observem as indicações de preenchimento na cor vermelha, quando houver. Para garantir o sigilo na pesquisa não será utilizado nomes dos discentes ou nenhum outro tipo de código que venha expor direta ou indiretamente os sujeitos que aceitarem responder as questões de forma voluntária. Desde já agradeço pela contribuição/colaboração neste processo de investigação que é também ético-político.

Código do Entrevistado _____ Sexo: F [] M []

1-Natureza da Instituição que estagiou: pública [] privada [] mista [] outra []

2-Área de atuação do seu campo de estagio: Saúde [] Assistência []

Sócio jurídico [] Educação [] Meio ambiente [] Previdência [] outras, Qual?

2-Houve mudança de campo de estagio? Não [] Sim [] Quantas vezes?

Por quê?

4-Quantidade de estagiários que sua supervisora de campo supervisiona? 1 [] 2 []

3 [] 4 [] Acima []

De quais instituições são os discentes? Pública [] Privada EAD []

Privada presencial []

5-Qual a carga horaria de sua supervisora de campo? 20h [] 30h [] 40h []

6-Quantos estagiários seu supervisor acadêmico acompanhou? 5 [] 10 [] 15 [] ou mais []

7-As Diretrizes Curriculares de 1996 do Serviço Social foi objeto de discussão em alguma disciplina ao longo da formação? Sim [] Não [] QUAL? _____

8-Em sua opinião o estudo da ética foi transversal na sua formação como preconizado nas Diretrizes supracitadas? Não [] Sim []

9-Se a resposta for SIM, considera essa transversalidade do ensino da ética importante para futuras ações profissional? Se a resposta for NÃO, quais são as justificativas?

10-Ao longo da formação houve espaços alternativos de discussão extraclasse, (Ex. Grupo de Pesquisa, Campo de estágio, Seminários, Palestras) sobre os temas abaixo?

Identifique com um X quantas opções achar necessário.

1. () Fundamentos ontológicos do ser social 2. () Fundamentos éticos

3. () Projeto profissional 4. () Ética profissional 5. () Código de ética profissional

11- Quais dos conceitos abaixo foram discutidos na disciplina de Filosofia? *Identifique com um X quantas opções achar necessário.*

1. () Ser Social 2. () Liberdade 3. () Cotidiano 4. () Ética 5. () Moral

6. () Valores 7. () Trabalho 8. () Filosofia 9. () Práxis 10. () Ontologia

11. () Política 12. () Teoria Social Crítica

13. () Outros/ Quais? _____

12- Quais dos conceitos abaixo foram discutidos na disciplina de Ética Profissional?
Identifique com um X quantas opções achar necessário.

1. () Ética 2. () Valores 3. () Moral 4. () Moralismo 5. () Liberdade
 6. () Transgressões 7. () Alteridade 8. () Reflexão Ética 9. () Alienação
 10. () Valores contra-hegemônicos 11. () Escolhas 12. () Alternativas
 13. () Generacidade Humana 14. () Código de Ética 15. () Ética/conservadora
 16. () Ética/ruptura 17. () Modo de ser 18. () Ético-político
 17. () Outros/ Quais? _____

13-O que é ética?

14-O que é ética profissional?

15-O que você entende sobre Moral?

16-Qual é o compromisso ético-político do Serviço Social? Percebe sua concretização no campo de estágio?

17-Para você a ética profissional antecede sua escolha pelo curso? Sim [] Não []Porquê?

18-O que você entende sobre conflitos éticos?

19-Já presenciou conflitos/dilemas éticos vivenciados no campo de estágio? Sim []
Não [] Qual foi seu posicionamento?

20-Quais foram às formas de enfrentamento produzidas pelo profissional na superação dos conflitos éticos, caso tenha presenciado?

21-Mudanças de supervisores acadêmicos pode-se configurar em conflitos éticos em sua opinião? Sim [] Não [] Porque?

22-Na sua visão mudanças de campo de estágio se configuram em conflitos éticos? Sim [] Não []

23-Você vislumbra a materialização dos valores e princípios do código de ética de 1993 no campo de estágio? Sim [] Não []

24- Antes da inserção nos campos de estágio foram apresentadas/discutidas tais legislações e resoluções do CFESS baixo?

- **Diretrizes Curriculares do Serviço Social.** SIM [] NÃO []
- **Lei 8.662/93-** Dispõe sobre a profissão de Assistente Social. NIM [] NÃO []
- **Código de Ética Profissional vigente.** SIM [] NÃO []
- **Resolução 533/2008-** Regulamentação da Supervisão de Estágio. SIM [] NÃO []
- **Resolução 493/2006-** Dispõe condições éticas e técnicas do exercício profissional. SIM [] NÃO []

25-Como você avalia as condições éticas e técnicas do exercício profissional:

Local de atendimento compatível para a garantia do sigilo profissional:

() Sim () Não

Iluminação adequada para o trabalho diurno e noturno:

() Sim () Não

Ventilação adequada para atendimentos breves ou demorados:

() Sim () Não

Espaço adequado para colocação de arquivos para guardar o material técnico sigiloso: () Sim () Não

26-Como avalia a relação entre supervisores acadêmicos e de campo nesse processo. Houve diálogo entre os profissionais? Sente comprometimento de ambas as partes no processo de estágio?
