



O “ENSINO DA ÉTICA EM SERVIÇO SOCIAL” APÓS 30 ANOS DE APROVAÇÃO DO CÓDIGO DE ÉTICA DE 1993

“Teaching ethics” in social work after 30 years of approval of the 1993 Code of Ethics

Paula Bonfim Guimarães Cabral*

 <https://orcid.org/0000-0003-2469-9103>

RESUMO

O artigo apresenta reflexões sobre o ensino da ética em Serviço social após trinta anos da aprovação do código de ética das/os assistentes sociais e os desafios posto para uma formação crítica, orientada pelos princípios éticos da profissão. Tem por objetivo analisar as contradições presentes na sociedade atual, onde se intensificam os processos de desumanização da vida e seus impactos na educação superior, enfatizando a realidade de estudantes e as condições de ensino e trabalho de profissionais da educação. Discute-se também como a universidade pode ser espaço de resistência na construção de um conhecimento crítico e contra hegemônico e como o “ensino da ética” pode ser um momento privilegiado nessa direção.

PALAVRAS-CHAVES

Serviço Social; “Ensino da ética”; Exercício profissional.

ABSTRACT

The article represents reflections about the teaching of ethics in social work thirty years after the passing of the code of ethics of social assistants and the challenges posed for the critical formation, of the ethical principles of the profession. It has as the objective is to analyze contradictions present on the current society, where the processes of dehumanization of life and their impacts on higher education, emphasizing the real conditions of the students and these of the education and work of the teaching professionals. Here in we also discuss how the university can be a space of resistance in the construction of critical and anti-hegemonic knowledge and how “teaching ethics” can be a privileged moment in this direction. This article is the results of reflections of ongoing research about the teaching of ethics in the formation of social work professionals.

KEYWORDS

Social work; “Teaching of ethics”; Professional practice.

*Assistente Social. Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil). Docente Associada da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. (FSS/UERJ, Rio de Janeiro, Brasil). E-mail: bonfimpaulauerj@gmail.com

DOI 10.22422/temporalis.2023v23n46p188-201



© A(s) Autora(s)/O(s) Autor(es). 2023 **Acesso Aberto** Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR), que permite copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material para qualquer fim, mesmo que comercial. O licenciante não pode revogar estes direitos desde que você respeite os termos da licença.

Introdução

O objetivo desse artigo é discutir como, após os 30 anos de aprovação do Código de ética de 1993, a ética vem sendo debatida na formação profissional em Serviço Social. Temos por objetivo analisar as contradições presentes na sociedade atual, onde se intensificam os processos de desumanização da vida e seus impactos na educação superior, enfatizando a realidade de estudantes e as condições de ensino e trabalho de profissionais da educação. Pretendemos refletir também como a universidade pode ser espaço de resistência na construção de um conhecimento crítico e contra-hegemônico e como o “ensino da ética” pode se constituir num momento privilegiado nessa direção.

A aprovação do Código de ética de 1993 foi resultado de um longo processo de acúmulo teórico e político pelo qual passou o serviço social brasileiro. O processo de aproximação a perspectivas teóricas críticas, em especial a marxista, se iniciou na década de 60, com o movimento de Reconceituação, e se consolidou nas décadas de 1980 e 1990 com a aprovação do Código de Ética de 1993, da Lei de regulamentação da profissão/1993 e das Diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social de 1996. Essas legislações condensam o que popularmente se conhece hoje como projeto ético-político do serviço social.

Ao analisarmos tais legislações veremos que os avanços teóricos/filosóficos e de organização política da categoria foram significativos. No entanto, veremos que os obstáculos ao pleno desenvolvimento dos seres humanos se avolumaram desde a década de 1970. A conjuntura nacional e internacional passou a se reorganizar sob a lógica neoliberal, impactando decisivamente as relações de trabalho, as políticas sociais universais e as relações sociais pautadas em necessidades coletivas.

Nesse artigo, refletimos inicialmente sobre as condições socio-históricas que possibilitaram a elaboração e aprovação do Código de Ética de 1993, seus fundamentos, direção social e articulação com a Lei de regulamentação da profissão/1993 e Diretrizes curriculares/1996.

Em seguida, discutimos a função social da educação no capitalismo as contradições presentes na universidade.

Por fim, analisamos os desafios, tensões e limites para o “ensino da ética” em Serviço Social. Ainda que a profissão seja orientada por uma perspectiva filosófica crítica, que possibilita analisar o ser social em sua complexidade, o espaço universitário é, hegemonicamente, um local de reprodução da ideologia burguesa, se contrapondo à realização da ética.

Esse artigo é resultado de uma pesquisa — em andamento — sobre o “ensino da ética” na formação em Serviço Social numa universidade pública do Rio de Janeiro. A metodologia da pesquisa engloba revisão bibliográfica, análise do currículo atual da faculdade de Serviço Social em questão e aplicação de entrevistas com estudantes.

As condições socio-históricas para a aprovação do Código de Ética de 1993

Refletir sobre as mudanças ocasionadas no “ensino da ética” após a aprovação do Código de ética de 1993 exige recorrermos aos fundamentos do Serviço Social, em sua dinâmica particular e, ao mesmo tempo, em sua relação com a universalidade dos processos sociais. Tal análise revela que a renovação crítica pela qual passou o Serviço Social brasileiro não se deu de forma endógena, mas foi o resultado de múltiplas determinações, sociais, políticas e culturais que tencionaram a profissão, desvelando suas contradições e exigindo uma posição ético-política da categoria. Portanto, essa renovação esteve essencialmente vinculada a lutas dos trabalhadores na década de 1970 e 1980 e movimentos sociais em sua diversidade.

O processo de aproximação às perspectivas teóricas críticas, em especial a marxista, se iniciou na década de 1960, com o movimento de Reconceituação, e se consolidou nas décadas de 1980 e 1990 (Netto, 1996). A apropriação do referencial marxista, pode contribuir no desvelamento dos processos sociais na sociedade capitalista, suas contradições, tendências, alienação, processos ideológicos e constituição de uma moralidade burguesa. Além disso, foi possível uma aproximação com os fundamentos da “questão social” e as formas de enfrentamento desta na sociedade capitalista.

Este processo de amadurecimento teórico criou condições para o Serviço Social se aproximar das ideias e propostas do pensamento de esquerda que mobilizava o país desde a década de 1960. Nos anos de 1970 o Brasil vivia um novo momento de resistência à ditadura militar. Nesse contexto, as mobilizações se davam através dos mais diversos sujeitos sociais: movimentos pela anistia para exilados e presos políticos, CEBs (Comunidades Eclesiais de Base), Comissão Pastoral da Terra, luta sindical do ACBD paulista, movimentos populares de mulheres em bairros da periferia, movimento negro e tantos outros.

Podemos afirmar, portanto, que essas lutas foram decisivas no processo de renovação profissional. Não por acaso, Netto (2007) afirma que essas lutas foram as condições para a construção do que, na década de 1990, se constituiu no novo Projeto ético-político do Serviço Social. Segundo o referido autor, é justamente esta nova conjuntura que possibilitou a emergência das condições para a ruptura, no *plano ideopolítico*, com a tendência conservadora no interior da profissão.

Este processo possibilitou condições para mudanças significativas no interior da profissão nas últimas décadas: crítica ao tradicionalismo e seu conteúdo conservador; uma evidente qualificação teórica resultado do crescimento dos cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* que promoveu, por sua vez, uma renovação crítica tanto no que diz respeito à formação dos assistentes sociais — expresso no currículo que passa a vigorar a partir de 1982 — quanto no que se refere à normatização profissional: formulação do código de Ética de 1986 e, posteriormente, a aprovação do atual código, de 1993; e na reformulação da Lei de Regulamentação da profissão — Lei nº 8.662/93.

No que se refere ao debate sobre a ética e a moral observamos os avanços importantes, resultado da apreensão, cada vez mais madura, da teoria social marxiana: a primeira delas, que já pode ser evidenciada no Código de 1986, é a compreensão da historicidade da moral

e a sua relação com a dinâmica da vida social. Isso pode ser verificado na Introdução do referido Código: “As idéias, a moral e as práticas de uma sociedade se modificam no decorrer do processo histórico. De acordo com a forma em que esta se organiza para produzir, cria seu governo, suas instituições e sua moral”. (Mustafà, 2001, p. 129). Assim, este código se contrapõe a ideia da existência de valores a-históricos e acima dos interesses de classes.

Ainda que um marco na profissão, o Código de Ética de 1986 apresentava limites que só foram superados com a aproximação à ontologia marxiana. O acesso às obras de Marx e, especialmente, a interlocução com a produção do filósofo húngaro György Lukács foram fundamentais para se fazer a crítica a uma ética marxista utilitária (Barroco, 2001, p. 32).

A vinculação orgânica entre teoria marxista e a práxis político revolucionária evidencia a unidade entre ética e política, entre ética e ideologia; porém as interpretações simplificadoras dessa unidade acabam por determinar que a ética fique subordinada, mecanicamente, à ideologia de classe [...].

O estudo sobre a ontologia do ser social marxiana possibilitou à estudantes e profissionais de Serviço Social uma aproximação com o debate sobre a complexa relação entre necessidade e liberdade e as possibilidades de realização da ética, assim como o compromisso com valores emancipatórios. Veremos mais adiante que apropriar-se desse debate não tem sido uma tarefa fácil e, ao nosso ver, permanece como um desafio no processo de formação em Serviço Social e no desvelar das possibilidades éticas no exercício profissional das assistentes sociais. Os onze princípios orientadores do Código de Ética de 1993 estão articulados com essa nova compreensão da ética marxista, direcionados sempre no sentido da superação de todo tipo de exploração e opressões.

O princípio da liberdade tem uma centralidade nesse código de ética. A liberdade se constitui como elemento fundamental para a realização da ética. Mas a compreensão da relação dialética entre ética e liberdade não se dá de forma fácil e imediata, sendo muitas vezes confundida com a concepção liberal da sociabilidade burguesa.

A liberdade entendida não como algo natural, dado à priori, mas como possibilidade criada pela práxis humana em seu conjunto. Entender a liberdade na sua relação intrínseca e contraditória com o “reino da necessidade” (Lukács, 1978) nos possibilita desconstruir a ideia da liberdade como algo absoluto, assim como nos dá os elementos para romper com a pretensa autonomia do homem diante da realidade, sustentada pela filosofia burguesa.

Afirma Lukács (1978, p. 17)

[...] A liberdade, bem como sua possibilidade, não é algo dado por natureza, não é um dom do "alto" e nem sequer uma parte integrante - de origem misteriosa - do ser humano. É o produto da própria atividade humana, que decerto sempre atinge concretamente alguma coisa diferente daquilo que se propusera, mas que nas suas conseqüências dilata – objetivamente e de modo contínuo – o espaço no qual a liberdade se torna possível; e tal dilatação ocorre, precisamente, de modo direto, no processo de desenvolvimento econômico, no qual, por um lado, acresce-se o número, o alcance etc., das decisões humanas entre alternativas, e, por outro, eleva-se ao mesmo tempo a capacidade dos homens, na medida em que se elevam as tarefas a eles colocadas por sua própria atividade. [...].

Isto significa afirmar que esta liberdade individual está intrinsecamente vinculada à dinâmica social e, por isto, a liberdade de uns não pode se constituir em limite à liberdade de outros. No entanto, ainda que reconheçamos a importância de pesarmos a liberdade na relação com os outros, a sociabilidade burguesa permanece se amparando, reproduzindo e hipervalorizando a liberdade individual.

Arelado à esta concepção de liberdade encontram-se outros princípios fundamentais do Código de ética de 1993: defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo; ampliação e consolidação da cidadania; defesa do aprofundamento da democracia; posicionamento em favor da equidade e justiça social e a garantia do pluralismo.

É importante entender a relação de complementaridade entre estes princípios. A cidadania que se defende e pretende construir consiste na possibilidade dos indivíduos de se apropriarem coletivamente dos bens socialmente produzidos, sejam bens materiais e/ou culturais. Ou seja, o cidadão não se reduz ao indivíduo que tem acesso a trabalho, educação, saúde, assistência social, habitação, alimentação, saneamento, transporte e participação na vida política do país. O conceito de cidadania é mais amplo, ou seja, deve contemplar a satisfação das necessidades básicas e outras tantas como cultura, lazer, entretenimento, esporte etc. É um processo — histórico — onde os homens e mulheres podem desenvolver as potencialidades humanas abertas pela vida social (Coutinho, 2000). Aqui se encontra presente tanto a ideia de equidade como de justiça social.

Este processo, no entanto, tem na democracia um requisito fundamental. Esta não deve limitar-se aos direitos políticos (direito ao voto, a ser votado, direito de associação, de manifestação e direito de greve), mas deve expressar a participação consciente dos cidadãos na gestão e controle da esfera pública.

O reconhecimento do pluralismo e os valores a ele inerentes — a positividade do conflito, da tolerância e da divisão dos poderes (Coutinho, 1991) — também são indispensáveis no processo de democratização. A defesa deste princípio, portanto, possibilita tanto o reconhecimento e o respeito às diversas manifestações democráticas na sociedade, como as correntes teóricas/ideopolíticas no Serviço Social. A garantia do pluralismo é condição fundamental para a eliminação das práticas autoritárias, possibilitando o respeito às diferenças, à liberdade de expressão, de associação e manifestação. No entanto, isto não significa a eliminação das divergências e as disputas pela direção social. O desafio encontra-se justamente em assegurar o predomínio da vontade geral e a conservação da diversidade, a valorização da multiplicidade de ideias.

Esta valorização da diversidade de pensamento se depara, entretanto, com limites éticos, ou seja, ideias que defendem o preconceito, o racismo, a violência e todas as práticas que oprimem os homens nas suas individualidades, devem ser combatidas. Isto explica a existência, no Código de 1993, de dois princípios que se contrapõe à todas as práticas discriminatórias e excludentes: 6º – 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; e 11º – Exercício do Serviço Social sem ser

discriminado, nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, idade e condição física.

Além destes princípios e da sua complementaridade, o atual Código de Ética estabelece um compromisso com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos trabalhadores. Aqui se apresenta a necessidade do estabelecimento de lutas coletivas para a viabilização de grande parte dos princípios defendidos pelo Serviço Social, ou seja, muitas escolhas éticas só serão possíveis através das lutas e conquistas pautadas pelos movimentos sociais. Tal compreensão é de fundamental importância para se construir estratégias que evitem as armadilhas do fatalismo, sintoma tão presente na contemporaneidade.

Essa breve reflexão sobre os fundamentos do Código de Ética de 1993 nos provocam a pensar sobre alguns desafios se apresentam após a aprovação desse código: 1. como pensar e exercer a profissão de assistentes sociais a partir desses princípios, amparadas numa determinada concepção de ser humano, de sociedade e com uma direção social que se coloca na contramão da ideologia hegemônica? 2. Como viabilizar um ensino de uma ética que não se reduza à normatividade e prescrição de regras sociais, mas se baseie na dinamicidade da vida em sociedade, considerando as alternativas criadas na relação entre necessidades e as possibilidades de ser e agir? No item a seguir veremos como as Diretrizes curriculares de 1996 concebem o “ensino da ética” na formação em Serviço Social.

A ética nas Diretrizes curriculares de 1996

Como já sinalizamos, o processo de renovação crítica da profissão resultou na revisão do Código de ética e da lei de regulamentação da profissão e exigiu também mudanças no processo de formação profissional.

A reforma curricular proposta em 1996 foi fruto de um amplo debate no interior da categoria e teve por objetivo enfrentar armadilhas ou impasses que se se apresentavam na formação: 1º – privilégio do conhecimento teórico-metodológico sem a apreensão das mediações históricas necessárias à compreensão das problemáticas cotidianas com as quais trabalha o Serviço Social; 2º – a crença de que a dimensão política, através da militância, era suficiente para derivar uma consciência política e uma competência profissional e 3º – a defesa do investimento técnico-operativo como suficiente para uma resposta qualificada para os desafios profissionais (ABESS/CEDEPSS, 1996).

A nova proposta de formação profissional, além de considerar as novas configurações do mercado de trabalho e das políticas sociais, estabeleceu como objetivo a formação de um tipo específico de profissional: crítico, criativo, propositivo, investigativo e comprometido com os valores defendidos pelo Código de Ética de 1993. Isto significa que esta nova proposta, expressa nas Diretrizes curriculares para o curso de Serviço Social/1996, propõe criar as condições para a formação de um profissional crítico e competente nas suas dimensões teórico-metodológicas, técnico-operativas e ético-políticas, contribuindo, nesse sentido, para a revisão de ações profissionais de cunho conservador, possibilitando a adesão de assistentes sociais a valores emancipatórios.

O Currículo aprovado em 1996 apresenta, portanto, avanços importantes como, por exemplo, uma nova concepção de ensino. Esta vai além da mera transmissão de conhecimento, ou seja, a educação deve capacitar para o exercício de uma *ação consciente*. Não por acaso, a discussão da ética deve perpassar todo o currículo.

A dimensão da ética é trazida e tratada na lógica curricular como dimensão transversal, ainda que se guarde a especificidade da disciplina de ética profissional. Do nosso ponto de vista, essa transversalidade vincula os componentes curriculares às competências e habilidades do perfil profissional que se quer formar (Souza; Santos; Cardoso, 2013, p. 48).

Além destes elementos, o novo currículo propõe romper com a visão positiva entre ciência pura e aplicada, entre quem pensam, faz e investiga e quem intervêm. Se estrutura a partir de uma lógica que se contrapõe à fragmentação e a segmentação das disciplinas, considerando a formação como uma unidade entre as três dimensões: teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa (Guerra, 2005).

Apesar do significado dessas proposições é necessário destacar para algo importante: o texto final aprovado MEC alterou pontos fundamentais no documento da ABEPSS, impactando a lógica e os fundamentos do projeto de formação.

Ortiz (2019) indica impasses e limitações ocasionadas pelas mudanças nas Diretrizes do MEC, já que essas excluem

Aspectos estratégicos e decisivos para a articulação das diversas dimensões do Serviço Social (teórico-metodológica, ético-política, técnico-operativa e investigadora), tende a fragilizar o projeto de formação profissional para a nossa área e sua orgânica relação com o projeto ético-político profissional. (Ortiz, 2019, p. 219).

As mudanças vão desde o perfil profissional pretendido, passando pelas competências e habilidades e princípios. Observa-se modificações ou até supressões feitas pelo Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação. Dentre as modificações destacamos algumas, a seguir: 1. no que se refere ao *perfil profissional* houve a substituição de elementos definidores do perfil e de conhecimento dos diversos processos sociais — que na proposta da ABEPSS apresenta caráter generalista crítico — pela simples expressão “capacidade de promover o exercício pleno da cidadania”; 2. supressão da indicação do compromisso com os valores e princípios do Código de Ética da profissão.

Com relação às *competências e habilidades* Ortiz (2019) indica a supressão de seis itens e a inclusão de um. As suprimidas indicam apreensão crítica do processo histórico como totalidade e análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país, a realização de estudos econômicos e exercer funções de liderança ou de ensino. O item incluído refere-se ao uso de recursos de informática.

A supressão de várias competências e habilidades por parte do MEC do conjunto recomendado pela ABEPSS nos impõe algumas reflexões. Em primeiro lugar, ao eliminar o caráter crítico e generalista do perfil profissional, fica claro que não consiste em objetivo do Estado burguês brasileiro, a partir da atuação do MEC,

formar profissionais críticos e, por conseguinte, capazes de apreender criticamente os processos sociais presentes na realidade e nas particularidades brasileiras. (Ortiz, 2019, p. 222).

O documento do MEC se contrapõe à ideia de que a formação em Serviço Social deva possibilitar competências que contemplem a investigação, formulação, planejamento e gestão das políticas sociais, não se restringindo à execução terminal das mesmas.

Ainda que essas alterações tenham um significado e impactos negativos à formação profissional em Serviço Social, percebemos que as entidades da categoria e muitas universidades (públicas e privadas) mantêm seus compromissos éticos e políticos na construção de projetos pedagógicos vinculados às diretrizes da ABEPSS.

O processo de acúmulo teórico e político possibilitou transformações profissionais substantivas, resultando no que se convencionou chamar projeto ético-político do Serviço Social.

De acordo com Lamamoto (2007, p. 225):

O Serviço Social brasileiro, nas últimas décadas, redimensionou-se num forte embate contra o tradicionalismo profissional e seu lastro conservador, adequando criticamente a profissão às exigências do seu tempo, qualificando-a teoricamente, como o atesta a produção acumulada nas últimas duas décadas e o crescimento da pós-graduação. Também, nesse processo, a profissão fez um radical giro na sua dimensão ética e no debate nesse plano. Constituiu democraticamente a sua normatização, expressa no Código de ética de 1993, que dispõe de um caráter de obrigatoriedade ao estabelecer os direitos e deveres do assistente social, segundo princípios e valores radicalmente humanistas, na contracorrente do clima cultural prevaiente, que são guias para o exercício cotidiano. [...].

O recurso à ontologia do ser social em Marx qualificou o debate sobre os fundamentos dos valores e sobre a capacidade ética do ser social, criando possibilidades às/aos assistentes sociais a uma aproximação cada vez maior com o debate sobre a complexa relação entre necessidade e liberdade, assim como o compromisso com valores emancipatórios.

Nesse sentido, a formação profissional deve garantir reflexões sobre os fundamentos da moral da ética que considerem o trabalho como modelo da práxis humana, entendendo os valores, a moral, os costumes e as tradições a partir da produção e reprodução da vida social.

Outra questão fundamental no que se refere ao debate da ética na formação é a necessidade de não tratar as escolhas éticas apenas como decisões individuais, e separadas das contradições postas pela realidade social, ou seja, o compromisso com determinados princípios e valores profissionais devem levar em consideração tanto os limites e contradições da profissão quanto os limites postos pela sociedade burguesa para a realização da emancipação humana.

O debate sobre a distinção entre emancipação política e emancipação humana deve se fazer presente em toda a formação, ou seja, é fundamental trazer o debate para a sala de

aula sobre a necessidade de se reconhecer que a luta pela garantia dos direitos do cidadão é necessária, mas insuficiente para que os indivíduos se emancipem na sua plenitude. Ao mesmo tempo em que a profissão deve se comprometer, por exemplo, com os direitos humanos, com a equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, é necessário que estudantes reflitam sobre os limites dos direitos numa sociedade de classe, podendo assim fazer a opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero.

Embora reconheçamos os ganhos no debate da ética, a partir da incorporação dos pressupostos ontológicos marxianos, é necessário reconhecer que o acúmulo teórico-filosófico e ético-político, conquistados nessas últimas décadas, têm sido tensionados permanentemente pela sociabilidade neoliberal na qual vivemos. Cotidianamente, nos deparamos com os limites à realização de uma formação e um exercício profissional orientado a partir dos princípios éticos-políticos do Serviço Social.

Barroco (2015), ao analisar o conservadorismo, afirma que esse se reatualizou; se reestruturou para enfrentar a crise do capital que se inicia a partir da década de 1970, incorporando princípios econômicos neoliberais, sem renunciar a seu ideário. Segundo a autora,

[...] o neoconservadorismo apresenta-se então, como forma dominante de apologia conservadora da ordem capitalista, combatendo o Estado Social e dos direitos sociais, almejando uma sociedade sem restrições ao mercado, reservando ao Estado a função coercitiva de reprimir violentamente todas as formas de contestação à ordem social e aos costumes tradicionais. (Barroco, 2015, p. 625).

A moralização das expressões da “questão social” na atualidade não se limita ao ajustamento dos indivíduos, mas a sua punição. Isso significa que essa perspectiva se apresenta como uma das demandas ao trabalho profissional (Barroco, 2015). Embora o Serviço Social brasileiro tenha passado por um processo de renovação crítica, não significa que as práticas conservadoras tenham desaparecido da atuação profissional, estas se reatualizam a partir das novas configurações do capitalismo.

A função social da educação no capitalismo e as contradições presentes na universidade

Ainda que reconheçamos a importância da aprovação do Código de ética de 1993 e das Diretrizes curriculares de 1996 para a formação de assistentes sociais críticos e qualificados para o enfrentamento das desigualdades geradas pela dinâmica da sociedade capitalista, é necessário reconhecer os limites postos à educação organizada pela lógica capitalista.

Importante refletirmos sobre a função social da educação numa sociedade de classes. A educação é, desde os primórdios do desenvolvimento capitalista, um local privilegiado de formação de mão de obra para a produção e reprodução da engrenagem desse modo de produção. Tanto escolas, como universidades têm contribuído para o desenvolvimento de um tipo de conhecimento que, de um lado, revoluciona os meios de produção — com o objetivo principal de produzir novas mercadorias — e, por outro lado, contribui para o fortalecimento da ideologia burguesa que, dentre muitas intencionalidades, justifica as desigualdades, as opressões e naturaliza e eterniza a produção e sociabilidade capitalista,

onde o egoísmo, a competição, o individualismo e a defesa da propriedade privada são valores primordiais para esse sistema.

Segundo Mészáros (2008), há uma íntima relação entre os processos educacionais e os processos mais abrangentes de produção e reprodução social. Se observarmos o desenvolvimento capitalista mundial veremos que a educação formal serviu tanto para o avanço do conhecimento funcional à produção como para a reprodução de valores que legitimam e naturalizam a moral dominante.

Não existe, portanto, neutralidade no processo educativo. A educação capitalista está tão enraizada na dinâmica social, que se reproduz nas ações de cada indivíduo, de forma consciente ou inconsciente. Cotidianamente, a população está envolvida na dinâmica da reprodução dos valores da sociedade (Mészáros, 2008). Por essas razões é que entendemos a universidade como um espaço contraditório, pois ao mesmo tempo que atende acriticamente às demandas de conhecimento e interesses do capital, pode ser um local de questionamento das estruturas sociais e ideologia dominantes.

Nesse sentido, sendo as instituições educacionais espaços de disputa, é preciso pensar as estratégias que contribuam no processo de questionamento e transformações necessárias na construção de relações sociais sem exploração e opressões de qualquer tipo. Por essa razão é que entendemos que os currículos dos cursos precisam ser orientados por princípios e se basearem em conteúdos que permitam esse movimento de contra hegemonia. Nesse sentido, é que entendemos ser o “ensino da ética” um momento especial nessa direção.

O “ensino da ética” na formação em Serviço Social: contribuições e limites em tempos ultraneoliberais

As formações de nível superior, mais especificamente aquelas que se constituem como profissões liberais, têm, em seus currículos, disciplinas que trabalham conteúdos sobre ética, moral e ética profissional. Dentre as muitas disciplinas e conteúdos que estruturam os currículos dos cursos universitários, o “ensino da ética” pode ser um local privilegiado para refletir e questionar as formas alienadas e alienantes das relações construídas a partir do modo de produção capitalista. A reflexão ética, portanto, que pode colaborar para tal questionamento não é a que se ampara nos princípios de uma “ética burguesa”, mas aquela pautada numa perspectiva ontológica crítica, onde o ser social se constitui a partir do trabalho e a partir desse constrói as condições para o desenvolvimento da humanidade e para o agir ético.

Sabemos que, embora insuficiente na construção de uma consciência crítica, o debate ético pode provocar entre estudantes problematizações sobre as funções sociais das profissões, preconceitos, desigualdades e desumanizações provocadas pela dinâmica da sociedade capitalista.

O debate sobre os fundamentos ontológicos da ética, se presente de forma transversal na formação acadêmica, pode colaborar no desvelamento dos valores que dão sustentação à sociabilidade burguesa, questionando assim as relações cotidianas de trabalho com usuários e demais profissionais no interior das instituições.

Segundo Souza, Santos e Cardoso (2013), pensar a dimensão ética, segundo as diretrizes curriculares de 1996, é questionar o significado de formar assistentes sociais num contexto histórico de avanço do ideário cultural neoliberal, onde tem prevalecido nas relações sociais (des) valores individualistas, autoritários, preconceituosos e que naturalizam as desigualdades e formas diversas de violência.

[...] somos levadas a questionar o que significa formar assistentes sociais num contexto 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; Santos; Cardoso, 2013, p. 36).

Brites e Barroso (2000), já apontavam no artigo “A centralidade da Ética na formação profissional” preocupações a respeito da incorporação, por parte das agências formadoras, da centralidade da ética nos projetos pedagógicos a partir de um “projeto de formação de ruptura”, com todas as suas implicações teórico-práticas. Outra preocupação das autoras é justamente a tendência de se restringir o debate e a formação ética a seus aspectos normativos, ou seja, à apresentação do Código de Ética de 1993 descolado do debate filosófico que lhe dá sustentação e desconsiderando também o ethos profissional e os tensionamentos postos pela conjuntura brasileira.

Souza, Santos e Cardoso (2013, p. 39), ao compilarem e sistematizarem os Relatórios dos Regionais da ABEPSS das experiências do Projeto ABEPSS Itinerante, no que se refere ao módulo 04, “A Ética na Formação Profissional”, apresentam alguns desafios: 1. Embora se reconheça o lugar da ética na formação profissional, “a dimensão da transversalidade fica majoritariamente circunscrita a um leque específico de disciplinas, em particular a disciplina de Ética”.

[...] Por meio dos Relatórios, observamos que, ainda que a transversalidade tenha sido consensualmente afirmada, as dificuldades destacam a sua persistência focada muitas vezes numa disciplina específica e que acaba, também, por restringir-se aos/as docentes que ministram essa disciplina [...] (Souza; Santos; Cardoso, 2013, p. 42-43).

Nesse sentido é que as referidas autoras chamam a atenção para a necessidade de a dimensão ética ser tratada não apenas como uma disciplina, mas como parte do universo categorial pensado e perpassado na formação para a análise e intervenção profissional.

Outra consideração importante é referente ao processo de sociabilidade atual e a reafirmação e reprodução de (des) valores, gerados a partir da dinâmica capitalista e sua lógica ultraneoliberal. Vivemos tempos de naturalização crescente da violência, do individualismo, da competição exacerbada e da banalização da vida. Nesse sentido é que a centralidade da dimensão ética na formação e a garantia de sua transversalidade reafirma a necessidade de defesa da emancipação humana, assim como a construção de estratégias coletivas para esse fim.

As reflexões feitas a partir da pesquisa em andamento “O ensino da ética na formação em Serviço Social”, nos possibilitou identificar alguns desafios postos ao “ensino da ética”:

1. Observamos dificuldades em aprofundar na disciplina obrigatória, *Ética e Serviço Social*, o debate sobre os fundamentos ontológicos da ética e, ao mesmo tempo, abordar os conteúdos referentes a ética profissional na história do Serviço Social, o projeto ético-político do Serviço Social brasileiro na atualidade e os desafios éticos na operacionalização do trabalho profissional. Podemos afirmar, portanto, que há um conteúdo denso e complexo para ser garantido em uma única disciplina obrigatória¹.

2. Constatamos dificuldades significativas de estudantes em se apropriarem desse debate filosófico na articulação com a materialidade da vida em sociedade. A pouca familiaridade com o debate filosófico — resultado de uma sociedade movida pelo pragmatismo e que dispensa a formação crítica na educação — aparece quando reflexões conceituais como, moral, ética, liberdade são feitas em sala de aula.

4. Ausência do debate ético em outras correntes filosóficas. Essa abordagem seria fundamental, pois entendermos que possibilitaria uma comparação entre elas, evidenciando as diferenças e significados a partir de uma leitura crítica e vinculada à materialidade da vida social.

3. Precarização da vida material e cultural de estudantes, cada vez mais atravessados pela lógica pragmática e ultraneoliberal, impactando decisivamente no estudo e a apreensão de conteúdos fundamentais para uma formação qualificada.

5. Pouca ênfase, nas disciplinas de Fundamentos do Serviço Social, sobre a reflexão dos valores dominantes (e seus respectivos projetos societários) presentes em vários momentos da história da profissão.

6. Fragilidade do debate ético nos vários níveis de estágio. Constatamos que as reflexões em torno dos conflitos éticos nos diversos espaços socio-ocupacionais ainda são muito tímidas, aparecendo nos campos e supervisões de estágio de maneira eventual.

Essas constatações, ainda que expressem a realidade singular de uma faculdade de Serviço Social pública, muito provavelmente se apresentam, ainda que com particularidades, em outras unidades de formação.

Considerações finais

As reflexões feitas sobre o “ensino da ética” na formação em Serviço Social, a partir dos pressupostos teóricos e políticos que fundamentam o Código de Ética de 1993, nos permitiram entender que existe um enorme desafio para se avançar no debate ético numa perspectiva transversal, abarcando tanto conhecimentos filosóficos, como os conteúdos que reflitam os conflitos éticos no cotidiano profissional.

O debate ético precisa ser garantido ao longo da formação e se fazer presente tanto nos espaços do ensino, da pesquisa e da extensão, articulados a partir dos três núcleos que estruturam a formação profissional, de acordo com Diretrizes Curriculares da Abepss, são

¹ Das cinco universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro que têm formação em Serviço Social todas elas têm só uma disciplina obrigatória referente à ética profissional, com carga horária teórica de 60h.

eles: (a) fundamentos teórico-metodológicos da vida social, (b) os fundamentos da formação socio-histórica da sociedade brasileira, (c) os fundamentos do trabalho profissional.

Embora o Projeto Pedagógico da unidade de ensino estudada nessa pesquisa tenha uma preocupação de pensar o debate ético em sua transversalidade, estando presente na ementa de várias disciplinas — dos períodos iniciais aos últimos semestres — é possível apontar que ainda encontramos desafios em fazer com que as reflexões sobre ética não se restrinjam à disciplina obrigatória de ética profissional.

Outra questão que merece atenção é a ênfase que se tem dado ao estudo do Código de ética de 1993 numa perspectiva apenas normativa, sem a preocupação de entendê-lo a partir dos fundamentos filosóficos que lhe dão suporte. Necessário que, tanto professores como estudantes, aprofundem o debate sobre os conceitos presentes no Código de Ética de 1993 e possam articulá-los aos diversos espaços e debates na universidade.

Quando pretendemos uma formação profissional que tenha a ética como conteúdo transversal, significa entender que essa temática não deva ser abordada apenas em disciplinas específicas ou com ênfase no código de ética. A dimensão ética das ações dos indivíduos e dos projetos de sociedade em disputa devem atravessar os conteúdos de outras disciplinas ao longo da formação. Exemplo disso são as disciplinas de estágios; é fundamental possibilitar debates com conteúdo éticos sobre as questões trazidas por estudantes nas supervisões acadêmicas, sendo necessário trabalhar coletivamente uma consciência crítica que possibilite compreender as expressões da “questão social” na sua complexidade, identificando como o racismo, a homofobia, o machismo, a intolerância religiosa e outros preconceitos atravessam a sociedade e as instituições, incluindo a universidade.

A garantia de um “ensino da ética” de forma transversal pode possibilitar aos estudantes a apropriação dos fundamentos da ética e uma compreensão cada vez mais clara dos conflitos éticos presentes na sociedade, além de colaborar na construção de estratégias no enfrentamento desses.

Por fim, é importante ressaltar que, embora se observe o desenvolvimento de pesquisas que têm como objetivo refletir sobre a implementação das Diretrizes Curriculares da Abepss/1996 nas unidades de ensino de ensino no país, é fundamental que se priorize estudos que reflitam como o “ensino da ética” tem se efetivado na formação em Serviço Social.

Referências

ABEPSS. **Proposta de Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro, 1996.

ABESS/CEDEPSS. Proposta básica para o projeto de formação profissional. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 50, 1996.

BARROCO, M. L. **Ética e serviço social: fundamentos ontológicos**. São Paulo: Cortez, 2001.

BARROCO, M. L. Não passarão! Ofensiva neoconservadora e Serviço Social. **Revista Serviço Social e Sociedade**, n. 124, São Paulo, Cortez, 2015.

BRITTES, Maria Cristina; BARROCO, Maria Lúcia Silva Barroco. A centralidade da ética na formação profissional. **Temporalis**, Brasília, v. 1, n. 2, jul./dez. 2000.

COUTINHO, Carlos Nelson. Pluralismo: dimensões Teóricas e Políticas. **Cadernos ABESS**, São Paulo, n. 4, 1991.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra-corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo, Cortez, 2000.

GUERRA, Yolanda. O potencial do ensino teórico-prático no novo currículo: elementos para o debate. **Katálisis**, Florianópolis, v. 8, n. 2, jul./dez. 2005.

LUKÁCS, György. “As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem”. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. **Temas de Ciências Humanas**, São Paulo, n. 4, p. 1–18, 1978.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MUSTAFÀ, A. M. (org.). RESOLUÇÃO CFAS Nº 195/86. **Revista Presença Ética**. Recife/PE: UNIPRESS Gráfica e Editora do NE Ltda., 2001.

NETTO, José Paulo. Transformações Societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 50, 1996.

NETTO, José Paulo. Das ameaças à crise. **Revista Inscrita**, Rio de Janeiro, v. X, p. 04–10, 2007.

ORTIZ, Fátima Grave. Formação profissional e Serviço Social: uma análise sobre as diretrizes curriculares, seus impasses e desafios. In: GUERRA, Yolanda; LEITE, Janete Luzia; ORTIZ, Fátima Grave (org.). **Temas contemporâneos em serviço social**. Campinas: Editora Papel Social, 2019. p. 215–240.

SOUZA, Adrianyce A. Silva de; SANTOS, Silvana Mara Morais de; CARDOSO, Priscila. Ética e Serviço Social: um itinerante caminhar. **Revista Temporalis**, Brasília (DF), ano 13, n. 25, p. 33–61, jan./jun. 2013.

Submetido em: 11/09/2023

Aceito em: 13/10/2023