

**Universidad Politecnica Salesiana Del Ecuador
Unidad de Estudios de Posgrado
Maestria en Educación con Mención en Gestión
Educativa**

**ANÁLISE DO MODELO CURRICULAR DA
FACULDADE SALESIANA DOM BOSCO DE
ACORDO COM OS PARÂMETROS ESTABELECIDOS
PELA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E
PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL**

ANÁLISIS DEL MODELO CURRICULAR DE LA FACULTAD SALESIANA DON BOSCO
DESDE LOS PARAMETROS ESTABLECIDOS POR LA ASOCIACIÓN BRASILEÑA DE
ENSEÑANZA E INVESTIGACION EN SERVICIO SOCIAL.

**Autora: Soraya Alves de Azevedo
Orientador: Prof. Dr. Patrício Lopez
Logacho;
Co-Orientadora: Profa. Dra. Josefina
Barrera kalhil .**

**Ecuador
2011**

SORAYA ALVES DE AZEVEDO

**ANÁLISE DO MODELO CURRICULAR DA FACULDADE SALESIANA DOM
BOSCO DE ACORDO COM OS PARÂMETROS ESTABELECIDOS PELA
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL**

Dissertação apresentada à Unidad de Estudios de Posgrado, Maestria em Educación com mención en Gestión Educativa da Universidad Politecnica Salesiana del Ecuador como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Patrício Lopez Lagacho.

Co-orientadora: Profa. Dra. Josefina Barrera kalhil.

Ecuador
2011

Catálogo na Fonte

S235p Azevedo, Soraya Alves de

Análise do modelo curricular da Faculdade Salesiana Dom Bosco de acordo com os parâmetros estabelecidos pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social / Soraya Alves de Azevedo. -- Brasília: Manaus: UCB / Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.
x,124 f. il: 21 x 29,7 cm.

Orientador: Patrício Lopez Logacho

Co-orientadora: Josefina Barrera Kalhil

Dissertação de Mestrado - *Stricto Sensu* en Educación -Mención en Gestión Educativa- – Universidad Politécnica Salesiana Ecuador, 2011.

1. Modelo Curricular. 2. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa. 3. Mestrado em Educação com menção em Gestão Educativa – Dissertação. I. Logacho, Patrício Lopez. II. Kalhil, Josefina Barrera. III. Universidade Católica de Brasília. IV. Faculdade Salesiana Dom Bosco. V. Título.

CDU: 37.012 (811.3 A/Z)

Universidad Politecnica Salesiana Del Ecuador

Dissertação de autoria de Soraya Alves de Azevedo, intitulada Análise do modelo curricular da Faculdade Salesiana Dom Bosco de acordo com os parâmetros estabelecidos pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação com ênfase em Gestão Educacional da Universidad Politecnica Salesiana del Ecuador, em / / , defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinada:

Prof. Dr. Patricio López Logacho – Presidente da Banca
UNIVERSIDAD POLITECNICA SALESIANA DEL ECUADOR

]

Prof.^a Dra. Josefina Barrera Kalhil – Orientadora do Brasil
FACULDADE SALESIANA DOM BOSCO

Prof. Dr.
UNIVERSIDAD POLITECNICA SALESIANA DEL ECUADOR

Ecuador
2011

Dedicatória

Dedico ao meu amado *Jesus*, meu Deus e meu Pai, meus amados pais Ophyr e Antonia Azevedo (*in memoriam*) e minha amada família: André, marido, Samuel, filho, Andrezza, Túlio e Stephan, irmãos.

Agradecimentos

Aos Diretores da Faculdade Salesiana Dom Bosco, Prof. César Lobato, Diretor Executivo, Profa. Meire Botelho, Diretora Acadêmica, Prof. Davi Dalla Vechia, Diretor de Extensão e Pe. Cânio Grimaldi, Diretor de Ações Comunitárias que tornaram possível o sonho de realizar o mestrado;

Aos meus orientadores, Prof. Dr. Patricio López e Profa. Dra. Josefina Kalhil, pelo apoio, paciência e carinho ao orientar cada passo da pesquisa;

Ao coordenador Holger Diaz e professores do Mestrado em Educação, com ênfase em gestão educacional, pela qualidade em ensinar;

Às professoras Isabel Escócio e Arlete Anchieta pelo imenso apoio como coordenadoras e amigas;

A cada professor e aluno da Faculdade Salesiana Dom Bosco que contribuiu para a realização desta pesquisa.

Epígrafe

“Os que confiam no Senhor serão como o monte de Sião, que não se abala, mas permanece
para sempre.”

Salmo 125:1

RESUMO

A pesquisa objetivou investigar o atual modelo curricular do curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco de acordo com os parâmetros da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa, delimitando fortalezas e debilidades. Justifica-se devido às inúmeras transformações sociais requisitarem uma nova visão de homem e sociedade, consubstanciada na ampliação e diversificação dos modelos curriculares, a fim de atender às demandas impostas pela contemporaneidade no mercado de trabalho, nas políticas educacionais e nos planos político-pedagógicos institucionais. Em seu problema, a pesquisa buscou saber se o que foi preconizado pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa (ABEPSS) como parâmetro curricular nacional para os cursos de Serviço Social concretizou-se no currículo adotado pela Faculdade Salesiana Dom Bosco, desvelando suas fortalezas e debilidades. A metodologia utilizada foi quanti-qualitativa. A população pesquisada foi composta por professores, alunos finalistas, coordenadora do curso de Serviço Social e direção pedagógica, sendo constatado como resultado da pesquisa integralidade no cumprimento das exigências preconizadas pela ABEPSS quanto à organização curricular e a formação profissional.

PALAVRAS- CHAVES: Currículo, Educação, Serviço Social.

ABSTRACT

The research aimed to investigate the current model curriculum of the course of Social Service at the Faculdade Salesiana Dom Bosco in accordance with the parameters of Brazilian Association of Teaching and Research, delimiting fortresses and weaknesses. It's Justified because of the countless social changes equipped a new vision of man and society, embodied in the expansion and diversification of curricular models, in order to meet the demands imposed by contemporary on the labor market, educational policies and the political-institutional teaching. The problem of the research sought to determine whether what was recommended by the Brazilian Association of Education and Research (ABEPSS) as the parameter national curriculum for the courses of Social Service has been reflected in the curriculum adopted by the Faculdade Salesiana Dom Bosco, unveiling its strengths and weaknesses. The methodology used was quantitative and qualitative. The research population was composed of teachers, graduating students, and the coordinator of the course of Social Service and educational director, being seen as the result of the survey completeness in compliance with the requirements set out by the ABEPSS regarding the curriculum organization and professional training.

KEYWORDS: Curriculum, Education, Social Service.

LISTA DE SIGLAS

ABESS – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO EM SERVIÇO SOCIAL

ABEPSS- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL

FSDB- FACULDADE SALESIANA DOM BOSCO

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Perfil dos formandos

TABELA 2a: Significado e desenvolvimento sócio-histórico da profissão

TABELA 2b: Identificação de demandas e respostas às questões sociais

TABELA 2c: Capacidade técnico-operativa na área social

TABELA 2d: Promover participação dos usuários nos processos decisórios

TABELA 2e: Planejamento, organização e administração na área social

TABELA 2f: Pesquisa como subsídio da prática profissional

TABELA 2g: Assessoria e consultoria em serviço social

TABELA 2h: Orientação social e instrumentalidade profissional

TABELA 3a: Flexibilização curricular

TABELA 3b: Dimensão investigativa e interpretativa da formação profissional

TABELA 3c: Interdisciplinariedade e projeto de formação

TABELA 3d: Pluralismo teórico-metodológico

TABELA 3e: Ética profissional

TABELA 3f: Estágio Supervisionado

TABELA 4a: Superação da fragmentação no processo ensino-aprendizagem

TABELA 4b: Adequação dos conteúdos nos núcleos de formação profissional

TABELA 4c: Realização de seminários temáticos, oficinas/laboratórios

TABELA 5a: Estágio e exercício profissional

TABELA 5b: Supervisão acadêmica e Supervisão de campo

TABELA 6: Existência de atividades complementares

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS DO CURRÍCULO	17
1.1. Conceituação e História do currículo	17
1.2. Compreendendo o currículo	20
1.3. As teorias do currículo	23
1.3.1 Linhas Teóricas em Currículo	23
1.3.2 Teoria Tradicional.....	25
1.3.3 Teorias Críticas	27
1.3.4 Teorias Pós-Críticas	29
1.4 Principais tendências em educação e currículo no Brasil	30
CAPÍTULO II: A TRAJETÓRIA DO CURRÍCULO EM SERVIÇO SOCIAL: DAS ORIGENS AOS DIAS ATUAIS	37
2.1 A configuração do currículo em serviço social no período de 1936 a 1954, fase idealista-ativista da formação profissional	37
2.1.1 As primeiras convenções e suas implicações no currículo.....	40
2.1.2 A regulamentação do ensino de Serviço Social em seus aspectos curriculares	45
2.1.3 A linguagem do currículo de Serviço Social em relação ao conteúdo programático na fase idealista-ativista.....	48
2.2 A configuração do currículo de Serviço Social nos anos de 1955 a 1957, fase mecanicista, com nuances da filosofia existencialista-cristã.	49
2.2.1 A lógica curricular do período mecanicista, com enlevos existencialista-cristão	49
2.2.2 A linguagem do currículo de Serviço Social em relação ao conteúdo programático na fase mecanicista de 1955-1957.....	51
2.3 O currículo de Serviço Social no período mecanicista (1958-1975).....	52
2.3.1 A lógica curricular na fase mecanicista-desenvolvimentista.....	53
2.3.2 A perspectiva transformadora do currículo em Serviço Social	55
2.3.3 Categorias de análise defendidas pelo currículo de 1958-1975	57
2.3.4 A linguagem do currículo de Serviço Social em relação ao conteúdo programático na fase mecanicista de 1958-1975.....	58
2.4 A configuração do currículo de Serviço Social nos anos de 1980, 1990 e 2000, fase pós- reconceituada da formação profissional.....	59
2.4.1 A estruturação do currículo de Serviço Social na década de 1980.....	59
2.4.2 A lógica do currículo de 80	62
2.4.3 Matérias.....	63
2.4.4 A estruturação do currículo de Serviço Social na década de 1990.....	66

2.4.4.1 Princípios e diretrizes curriculares nos anos 90:	67
2.4.4.2 Nova lógica curricular	69
2.4.4.3 Núcleos de Fundamentação.....	71
2.4.4.4 Matérias.....	75
2.4.4.5 Atividades obrigatórias integradoras do currículo	78
2.4.5 A estruturação do currículo de Serviço Social nos anos 2000.	78
2.4.5.1 A Resolução nº 15, de 13 de março de 2002 e as novas diretrizes curriculares para os... cursos de Serviço Social.....	79
CAPÍTULO III: O CURRÍCULO DE SERVIÇO SOCIAL NA FACULDADE SALESIANA DOM BOSCO:	
FORTALEZAS E DEBILIDADES PARA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.	82
3.1 Caracterização da Faculdade Salesiana Dom Bosco - FSDB	82
3.2 A Análise do currículo da Faculdade Salesiana Dom Bosco pela ótica da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social e dos agentes sociais envolvidos no processo: professores, alunos e gestão pedagógica formada pela coordenação de curso e direção acadêmica.....	83
3.3 Fortalezas e debilidades na formação profissional: uma discussão do currículo proposto pela Faculdade Salesiana Dom Bosco.	109
CONCLUSÃO	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
ANEXOS	119

INTRODUÇÃO

O estudo sobre a reforma curricular dos cursos de graduação foi iniciada, concretamente, pelo Ministério de Educação através do Edital n 4, de 4 de dezembro de 1997, no qual solicitou-se que as Instituições de Ensino Superior (IES) enviassem propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação. Em seguida, essas propostas serviram de base para o trabalho das Comissões de Especialistas de Ensino de cada área. Conforme o Edital, a idéia básica do Ministério era adaptar os currículos às mudanças dos perfis profissionais. Para tanto, os princípios orientadores adotados para as mudanças curriculares dos cursos de graduação foram: a) flexibilidade na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c) adaptação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós-graduação; e) ênfase na formação geral; f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais. Em suma, o objetivo geral que vem orientando a reforma é, justamente, tornar a estrutura dos cursos de graduação mais flexível.

Ao mesmo tempo, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, em 3 de dezembro de 1997, o Parecer n 776/97 que trata da orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Neste documento, o Conselho assume posição em favor da eliminação da figura dos currículos mínimos, que teria produzido excessiva rigidez e fixação detalhada de mínimos curriculares, especialmente no que tange ao excesso de disciplinas obrigatórias e ampliação desnecessária do tempo de duração dos cursos. No lugar dos “mínimos”, o CNE propõe uma maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras profissionais que inclui, dentre outros, os seguintes princípios: ampla liberdade na composição da carga horária e unidades de estudos a serem ministradas, redução da duração dos cursos, sólida formação geral, práticas de estudo independentes, reconhecimento de habilidades e competências adquiridas, articulação teoria-prática e avaliações periódicas com instrumentos variados.

Essas proposições parecem ter encontrado eco e parceria, particularmente, no Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD), conforme descreve Catani (2001). O Fórum entende que “as Diretrizes Curriculares devem assegurar que as IES proponham o Currículo em seu sentido mais amplo” e que o currículo deve apresentar

flexibilidade de sua estrutura, permitindo ao aluno diversificação de sua formação (...); variedade na oferta de tipos de atividades para a integralização curricular (...); articulação entre atividades desenvolvidas pelo aluno no âmbito da Universidade com aquelas de seu campo de atuação profissional (...); ênfase em atividades centradas na criatividade e na capacidade de (re)construir, (re)estruturar, (re)ordenar e buscar novas interpretações às situações propostas (CATANI, 2001, p.

De um modo geral, os parâmetros propostos pelo ForGRAD para as diretrizes curriculares terão um projeto pedagógico construído coletivamente; serão flexíveis, de modo a absorver transformações ocorridas nas diferentes fronteiras das ciências; ensejarão formação integral que possibilite a compreensão das relações de trabalho, de alternativas sócio-políticas de transformação da sociedade, de questões de fundo relacionadas ao meio ambiente e à saúde, na perspectiva de construção de uma sociedade sustentável; conceberão a graduação como etapa inicial, formal, que constrói a base para o contínuo e necessário processo de educação continuada; incorporarão atividades complementares em relação ao eixo fundamental do currículo; propiciarão e articularão a interdisciplinaridade; concederão predominância da formação sobre a informação; articularão teoria e prática; promoverão a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (CATANI, 2001, p. 75)

Diante das mudanças no pensamento curricular do ensino superior no Brasil surgiu o interesse de investigar a organização curricular do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco (FSDB) de Manaus, Amazonas, do qual faço parte do corpo docente desde 2004, com o objetivo de analisar se o currículo proposto encontrava-se em concordância com as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação (MEC), pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e com o disposto no projeto ético-político da profissão.

Como instância reguladora nacional na área do Serviço Social, a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa (ABEPSS) através da Resolução CNE/CES no. 15, de 13 de março de 2002, estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social e preconiza como produto final a formação de um profissional apto a atuar nas expressões e enfrentamento da questão social, com capacidade de promover o exercício pleno da cidadania e inserir os indivíduos no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho. Desta forma, a investigação problematizou sobre o que foi preconizado pela ABEPSS como parâmetro curricular nacional para os cursos de Serviço Social de fato estaria sendo viabilizado no currículo adotado pela Faculdade Salesiana Dom Bosco, bem como contemplou a percepção dos atores sociais (alunos, professores, coordenação de curso, diretoria pedagógica) envolvidos no processo.

A pesquisa foi realizada nos moldes quanti-qualitativos, o método utilizado foi de análise-síntese dos resultados, foram aplicados questionários estruturados com perguntas fechadas dirigidas aos alunos, professores e gestores pedagógicos. Sendo entrevistados onze

(11) alunos finalistas, o que corresponde a uma amostragem de 15% do universo de setenta (70) formandos, sete (07) professores titulares, perfazendo 100% do corpo docente com cadeiras específicas de serviço social, uma (01) coordenadora do curso e uma (01) diretora acadêmica, definindo uma amostragem de 100% dos gestores pedagógicos.

O resultado dessa pesquisa pode ser contemplado na estruturação dos três capítulos que compõem a dissertação.

No primeiro capítulo vislumbra-se os pressupostos teóricos e metodológicos do currículo, resgatando o conceito e a história do currículo até os dias atuais, a compreensão contemporânea sobre o currículo, as teorias curriculares e as principais tendências em educação e currículo no Brasil.

No segundo capítulo contempla-se um panorama da trajetória do currículo em serviço social, das origens até atualidade, logo, foi abordada a configuração curricular da fase idealista-ativista (1936 – 1954), as primeiras convenções da Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS) e suas implicações no currículo, o modelo curricular da fase mecanicista-existencialista cristã (1955 – 1957), mecanicista-desenvolvimentista (1958-1975) e configuração curricular da fase pós-reconceituada do serviço social anos de 1980, 1990 e 2000, nos moldes propostos pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS)

O terceiro capítulo aborda o currículo de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco e a identificação das fortalezas e debilidades da matriz curricular vigente, através da ótica dos alunos finalistas, professores e gestores pedagógicos pesquisados. Neste capítulo encontram-se os resultados da pesquisa de campo através da análise das vinte (20) tabelas e gráficos que refletem sobre cada aspecto proposto pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) no que dispõe a Resolução nº 15, de 13 de março de 2002 que estabelece as novas diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS DO CURRÍCULO

1.1. Conceituação e História do currículo

O termo currículo advém do latim *currere*, *curriculum* que significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir. Na antiguidade era uma terminologia que designava curso ou seqüência normal da vida - *vitae cursum* ou *vitae curriculum*. Sua aplicação na educação ocorreu na Europa do século XVI ao designar o conjunto de conhecimentos aprendidos por um aluno que lhe garantia um certificado de conclusão de seus estudos.

Segundo Ortiz (2009, p.03) “os primeiros usos do termo currículo com sentido educativo se encontra nos registros da Universidade de Leiden em 1582 e, posteriormente, na Universidade de Glasgow em 1633, quando o certificado de mestre é expedido ao aluno por motivo de sua graduação.”

Hamilton (1992) comenta que a palavra *curriculum* aplicada aos meios educacionais esteve ligada à idéia de “ordem como estrutura” e “ordem como seqüência”, em função de determinada eficiência social, ou seja, buscava-se agrupar um conjunto seqüenciado de conhecimentos que deveriam ser ministrados aos alunos, a fim de formar uma estrutura de estudo a ser seguido naquele curso. Segundo ele, a Universidade de Leiden foi a pioneira ao certificar o aluno assim que completasse o *curriculum* de seus estudos em 1582. Na Universidade de Glasgow em 1633 e na Grammar School de Glasgow em 1643, o *curriculum* referia-se ao curso inteiro de vários anos, seguido pelos estudantes, e não apenas às unidades pedagógicas curtas.

Em suas pesquisas, Hamilton (1992) levanta a hipótese de haver uma conexão entre protestantismo, calvinismo e curriculum, pois Leiden foi fundada em 1575 especificamente com o propósito de treinar pregadores protestantes, e a reconstituição de Glasgow, na mesma década, ocorreu para atender os mesmos propósitos. Ele supõe que o currículo, já neste momento histórico, relacionava-se com a eficiência da escolarização e da sociedade da época; questionou ainda o porquê da teoria calvinista ter adotado uma palavra latina com tal significação para designar seus propósitos e quais eram as novas aspirações educacionais que estavam forjando o *curriculum* destas instituições.

Desta forma, observa-se que o currículo escolar já iniciou sua história como um instrumento pedagógico atravessado por questões do conhecimento agregadas aos interesses ideológicos e políticos inerentes ao ponto de vista cultural da época. É importante ressaltar que o currículo como objeto de estudo somente aparece no século XX, quando o emprego do

termo *curriculum* migra da Europa para os Estados Unidos, em plena época de Revolução Industrial, tendo na pessoa de Franklin Bobbit (1918), o autor do primeiro tratado sobre o assunto – *The Curriculum*. Sua visão de currículo convergia com os interesses da sociedade capitalista industrializada emergente e subsidiava a formação escolar de sujeitos adaptados à era industrial, desempenhando com eficiência e racionalidade técnica suas novas funções no mercado de trabalho competitivo.

A partir dessa visão conservadora de Franklin Bobbit até os dias atuais, o conceito de currículo emanou inúmeras concepções e interpretações de seu significado, geralmente associadas aos conteúdos ensinados, às grades curriculares, aos conhecimentos que serão trabalhados na escola, às experiências de aprendizagens vivenciadas na instituição e a todo universo de contradições e consensos do cotidiano social e acadêmico regidos pelos direcionamentos político-pedagógicos adotados.

De acordo com Macedo (2008), o currículo é um campo historicamente construído e nele são desenvolvidos argumentos e compreensões que interpretam a realidade social. Ele informa que esta concepção de campo possui inspiração na obra *O poder simbólico* de Bourdieu (1989) quando comenta que a compreensão da gênese social de um campo requer investigação sobre qual a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se opera, das coisas materiais e simbólicas que nele se geram.

Neste sentido, o pensamento de Bourdieu expressa o poder simbólico como a habilidade para conservar ou transformar a realidade social pela formação de suas representações, definindo campos de atuação e dando as mais diferentes formas e sentido à vida e à realidade social. Assim sendo, o currículo como uma dessas ferramentas de mediação pedagógica e social não escapa às representações e ao jogo simbólico de poder.

Goodson (1998) também compreende o currículo como um campo frutífero de relações de poder, uma vez que o considera como uma tradição inventada, como um artefato sócio-educacional que se configura em ações de conceber, selecionar, produzir, organizar, institucionalizar, implementar e dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e até valores, visando uma formação organizada a partir do conhecimento eleito como educativo. Neste contexto, ele faz o seguinte questionamento: quem elege esse conhecimento como educativo? e, como resposta, ele chama a atenção ao fato do currículo ser uma construção social, articulada com outros processos pedagógico-educacionais, que se atualiza de forma ideológica e veicula uma formação ética, política, estética e cultural, nem sempre explícita (âmbito do currículo oculto), nem sempre coerente (âmbito dos dilemas, das

contradições, das ambivalências, dos paradoxos), nem sempre absoluta (âmbito das transgressões) e nem sempre sólida (âmbito das brechas).

É nestes termos que o currículo vive cotidianamente, como concepção e prática, a reprodução das ideologias, bem como permite, de alguma forma, a construção de resistências, bifurcações e vazamentos. É aqui que o currículo se configura como um produto das relações e das dinâmicas interativas, vivendo e instituindo poderes. Neste movimento, cultiva uma ética e uma política, ao fazer opções epistemológicas e pedagógicas e ao orientar-se por determinados valores. Essas realidades estarão presentes nas políticas curriculares, emanadas das práticas que as constituem e das práticas por elas constituídas.

Diante deste entendimento, compreende-se o currículo como um complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e orientadas. Como prática potente de significação, o currículo é, sobretudo, uma prática que varia de acordo com seu caráter intencional. Nele, os significados, os sentidos, a matéria significante e a cultura são continuamente retrabalhados. Conforme Silva (1999, p.13), “são traduzidos, transpostos, deslocados, condensados, desdobrados, redefinidos, sofrem, enfim, um complexo e indeterminado processo de transformação”.

No eixo político, há uma tensão entre os diferentes significados de um currículo, pois o conservadorismo entra em choque com as análises críticas e potencialmente transformadoras da realidade. É o momento dos enfrentamentos ideológicos, dando origens ao novo, às brechas, as novas práticas e reflexões, ressignificando todo o processo.

Kemmis (1998, p.14) analisa o currículo como “um terreno prático, socialmente construído, historicamente formado, que não se reduz a problemas de aplicação de saberes especializados desenvolvidos por outras disciplinas, mas que possui um corpo disciplinar próprio”. Assim sendo, é atravessado pelas relações sociais convergentes e divergentes que formam a sociedade, estruturando-se em um corpo de disciplinas que expressam essa dinâmica social.

Desta forma, alguns dos subsídios fundamentais para configuração do currículo são o conhecimento e os valores orientados para uma determinada formação. A sistematização dessa formação expressa em arranjos e desenhos organizativos do conhecimento, métodos e atividades transpostas em componentes curriculares, áreas, competências traduzem muito mais do que está prescrito, pois revelam os postulados teóricos, metodológicos e políticos que orientam e dão sentido à formação e ao currículo.

Pacheco (1996) refletindo sobre quais seriam os postulados fomentadores dos currículos

concluiu como sendo um corpo disciplinar próprio designado por uma Teoria e um Desenvolvimento Curricular que se situa nos âmbitos teórico e prático do conhecimento educativo.

1.2. Compreendendo o currículo

Ao abordar o tema currículo, inúmeras imagens referentes ao ambiente escolar costumam surgir. Muitas vezes, conteúdos escolares e grade curricular são as primeiras lembranças. Os conhecimentos a serem ensinados, as experiências de aprendizagem, o recorte didático-pedagógico, os projetos éticos e políticos também povoam o imaginário social quando se discute a temática currículo. Segundo Padilha (2004,p.17) “todas essas imagens são possibilidades de compreensão sobre o que significa o currículo pedagógico”. Isso revela as diversas concepções que existem sobre o que é e qual a finalidade do currículo no ambiente pedagógico.

Atualmente, os currículos empregados no meio educativo estão atrelados ao projeto político-pedagógico da instituição de ensino tornando-se um conjunto de princípios, diretrizes e propostas que nortearão todos os trabalhos pedagógicos a serem desenvolvidos. De acordo com Romão e Gadotti (1994), esta nova perspectiva curricular imprime uma direção orientada para responder as seguintes indagações: o que se almeja na educação, qual o tipo de cidadão que se pretende formar e para qual projeto societário os alunos estão sendo preparados. Assim sendo, o currículo apresenta um significado impresso pelo ambiente sócio-educativo em que está inserido.

A política educacional brasileira, consubstanciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394, vigente desde 20 de dezembro de 1996, trata da obrigatoriedade da existência de uma estrutura curricular desde o ensino fundamental até o ensino superior, estabelecendo normas e critérios a serem seguidos em todo o país, conforme podemos contemplar em seus inúmeros artigos. Por exemplo, há uma estrutura curricular mínima exigida nas escolas de ensino fundamental e médio, segundo expressa seu Artigo 26: Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

No parágrafo primeiro do Artigo 26 ratifica-se o estudo da língua portuguesa, da

matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade sócio-política brasileira. O segundo parágrafo contempla o ensino da arte. O terceiro parágrafo enfatiza a importância da educação física. O quarto solicita que a História do Brasil abarque as diferentes culturas e etnias do povo brasileiro e o quinto parágrafo exige que na parte diversificada do currículo seja incluído o ensino de uma língua estrangeira moderna, a partir da quinta série. Desta forma, os componentes curriculares formam uma grade específica de conhecimentos a serem ministrados a nível nacional, imprimindo um tipo de saber a ser compartilhado.

Apesar de apresentar um eixo curricular comum, Ramal (1997) esclarece que a Lei em seu Artigo 28, inciso I, sugere uma flexibilização do currículo, à medida que admite a incorporação de disciplinas escolhidas a partir do contexto e da clientela. No ensino nas zonas rurais, é admitida inclusive a possibilidade de um currículo apropriado às reais necessidades e interesses dos alunos. A autora também comenta que entre os saberes que o educando deverá dominar após o ensino médio estão os conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania (art.36, § 1º); contudo, a Lei não exige que tais disciplinas sejam incorporadas ao currículo. O Ensino Religioso passa a ser disciplina de oferta obrigatória nas escolas públicas, com matrícula facultativa e sem ônus para os cofres públicos (Art. 33).

Quanto ao currículo do ensino superior, a LDB nº. 9.394/1996, em seu Artigo 53, dá amplos poderes às instituições educativas de criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior, bem como fixar os currículos de seus programas, dentro das diretrizes gerais, elaborar e reformar seus próprios estatutos e regimentos.

Diante deste panorama curricular brasileiro pode-se dialogar com alguns pesquisadores em currículo e entender o que está colocado como pano de fundo das matrizes curriculares.

Para Apple citado por Moreira (2001), a centralidade do debate sobre currículo deve ser o questionamento de quem é o conhecimento que deve ser ensinado nas instituições educativas de modo a trazer à tona os fatores políticos e ideológicos que perpassam a discussão. Ele ressalta que a tarefa do especialista em currículo não é buscar modos eficientes de levar os alunos a aprender o conhecimento selecionado para o currículo, mas sim, considerar seriamente as intrincadas conexões entre o que se ensina nas salas de aula e as desiguais relações de poder na sociedade mais ampla. Nesse sentido, a questão curricular não se reduz a simples problema técnico a ser resolvido por meio de modelos racionais. A questão curricular corresponde a um processo contínuo e complicado de desenho do ambiente escolar, um ambiente simbólico, material e humano constantemente em reconstrução. Esse desenho, para elaborar-se, requer o técnico, o político, o estético e o ético.

Assim sendo, o pensamento de Apple aborda a complexidade da questão curricular, pois

o currículo engloba o que se passa na experiência educacional, tais como os desafios, as conquistas, as resistências que tornam o cotidiano escolar um espaço rico, no qual diferentes atores traduzem e redefinem os planos, as propostas e as políticas educativas. Neste sentido, o especialista em currículo deve interessar-se em elucidar questionamentos e tentar captar as relações entre conhecimento, identidade e poder que perpassam a construção do currículo.

Ao passo que Feldman (1996) argumenta que a questão do currículo pode ser debatida teoricamente, mas o problema do currículo somente pode ser resolvido na prática. Assim, se o campo do currículo avançar sem preocupação com a prática pedagógica, gera-se um fechamento no discurso teórico, relegando ao segundo plano os dispositivos técnicos empregados na construção curricular.

Moreira (2001) realizou uma pesquisa com os autores brasileiros que trabalham o currículo e analisou a correlação teoria & prática pontuada anteriormente por Apple e Feldman, chegando a seguinte conclusão: para a maioria dos entrevistados avança-se na produção de conhecimento teórico sem que a prática sofra modificações substantivas. As tensões envolvidas na relação entre teoria e prática emergem claramente das falas.

Buscando melhor compreender essa relação, Sacristán (1998) rejeita o ponto de vista de que a prática seja diretamente derivada da aplicação ou da adoção de conhecimentos teóricos.

O que até agora conhecemos como realidade é um resultado da interação de múltiplas forças e condicionamentos. Não é o efeito da aplicação de teorias científicas concretas; ou, ao menos, não é apenas nem fundamentalmente o resultado dessa aplicação. Na prática projetam-se elementos teóricos, mas não se pode compreendê-la somente recorrendo a tais elementos (SACRISTÁN, 1998, p. 34).

Moreira (2001) propõe uma interpretação do pensamento de Sacristán sobre a articulação teoria-prática no currículo, assinalando as seguintes questões: 1. O conhecimento incide na ação como atributo do sujeito, não como algo que se dê à sua revelia. Daí a importância de se buscar compreender o que se passa em educação a partir da dinâmica das ações dos indivíduos e das ações sociais, a partir dos saberes e dos motivos dos sujeitos envolvidos na prática; 2. Focalizar as ações básicas que compõem o mundo das práticas educativas como forma de entender o que acontece. Nesse enfoque, a relação teoria-prática é tratada como envolvendo três dimensões: efetuar ações (dimensão prática), querer fazê-las (dimensão dinâmica) e pensar sobre elas (dimensão cognitiva), envolvendo interações entre saber fazer e saber sobre o fazer; 3. A intenção é superar, tanto o estreito pragmatismo que supervaloriza o como fazer quanto o arrogante intelectualismo, segundo o qual a

aprendizagem da prática decorreria da simples aprendizagem das teorias e das regras que supostamente a governam.

Da discussão sobre currículo travada pelos pesquisadores observa-se a necessidade de se repensar a articulação teoria-prática no campo do currículo de modo que se possa entender melhor a finalidade prática do currículo, saber a quem se destina e que concepções de mundo o sustentam e o definem na sociedade atual.

1.3. As teorias do currículo

1.3.1 Linhas Teóricas em Currículo

As linhas teóricas que orientam a análise do currículo são as Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas. Assim sendo, a discussão sobre o currículo remete-nos ao âmbito das decisões concernentes a *quais* conhecimentos devem ser ensinados, *o que* deve ser ensinado e *por que* ensinar este ou aquele conhecimento.

[...] o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes; seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (SILVA, 1999, p. 5).

As Teorias de Currículo são grandes categorias organizadas de acordo com os conceitos que elas enfatizam. As **teorias tradicionais** enfatizam o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a metodologia, a didática, a organização, o planejamento, a eficiência e os objetivos, elementos educativos presentes em praticamente todos os currículos utilizados nas instituições de ensino atuais, contudo, pretendem ser neutras, científicas e desinteressadas. Trabalham na perspectiva dos saberes dominantes e na consolidação do ensino e das técnicas vigentes.

Silva (1999) pontua que as teorias tradicionais transmitem o conhecimento inquestionável, de forma bastante organizada, valendo-se de técnicas respaldadas pela logicidade científica. Este é o conhecimento que perpetua a tradição e oficializa o saber hegemônico.

Na prática científica, o currículo organizado nesses moldes atende aos interesses dos setores abastados da sociedade que almejam seu conhecimento e ideologia incorporados pelos

demais segmentos sociais. É uma teoria que não questiona o sistema capitalista, nem sua estrutura de poder, mas preza pela reprodução da cultura dominante.

Como bem comentou Silva (1999), uma teoria define-se pela forma como apreende a realidade, posto que seus conceitos organizam e estruturam a forma de ver tal realidade. Portanto, quando as **teorias críticas de currículo** deslocam a ênfase dos conceitos puramente pedagógicos acerca do processo ensino-aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder permitem ver a educação em outra perspectiva.

As teorias críticas caracterizam-se pelo estudo da ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação, libertação, currículo oculto (aquilo que não está explicitado no currículo formal, mas direciona sua operacionalização), resistência, enfim, como estes elementos são transmitidos através do modelo curricular adotado pelas escolas. A compreensão acerca de como essa macro-estrutura se entrelaça com os elementos pedagógicos do currículo permite vislumbrar o sentido da ação educativa adotada. Essas teorias buscam uma transformação da realidade social. Um pedagogo brasileiro que trabalhou nesta perspectiva emancipatória da educação foi Paulo Freire.

Um aprofundamento dessas análises críticas forjou as **teorias pós-críticas** que enfatizam a identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça e etnia, sexualidade e multiculturalismo como dignos de estudo no currículo (Silva, 1999). Atualmente a discussão em torno das questões relativas à cultura, gênero, raça e etnia nas escolas, universidades, fóruns educacionais, conselhos de direitos e nos diversos segmentos da sociedade civil fomentaram o desenvolvimento de políticas governamentais denominadas afirmativas em defesa dos direitos dos grupos sociais historicamente marginalizados pelo poder dominante.

Após analisar as Teorias de Currículo, Silva considera importante olhar para o currículo desvelando seu real propósito, uma vez que

[...] o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 1999, p.150).

Sendo um instrumento pedagógico tão presente em qualquer instituição de ensino superior ou ambiente educacional, o currículo é um veículo de difusão de sua teoria e visão de homem e mundo, portanto, analisá-lo, compreendê-lo, questioná-lo é uma tarefa diária do educador.

1.3.2 Teoria Tradicional

A teoria tradicional procura ser neutra, tendo como principal foco identificar os objetivos da educação escolarizada, formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população. Silva (1999) explica que essa teoria teve como principal representante Bobbit (1918) que escreveu sobre o currículo em um momento no qual diversas forças políticas, econômicas e culturais procuravam envolver a educação de massas para garantir que sua ideologia fosse garantida. Sua proposta era que a instituição de ensino funcionasse como uma empresa comercial ou industrial.

O modelo que Bobbit propunha era baseado na teoria de administração econômica de Taylor e tinha como palavra-chave a eficiência. O currículo era uma questão de organização e ocorria de forma mecânica e burocrática. A tarefa dos especialistas em currículo consistia em fazer um levantamento das habilidades, em desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, em planejar e elaborar instrumentos de medição para dizer com precisão se elas foram aprendidas. Estas idéias influenciaram muito a educação nos EUA até os anos de 1980 e em muitos países, inclusive no Brasil.

De acordo com Silva (1999, p.25),

O pesquisador Ralph Tyler consolidou a teoria de Bobbit, quando propõe que o desenvolvimento do currículo deve responder a quatro principais questões: a primeira refere-se a que objetivos educacionais a instituição de ensino procurará atingir; a segunda indaga quais experiências educacionais podem ser oferecidas com vistas a alcançar esses propósitos; terceira, como organizar eficientemente essas experiências educacionais e quarta, como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados.

Na perspectiva de Silva (1999), o pensamento de Tyler também determinou como identificar ou onde encontrar as respostas às perguntas por ele propostas para elaborar o currículo. Assim sendo, deveriam ser feitos estudos sobre os próprios aprendizes, sobre a vida contemporânea fora da educação, bem como obter sugestões dos especialistas das diversas disciplinas. Mas, para fazer esse levantamento, as pessoas envolvidas deveriam respeitar a filosofia social e educacional com a qual a escola estivesse comprometida e a psicologia da

aprendizagem.

Numa linha mais progressista, mas também tradicional, apresenta-se a teoria de Dewey, na qual aparecia mais a preocupação com a democracia do que com o funcionamento da economia.

Essa teoria dava, também, importância aos interesses e às experiências das crianças e jovens. Seu ponto de vista estava mais direcionado à prática de princípios democráticos, sendo a escola um local para estas vivências. Em sua teoria, Dewey não demonstrava tanta preocupação com a preparação para a vida ocupacional adulta (SILVA, 1999, p.62).

Isto significa que a corrente progressista dava importância ao planejamento curricular das experiências dos jovens, pois a educação não era apenas uma preparação para a vida ocupacional, mas também era um lugar para a vivência e a prática dos princípios democráticos. Desta forma, o processo educativo e moral são duas facetas do crescimento do sujeito, logo, para garantir a aprendizagem dos alunos, a educação necessitava ser ao mesmo tempo um espaço de afirmação do pensamento e de ampliação de suas próprias experiências de conhecer a realidade. Crianças e adultos deveriam adotar uma postura ativa diante das situações desafiadoras de aprendizagem e ser mobilizados a buscar soluções quando os desafios despertassem seus interesses.

A reflexão de López (2009) sobre a missão da escola e o papel da educação desenvolvido por Dewey retratam a necessidade de um planejamento das ações pedagógicas, resgatando o modelo experimental com ênfase aos estímulos do meio, posto que o contexto em que o aluno está inserido também necessita ser levado em consideração na análise pedagógica.

La misión de la escuela, por consiguiente, es la de proveer intencionalmente de experiencias al estudiante a fin de que éste pueda confrontarlas y buscar la salida más adecuada a la situación presentada. Así, la práctica soporta al aprendizaje la cual no consistiría en una fijación de conocimientos mediante la repetición de los mismos, sino que una vez explicados, el aprendizaje se realiza por descubrimiento y con la guía del maestro. Por tanto, la educación es entendida como el desarrollo que realiza el crecimiento del sujeto. Tal desarrollo tiene también un sentido especial: es válido en cuanto que realiza la ampliación de la experiencia mediante la incorporación de los hábitos propios del método experimental. Es el desarrollo inteligente realizado en acciones que responden a los estímulos del medio. Este desarrollo postula la necesidad de una revisión continua de la acción educativa (LÓPEZ, 2009, p. 03).

Em síntese, a questão principal das teorias tradicionais pode ser assim resumida: conteúdos, objetivos e ensino destes conteúdos de forma eficaz para ter a eficiência nos

resultados.

1.3.3 Teorias Críticas

Atravessadas por inúmeros movimentos sociais e culturais que marcaram os anos de 1960 em escala mundial, emergiram as primeiras teorizações tecendo questionamentos acerca do pensamento e da estrutura educacional tradicional, sobretudo, relativas às concepções curriculares. As teorias críticas mergulharam em uma análise marxista para entender o que o currículo faz e descobriram uma ligação entre educação e ideologia.

Quanto aos aspectos ideológicos, Silva (1999) destaca Althusser, filósofo francês, por dimensionar a escola como instrumento de reprodução da ideologia dos grupos dominantes dentro da sociedade capitalista. Neste sentido, a ideologia dominante mediada pelo currículo transmite seus princípios por meio das disciplinas e conteúdos, ao reforçar seus interesses e promover a exclusão seletiva das crianças oriundas de famílias menos favorecidas que, muitas vezes, nem chegam a concluir seus estudos. Esse processo leva as classes dominadas a serem submissas e obedientes à classe dominante.

Bowles e Gintis citados por Silva (1999) identificam outra questão ao analisarem a dinâmica das relações sociais dentro da escola que coaduna com o papel reprodutor do sistema dominante:

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia (SILVA, 1999, p. 33).

É possível perceber que em escolas públicas e particulares existe uma dinâmica social que favorece os alunos que pertencem a segmentos abastados da sociedade. Geralmente são os filhos da elite que ocupam as vagas nas instituições superiores públicas no Brasil ao passo que os mais pobres visam uma oportunidade através de bolsas e cotas de inclusão. Assim, as organizações educativas reproduzem aspectos necessários para a sociedade capitalista: trabalhadores adequados a cada necessidade dos locais de trabalho, líderes para cargos de chefia e líderes obedientes e subordinados para os cargos de produção.

Silva (1999) comenta que o pesquisador Apple desenvolveu uma teoria curricular

embasada nas idéias marxistas que é grandemente difundida no meio científico pedagógico. Para Apple, conforme Silva (1999), a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e dos grupos dominantes. A questão não é apenas qual conhecimento é verdadeiro, mas qual é considerado verdadeiro e quem o considera verdadeiro. Considera importante analisar tanto valores, normas e disposições, quanto os pressupostos ideológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial. A instituição de ensino, além de transmitir conhecimento, deve ser, também, produtora de conhecimento. Esta teoria curricular faz uma intensa crítica à função das organizações com fins pedagógicos como simples transmissoras de conhecimentos determinados por interesses dominantes, principalmente valores capitalistas, e também questiona o papel do professor nesse processo.

Silva (1999) comenta que pensadores como Henry Giroux acreditava que as teorias tradicionais, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixavam de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e do conhecimento, contribuindo, assim, para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais. Compreende o currículo por meio dos conceitos de emancipação e libertação.

Freire (2003), embora não tenha elaborado uma teoria sobre currículo, acaba discutindo esta questão em suas pesquisas. Sua análise está mais baseada na filosofia e voltada para o desenvolvimento da educação de adultos em países subordinados à ordem mundial. A crítica de Freire ao currículo está resumida no conceito de educação bancária, que concebe o conhecimento como constituído por informações e fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno, instituindo, assim, um ato de depósito bancário. Ele questiona a idéia de que a educação se resume apenas em transmitir o conhecimento, e que o professor tem um papel ativo, enquanto o aluno, de recepção passiva. O currículo está, dessa forma, desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer.

Outro movimento crítico em relação às teorias de currículo ocorreu na Inglaterra, com Michael Young. Essa crítica era baseada na sociologia e passou a ser conhecida como Nova Sociologia da Educação que tinha uma preocupação com o processamento de pessoas, e não do conhecimento. Conforme Silva (1999, p. 66), “a tarefa de uma sociologia do currículo consistiria precisamente em colocar essas categorias em questão, em desnaturalizá-las, em mostrar seu caráter histórico, social, contingente, arbitrário”. A questão básica era a conexão entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder. Questionava por que era atribuída mais importância a certas disciplinas e conhecimentos do

que a outros.

Nos estudos sobre currículo, percebemos que nem tudo o que ocorre no processo pedagógico está explícito nos currículos. Fazemos referência ao currículo oculto, que não constitui propriamente uma teoria, mas está presente no cotidiano da educação ou da instituição de ensino. São as ações implícitas que caracterizam o currículo oculto. Estão presentes, mas não estão organizadas ou planejadas no currículo e tanto podem ser positivas como negativas. Para as teorias críticas, estas ações geralmente ensinam o conformismo, a obediência e o individualismo, ou seja, comportamentos que mantêm a ideologia dominante.

1.3.4 Teorias Pós-Críticas

Uma das facetas das teorias pós-críticas é o currículo multiculturalista que destaca a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo. O multiculturalismo, mesmo sendo considerado estudo da antropologia, mostra que nenhuma cultura pode ser julgada superior a outra. Em relação ao currículo, o multiculturalismo aparece como movimento contra o currículo universitário tradicional que privilegiava a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual, ou seja, a cultura do grupo social dominante. A partir desta análise, houve a proposição de que o currículo também incluísse aspectos de formas mais representativas das diversas culturas dominadas.

De acordo com Silva (1999,p. 90), “o multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe”.

As desigualdades criadas dentro do processo escolar não aparecem apenas nas relações de poder entre grupos dominantes a partir de questões econômicas, mas também nas diferenças raciais, de sexo e gênero, quando são colocados como dominantes valores, como a superioridade masculina e a branca.

Neste caso, o feminismo aparece para questionar o predomínio de uma cultura extremamente patriarcal, na qual existe uma grande desigualdade entre homens e mulheres. Inicialmente, a principal questão dizia respeito ao acesso, ou seja, o acesso à educação era desigual para homens e mulheres e, dentro do currículo, havia distinções de disciplinas masculinas e femininas. Assim, certas carreiras eram exclusivamente masculinas sem que as mulheres tivessem oportunidade.

O currículo oficial valorizava a separação entre sujeitos, o domínio e o controle, a

racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição, tudo o que reflete experiências e interesses masculinos. Por meio de discussões curriculares sobre gênero, procuramos perceber os interesses e valores femininos, como importância das ligações sociais, intuição, artes e estética, comunitarismo e cooperação. O que pretendemos não é utilizar apenas uma forma ou outra, mas equilibrar, por meio do currículo, todos estes interesses e particularidades para conseguir um equilíbrio.

As questões raciais e étnicas também começaram a fazer parte das teorias pós-críticas do currículo, tendo sido percebida a problemática da identidade étnica e racial. O currículo não pode se tornar multicultural apenas incluindo informações sobre outras culturas. Precisa considerar as diferenças étnicas e raciais como uma questão histórica e política. É essencial, por meio do currículo, desconstruir o texto racial, questionar por que e como valores de certos grupos étnicos e raciais foram desconsiderados ou menosprezados no desenvolvimento cultural e histórico da humanidade e, pela organização do currículo, proporcionar os mesmos significados e valores a todos os grupos, sem supervalorização de um ou de outro.

A teoria pós-colonial, juntamente com o feminismo e com o movimento negro, procurou incluir as formas culturais e experiências de grupos sociais discriminados pela identidade europeia dominante. Teve como objetivo estudar as relações de poder entre nações que compõem a herança econômica, política e cultural de seus países colonizadores. Questionou as relações de poder e as formas de conhecimento pelas quais a posição europeia se mantém privilegiada. Existe uma preocupação com as formas culturais que estão no centro da sociedade de consumo que definem novas idéias de imperialismo cultural, mantendo sempre a hegemonia das culturas colonizadoras.

1.4 Principais tendências em educação e currículo no Brasil

As origens do pensamento curricular brasileiro encontram-se entre os anos de 1920 e 1930, ocasião em que surgiu o ideário escolanovista, revolucionando a forma de conceber a educação e o currículo.

Nos anos 1920, com a crescente industrialização e a urbanização em todo o mundo, a necessidade de preparar o país para o desenvolvimento levou um grupo de intelectuais brasileiros a se interessar pela educação, percebida como elemento central para remodelar o país. Os novos teóricos viam num sistema estatal de ensino livre e aberto o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais. Esse movimento chamado de Escola Nova ganhou força

nos anos 1930, principalmente após a divulgação, em 1932, do Manifesto da Escola Nova. O documento pregava a universalização da escola pública, laica e gratuita. Entre os nomes de vanguarda que o assinaram estavam Anísio Teixeira (1900-1971), considerado o idealizador da escola pública brasileira, Fernando de Azevedo (1894-1974), que aplicou a sociologia à educação e reformou o ensino em São Paulo nos anos 1930, o professor Lourenço Filho (1897-1970) e a poetisa Cecília Meireles (1901-1964). A atuação desses pioneiros se estendeu por décadas, muitas vezes criticada pelos defensores da escola particular e religiosa. Mas eles ampliaram sua atuação e influenciaram uma nova geração de educadores como Darcy Ribeiro (1922-1997) e Florestan Fernandes (1920-1995). Anísio foi mentor de duas universidades: a do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, desmembrada pela ditadura de Getúlio Vargas, e a de Brasília, da qual era reitor quando do golpe militar de 1964.

Considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século 20, Anísio Teixeira foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos. Suas idéias eram inspiradas na filosofia de John Dewey (1852-1952), de quem foi aluno ao fazer um curso de pós-graduação nos Estados Unidos. Dewey considerava a educação uma constante reconstrução da experiência. Sua marca era uma atitude de inquietação permanente diante dos fatos, considerando a verdade não como algo definitivo, mas como aquele ideal que se busca continuamente.

As novas responsabilidades da escola eram, portanto, educar em vez de instruir; formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para um futuro incerto em vez de transmitir um passado claro; e ensinar a viver com mais inteligência, mais tolerância e mais felicidade. Para isso, seria preciso reformar a escola, começando por dar a ela uma nova visão da psicologia infantil.

O próprio ato de aprender, dizia Anísio Teixeira *citado por* Ferreira (2008), durante muito tempo significou simples memorização e, após inúmeras discussões pedagógicas, passou a incluir a compreensão e a expressão do que fora ensinado; por último, envolveu algo mais: ganhar um modo de agir. Nesta perspectiva, só é possível aprender quando se assimila uma coisa de tal jeito que, chegado o momento oportuno, é possível agir de acordo com o aprendido. Desta forma, não se aprendem apenas idéias ou fatos, mas também atitudes, ideais e senso crítico, desde que a escola disponha de condições para exercitá-los.

Assim, uma criança só pode praticar, por exemplo, a bondade em uma escola onde haja condições reais para desenvolver o sentimento. Por tudo isso, na escola progressiva as matérias escolares como Matemática, Ciências, Artes etc., são trabalhadas dentro de uma

atividade escolhida e projetada pelos alunos, fornecendo a eles formas de desenvolver sua personalidade no meio em que vivem. Nesse tipo de escola, estudo é o esforço para resolver um problema ou executar um projeto, e ensinar é guiar o aluno na resolução de uma atividade.

A Escola Nova apresenta duas fases distintas, embora ambas tenham na aprendizagem do aluno o seu ponto central. Ferreira (2008) pontua que na primeira fase, predomina a idéia de que o aluno deve concentra-se em aprender e isso só é possível quando os seus interesses e necessidades individuais são respeitados. Na segunda, caracterizada pela recorrência, quase exclusiva, às formulações teóricas dos psicólogos da aprendizagem, reforça-se a idéia do compromisso da Escola com a aprendizagem do aluno. A segunda fase da Escola Nova reforça os pontos centrais da primeira fase conferindo-lhe consistência teórica, a partir das teorias de aprendizagem desenvolvidas pela Psicologia. O ideário da Escola Nova que na primeira fase restringia-se a um conjunto de princípios pedagógicos e preceitos metodológicos, ganha legitimidade científica na segunda fase.

Como consequência, o núcleo central das formulações escolanovistas permanece intacto. Este núcleo funda-se na noção de que o aluno deve ser autônomo e, dessa forma, deve aprender por meio da experiência, preferencialmente, os conhecimentos que lhe são necessários e úteis. Articulando-se os três elementos básicos desse núcleo têm-se: experiência, necessidade e utilidade. Tendo em vista que todos eles apresentam um cunho imediato, sobretudo a experiência e a utilidade, pode-se afirmar que a Escola Nova preconiza uma aprendizagem pragmática, ou seja, voltada para o “aqui e agora”.

Desse modo, não é o acaso que faz com que a metodologia escolanovista usada para propiciar a aprendizagem do aluno esteja intimamente relacionada às atividades de ensino. Em outros termos, a aprendizagem pragmática, própria da Escola Nova, só pode desenvolver-se com base nas atividades de ensino, porque elas propiciam a experiência imediata do aluno e, é por meio da experiência, que o aluno aprende. Cabe observar que, na Escola brasileira, a atividade pedagógica é, quase sempre, compreendida na perspectiva do senso comum e, desse ponto de vista, ela se vincula, exclusivamente, a um fazer imediato e, por isso, dispensa a discussão de conceitos e teorias. Em outras palavras, espera-se que, por meio da atividade pedagógica, o aluno seja capaz de desenvolver, sozinho, as abstrações necessárias para a compreensão dos conceitos, bem como estabeleça as relações entre eles. Assim, o professor desobriga-se de ensinar o aluno, uma vez que quem o ensina é o fazer o exercício ou atividade propostos.

A aprendizagem pragmática que se expressa sobretudo nas atividades de ensino tem por base três idéias: acumulação, construção ou apropriação do conhecimento. Elas são

aparentemente distintas embora guardem a mesma conotação. A noção de que o conhecimento deve ser acumulado pelo aluno é própria da Escola Tradicional e, por isso, recebe críticas dos escolanovistas. Por outro lado, a Escola Nova no Brasil não consegue abrir mão da avaliação quantitativa que mede, exatamente, o desempenho do aluno, ou seja, o conhecimento acumulado pelo aluno.

Quando o movimento escolanovista começou a dar sinais de exaustão surge uma nova pedagogia – o tecnicismo. De acordo com Kuenzer e Machado (1982), a pedagogia tecnicista tem sua oficialização, no Brasil, no final da década de 1960, no contexto da consolidação da fase monopolista do desenvolvimento capitalista, como uma das soluções para a baixa produtividade do sistema escolar (altos índices de evasão e repetência) que impediam e dificultavam o “desenvolvimento econômico com segurança”. Nesse período, subsequente ao golpe militar de 1964, em que se vivencia a valorização dos processos de industrialização e de desenvolvimento econômico, a necessidade de formação de mão-de-obra para atender a esse novo modelo era preme. Considerando-se que a reprodução das relações de produção exige a reprodução das idéias que a suportam, a opção pela tecnologia educacional configurou-se, então, como a possibilidade de transpor, para o sistema de ensino, o modelo organizacional característico do sistema empresarial, visando à reordenação do sistema educacional com base nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

Esses princípios têm sua origem na Teoria Geral de Administração (TGA), sistematizada por Frederick Taylor, que apregoa a racionalização do processo produtivo, por meio da fragmentação do trabalho – separação entre os que planejam e controlam e os que executam. A Teoria Geral dos Sistemas configura-se como uma abordagem mais sofisticada da filosofia taylorista, ao propor que a eficiência do sistema deve ser assegurada, pela maximização da utilização dos recursos de todos os tipos, buscando uma produtividade máxima propiciada pela racionalização do trabalho e do controle sobre ele (idem).

Tais pressupostos trazem implícitos, a influência da filosofia positivista, concebida como neutra e objetiva, tecnocrática, com predomínio do mito da ordem e progresso, bem como da psicologia americana behaviorista, que concebe a aprendizagem como modificação do comportamento e que também tem sua fundamentação na filosofia positivista. Conforme informa Schultz (1973), a visão de educação e de seu papel deve ser compreendida no bojo da Teoria do Capital Humano, que postula a educação como um bem de produção indispensável ao desenvolvimento econômico, tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que necessita de uma força de trabalho “educada”.

De acordo com Saviani (2008, p. 383), a educação, nesse período, era “concebida como um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte”. A função da educação era formar indivíduos aptos a contribuírem para o aumento da produtividade da sociedade; é nesse sentido que se define a competência do indivíduo e do próprio sistema educacional. Para tanto, a reorganização do sistema de ensino contemplou: a operacionalização dos objetivos, de modo a garantir a eficiência do processo educativo; a ênfase à utilização de recursos audiovisuais no ensino e o desenvolvimento de componentes de instrução programada; a avaliação somativa e periódica, visando verificar e mensurar o atingir dos objetivos previamente elaborados; a separação entre os que planejam e os que executam o trabalho educativo, com a conseqüente fragmentação do processo pedagógico; o planejamento e o controle do processo educativo pelos técnicos da educação/especialistas, de modo a assegurar a produtividade do processo.

Nesse sentido, pode-se dizer que o elemento central da pedagogia tecnicista era a organização racional dos meios, sendo que o planejamento era o centro do processo pedagógico, elaborado pelos especialistas. O professor e os alunos eram relegados a posições secundárias; não se valorizava a relação professor-aluno, pois o aluno devia se relacionar com a tecnologia. Essa abordagem deu ênfase à reprodução do conhecimento, valorizando o treinamento e a repetição para garantir a assimilação dos conteúdos. O problema da educação era, fundamentalmente, um problema de método: a suposta neutralidade científica implica em não se questionar as relações entre educação e sociedade; não há espaço para a contradição.

As reformas do Ensino Superior (Lei 5540/68) e do Ensino Primário e Médio (Lei 5692/71 – que institui o Ensino de 1º e 2º graus), decorrentes dos acordos MEC-USAID em 1966 foram representativas da influência da concepção tecnicista no contexto escolar. De acordo com Ghiraldelli Júnior (1990), a reforma do Ensino Superior teve como proposta garantir a eficiência, modernização e flexibilidade administrativa da universidade brasileira, tendo em vista a formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país. Essa reforma instituiu o regime de créditos e a matrícula por disciplinas, dificultando a formação de grupos estáveis de alunos e a conseqüente mobilização estudantil. A estrutura administrativa universitária também foi fragmentada em departamentos, visando à produtividade.

A reforma do Ensino de 1º e 2º Graus teve por objetivo geral “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 2009). Para tanto, ampliou a obrigatoriedade para 8 (oito) anos,

aglutinando o curso primário e o ginásial e extinguiu a separação entre escola secundária e escola técnica, criando o ensino profissionalizante. No entanto, as ditas habilitações do ensino de 2º grau, sem a qualidade necessária, proporcionaram, efetivamente, a formação de mão-de-obra barata e desqualificada para o mercado de trabalho, engrossando o exército de reserva tão necessário ao modelo econômico. Além disso, em função da introdução das chamadas disciplinas técnicas no currículo, houve a exclusão de disciplinas como a filosofia e a diminuição da carga horária de outras como história e geografia transformadas em Estudos Sociais, no 1º Grau, o que veio a comprometer ainda mais a formação dos estudantes.

Este modelo tecnicista perdurou por muito tempo no Brasil até esbarrar com o fenômeno da globalização e do capitalismo neoliberal coordenado pelos Estados Unidos e demais potências mundiais. O Brasil torna-se oficialmente neoliberal quando o então Presidente Fernando Collor de Mello participa de uma reunião na capital Washington/EUA, denominada Consenso de Washington e declara o Brasil como país neoliberal.

O Estado neoliberal não almeja mais responsabilizar-se pelo bem-estar dos indivíduos, zelando pelo cumprimento integral de políticas da saúde, segurança, educação, entre outras, ao contrário, o Estado tornou-se um legítimo representante dos objetivos e interesses do capital internacional.

Assim sendo, a economia neoliberal passa a fazer das pessoas, consumidoras, e a própria educação se torna mercadoria dentro desta lógica, visto que o Estado além de possuir seus próprios interesses, satisfaz os interesses do mercado internacional. Portanto, tenta adequar a educação pública nacional aos domínios e necessidades do mercado.

Nas palavras de Gentili, o neoliberalismo configura-se como:

Uma estratégia de poder que se implementa em dois sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional etc. e, por outro lado, através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir das quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades (GENTILI, 1996, p.09).

Neste sentido, o programa de reforma institucional da escola que está posto em prática pela política educacional neoliberal dos governos, submete o ensino público às regras do setor privado subordinando as práticas sociais de docência à racionalidade mercantil, propondo que as escolas funcionem como empresas produtoras de serviços educacionais, para que coloquem no mercado seus produtos, obedecendo às regras de controle da qualidade e produtividade. A esse respeito Silva afirma:

A esfera educacional torna-se um “quase-mercado”: a escola assemelha-se a um empório e o individualismo possessivo articulado à competitividade tornam-se os valores máximos de nossa educação subordinada ao mercado. Uma sociedade cujo conteúdo histórico da cidadania consiste na forma de ser, cujos valores centrais são a produtividade, a utilidade, o individualismo e a competitividade, num contexto de ausência de reivindicação (2002, p.36).

Assim, a minimização do poder do Estado faz com que cada vez mais o mercado regule e interfira nas normas e regulamentos do sistema escolar com o intuito de controlar e direcionar o trabalho pedagógico nas instituições escolares visando a adequação das mesmas aos ditames do poder instituído, privilegiando sempre uns poucos em detrimento da maioria da população. Gentili (1998) assinala que a educação instrumentalizaria o cliente para poder competir no mercado. Joga-se a responsabilidade do sucesso ou do insucesso no próprio indivíduo. Volta-se o discurso da meritocracia, vence aquele que mais se esforçar e batalhar.

Para lutar contra essa pedagogia da exclusão que desde meados de 1960, um movimento capitaneado pelo educador Paulo Freire, denominado Pedagogia do Oprimido, faz uma crítica ao saber imposto pela ideologia dominante. Ele propõe uma análise da situação educacional e assinala que atos de violência são cometidos através da educação.

“ A violência dos opressores que os faz também desumanos, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam de fato opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e seus opressores ... (2003, p.17).

Essa proposta de libertação das classes trabalhadoras e subalternizadas no sistema capitalista do jugo imposto pelo poder dominante, hoje patrocinado pelo neoliberalismo, é uma tônica muito defendida por Freire que dimensiona a instituição educativa como espaço de luta entre classes com uma possibilidade de transformação social em direção à cidadania e à justiça social promovida pelos grupos dominados.

CAPÍTULO II: A TRAJETÓRIA DO CURRÍCULO EM SERVIÇO SOCIAL: DAS ORIGENS AOS DIAS ATUAIS

A principal fonte de informação acerca do currículo em Serviço Social corresponde ao Arquivo da Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS) criada em 1946, cujo nome foi alterado na segunda metade da década de 90 para ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social), pois contém não só os relatórios das Convenções Nacionais da Associação, cujo conteúdo merece destaque, como também textos preparatórios, correspondências, programas de disciplinas, bibliografias, leis e decretos regulamentando o ensino e estabelecendo o currículo mínimo. Os documentos oficiais da ABESS congregam as informações da maior parte das escolas de Serviço Social do Brasil. As determinações contidas nestes documentos direcionam a formação profissional. O levantamento de informações correspondentes à década que antecede a criação da ABESS, 1936-1946, deu-se com base nos relatórios do Centro de Estudos e Ação Social (CEAS), contidos no Arquivo da Faculdade de Serviço Social da PUC-SP, nos documentos referentes ao Instituto Social do Rio de Janeiro, hoje PUC-RJ e na revista *Serviço Social*, publicada a partir de janeiro de 1939, como veículo doutrinário, técnico e informativo dentro da categoria profissional.

2.1 A configuração do currículo em serviço social no período de 1936 a 1954, fase

idealista-ativista da formação profissional

As escolas que representavam tipicamente o ensino do Serviço Social no Brasil até 1946 eram as de São Paulo e Rio de Janeiro. Isto explica o porquê das primeiras convenções da ABESS e demais unidades de ensino do país do período carregarem uma influência marcante dessas instituições.

O currículo das escolas de Serviço Social, organizado formalmente a partir de 1936, apresenta objetivos e perfil profissional definidos bem como conteúdo programático com disciplinas que atendiam à formação teórica e técnica básica, nos moldes científicos vigentes.

O relatório do CEAS, em 1936, assim se refere à organização de Serviço Social no país:

“Seu fim é dar às nossas organizações de assistência, de serviço social em geral, um elemento imprescindível: a assistente tecnicamente preparada. Essas auxiliares são o pivô de todas as engrenagens do Serviço Social, que em nossos dias têm de recorrer

a métodos especiais de ação, para responder eficazmente à complexidade dos problemas da sociedade moderna. O Serviço Social deve agir sobre os diversos quadros da vida social, família, profissão, etc., numa tarefa de reajustamento, procurando adaptar o indivíduo às condições de existência, procurando modificar essas condições quando possível e necessário e também concorrer para a criação de novas condições de bem-estar social” (Arquivo PUC-SP. *Relatório CEAS*, 1936, p. 3).

O Instituto Social do Rio de Janeiro propõe um Serviço Social que trabalha em prol do “reajustamento dos indivíduos aos quadros sociais e dos quadros sociais aos indivíduos” (FARO, 1947, p. 16). Isto implica dizer que a formação profissional visava adaptar o indivíduo à realidade social capitalista, reajustando àqueles que teimavam em não se enquadrar às normas sociais estabelecidas.

A formação está baseada em critérios exigentes em termos da personalidade das assistentes sociais, “não só na técnica, mas moralmente, o assistente social deve ser irrepreensível, diante da missão que lhe está reservada, tendo em vista um trabalho eficiente” (Arquivo PUC-SP. *Relatório CEAS*, 1936, p. 4).

De acordo com o Relatório CEAS (1936, p. 4), “a escola adotava a organização de seu programa com base no Direito e Legislação, na Economia e Política Social, nos Princípios de Higiene e Enfermagem, na Psicologia, Pedagogia e elementos de Psiquiatria”.

Esses são os conhecimentos de natureza científica aos quais se acrescentam os de ordem teórica e prática. Os teóricos compreendem: o Serviço Social — natureza, métodos, processos, campos, órgãos de Serviço Social, noções de técnicas auxiliares do Serviço Social, moral profissional e sua aplicação ao Serviço Social. A formação prática refere-se às realizações ou “a um aspecto da formação técnica”, consistindo em estágios, visitas domiciliares, visitas a obras sociais (FARO, 1947, p. 32-33). Os estágios eram progressivos nos três anos, aumentando em carga horária e exigências.

Como coroamento do trabalho de formação da futura assistente, vinha a formação da personalidade, uma vez que à escola competia proporcionar meios adequados como círculos de estudo, orientação individual para desenvolver, aperfeiçoar, orientar as boas qualidades, visando “formar personalidades sólidas, equilibradas, capazes de enfrentar as dificuldades com coragem, de ver o caminho a seguir sem vacilação, de encarar os fatos com espírito lúcido, de julgar com critério, de agir com retidão e seriedade.” (FARO, 1947, p. 4).

Um exemplo ilustrativo da preocupação com a formação técnica e moral da Assistente Social pode ser visualizado nos artigos publicados na Revista *Serviço Social e Sociedade* de 1939, dirigida por Luís Carlos Mancini, primeiro presidente da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Expressões pinçadas dos artigos são indicadores relevantes, por exemplo, da relação que se estabelecia entre a formação técnica e moral:

“O preparo técnico não basta apenas ao assistente social; é necessário que a ele seja aliada uma sólida formação moral, porque, quase sempre, terá o assistente de pôr à prova seus princípios morais, quer aconselhando, quer adotando uma atitude frente a um problema moral daqueles que procura reajustar” (SERVIÇO SOCIAL E SOCIEDADE nº 1, 1939, p. 3).

Em outro artigo da mesma revista aparece novamente o entrelaçamento da técnica e da moral.

“Técnica apropriada, agentes competentes, eis o que caracteriza o Serviço Social. Essa técnica e esta competência, tornam-se dia a dia mais indispensáveis para que seja o Serviço Social eficiente e para que seja eficaz para o bem de todos e de cada um. O exagero da técnica e da ciência nos casos individuais, no entanto, suprime a alma do Serviço Social (...). A formação doutrinária de base indispensável que se deve dar aos futuros assistentes sociais, a importância do direito natural na formação social, o lugar dos cursos de Psicologia, etc., etc., tudo isto foi estudado; levando em conta a missão do Serviço Social e as exigências técnicas que o caracterizam” (SERVIÇO SOCIAL E SOCIEDADE nº 7, 1939, p. 8).

Com relação às disciplinas, em 1939, quando as três séries já estavam em andamento, era este o quadro geral da escola de São Paulo: 1º ano — Economia, Sociologia, Psicologia, Higiene, Anatomia, Estatística, Direito, Serviço Social, Técnica, Enfermagem, Português, Lógica, Moral; 2º ano — Economia, Psicologia dos Anormais, Higiene do Trabalho, Puericultura, Estatística, Direito do Menor, Serviço Social, Lógica, Psicotécnica, Higiene; 3º ano — Psicologia, Serviço Social, Lógica, Psicologia dos Anormais (YAZBEK, 1980, p. 43).

Faro (1947) informa que o Instituto Social, por sua vez, apresentava uma divisão nítida entre cursos teóricos e parte prática nos três anos da formação, conforme observa-se a seguir:

- No 1º ano, os *cursos teóricos referiam-se a*: Moral ou Psicologia, Educação Familiar, Noções de Sociologia, Direito Usual, Serviço Social, Técnicas Auxiliares, Contabilidade Doméstica, Higiene, Puericultura, Noções de Pediatría, Noções de Patologia, Enfermagem, Alimentação; *parte prática*: Habitação (arranjo, manutenção, arejamento, iluminação), Enfermagem (curativos, injeções, socorros de urgência), Alimentação (execução de cardápios racionais e adaptados às diversas idades e meios), Vestuários (utilização de moldes, costura e confecção, conservação, lavagem, conserto, engomagem), etc.;
- No 2º ano, os *cursos teóricos eram*: Psicologia ou Moral, Sociologia, Economia Social, Noções de Direito (Constitucional, Administrativo, Penal, Direito do Trabalho, Legislação de Menores, de Assistência), Higiene

(Geral, Social, Pré-Natal, Escolar, do Trabalho), Higiene Mental (Noções de Psiquiatria), Serviço Social (Organização, Funcionamento, Processos Moral Profissional, Técnicas Auxiliares), Estágios Práticos (Serviço Médico Social, Serviço Social de Menores, de Família, de Grupo, de Trabalhadores, em instituições etc.), visitas a obras;

- No 3º ano estudava-se: Organização do Trabalho, Psicologia Popular, Serviço Social Especializado etc., Círculos e Seminários (para aplicação de princípios e métodos, formação do senso de responsabilidade, experiências), estágios (base para o trabalho de conclusão do curso). É o ano em que se completa a formação das alunas, proporcionando-lhes o ensino das matérias complementares em instituições e visitas a obras (FARO, 1947).

2.1.1 As primeiras convenções e suas implicações no currículo

Desde 1946, a ABESS vinha realizando reuniões de estudo, que tomaram o caráter de convenções nacionais a partir de 1951. Do período idealista-ativista fazem parte: A Convenção do Rio de Janeiro, em 1951, abordando o tema: “Serviço Social em face à Ação Social”; A Convenção do Recife, em 1952, com o tema: “Programas das disciplinas do curso de Serviço Social”; A Convenção de Belo Horizonte, em 1953, com o tema: “Programas do ciclo profissional do curso de Serviço Social”; A Convenção de Belo Horizonte, em 1953, com o tema “Programas do ciclo profissional do curso de Serviço Social”; A Convenção de São Paulo, em 1954, com o tema: “Formação integral da personalidade” (SÁ, 1995, p.77).

Os enfoques das quatro primeiras convenções referem-se, basicamente, a relação do Serviço Social com a Ação Social Católica; à relação teoria-prática; às normas de recrutamento dos alunos; à estruturação do curso em matérias básicas e matérias específicas do Serviço Social; ao estágio e à supervisão; ao trabalho de conclusão de curso; à seleção e especialização dos professores; à regulamentação do exercício da profissão; ao ensino dos métodos do Serviço Social (Introdução ao Serviço Social, Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupo, Serviço Social de Comunidade); à aplicação do ensino dos métodos na área Médica, do Trabalho, com Menores.

Existem dois eixos simultâneos e ao mesmo tempo contraditórios em torno dos quais giram os debates sobre a formação profissional — a base doutrinária e a base técnica. As matérias e as cadeiras, como são chamadas, começam a ganhar um contorno mais nítido. Existe a preocupação com o nível superior do curso, no que se refere à regulamentação do

ensino: “é de toda a conveniência que a lei classifique o ensino de Serviço Social em nível superior e único. Superior, porque os estudos são de nível superior; e único, porque o Serviço Social é um todo orgânico” (Arquivo ABESS. *Ata da Reunião de Encerramento*. III Convenção, 1953, p.1).

A discussão dentro do curso de Serviço Social ocorria em sua divisão em dois níveis: superior e médio, com diploma de assistente social e certificado de auxiliar social respectivamente.

“As escolas eram favoráveis à regulamentação em nível superior, mas reconheciam a necessidade, em nível nacional, de auxiliares sociais, preparadas pelas escolas de Serviço Social, porém, sem regulamentação da função e com formação estruturada em curso de um ano e não três, como vinha ocorrendo” (Arquivo ABESS. *Resumo dos Resultados das Sessões de Estudo*. III Convenção, 1953, p. 3).

Existiam críticas, por parte dos alunos, quanto à sobrecarga de matérias no currículo. “Há matérias demais, os programas não são universitários. [...] Os currículos de cada série deveriam ter cinco ou seis matérias no máximo, como ocorre nos cursos universitários.” (Arquivo ABESS. *Programa da Escola de Serviço Social de Minas Gerais — Razões Apresentadas*. III Convenção, 1953).

Quanto às matérias específicas de Serviço Social, já não se referiam apenas aos campos de atuação, como Família, Menor, Médico-Social, Trabalho. Com a influência cada vez mais intensa do Serviço Social norte-americano, o Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupo e a Organização da Comunidade passavam a integrar o currículo de todas as escolas.

Com relação à formação moral, destacam-se dentre os recursos estratégicos as chamadas práticas religiosas evidenciadas pelas manhãs de formação, retiros espirituais, missas no início e término do ano letivo, comemorações com a presença dos religiosos católicos, capela na própria escola e estímulo às organizações de Ação Católica nas próprias escolas. O currículo previa a organização dos círculos de estudo denominados “a mais íntima das conversas sérias”. Tais círculos eram considerados como “poderoso meio de formação intelectual e moral, orientados por monitores cuja função era de extrema exigência, dada a responsabilidade de conciliar os dois topos da formação” (Arquivo ABESS. *Formação Cristã para o Serviço Social*. IV Convenção, 1954, p. 2).

Em 1952, a estrutura formal do currículo de Serviço Social abarcando os três anos consecutivos tinha a seguinte configuração, conforme demonstra o Quadro 1.

Quadro 1:

Estrutura do currículo de Serviço Social proposta na II Convenção da ABESS em 1952		
1º ano	2º ano	3º ano

<i>Matéria/carga horária</i>	<i>Matéria/carga horária</i>	<i>Matéria/carga horária</i>
Sociologia 48 horas	1º semestre (ciclo Médico-social)	1º Semestre (ciclo do Trabalho)
Psicologia 48 horas	Aspecto Médico-Social das Moléstias 24 horas	Direito do Trabalho 36 horas
Moral 48 horas	Higiene Mental 24 horas	Economia Social 24 horas
Higiene 48 horas	Nutrição 12 horas	Serviço Social do Trabalho 24 horas
Direito 48 horas	Puericultura 12 horas	Seminários 24 horas
Seminários 48 horas	Sociologia 24 horas	
Introdução ao Serviço Social 18 horas	Serviço Social Médico 24 horas	2º semestre
Serviço Social de Casos . 54 horas	Cultura Religiosa 12 horas	Ética Profissional 24 horas
Visitas a Obras..... 10 horas	Serviço Social Psiquiátrico 12 horas	Pesquisa Social 24 horas
Prática de Casos..... 5 horas		Estatística 24 horas
	2º semestre (ciclo Menores)	Org. Soc. Da Comunidade 24 horas
	Serviço Social de Menores.. 24 horas	Administração de Obras 24 horas
	Serviço Social de Grupos ... 24 horas	
	Atividades de Grupo 24 horas	
	Psicologia do Adolescente .. 12 horas	
	Educação Popular 24 horas	
	Seminários sobre Educação 24 horas	
Subtotal 375 horas	Subtotal 276 horas	Subtotal 228 horas
Total 879 horas		
Estágio 1º ano tratamento de 5 casos		
	2º ano 350 horas	
	3º ano 750 horas	

Fonte: Arquivo ABESS, Convenção de 1954. p.10

As matérias consideradas básicas, em sua maioria, guardam, em cada série, uma proporção equivalente de horas-aula, o mesmo ocorrendo com as matérias específicas de Serviço Social, com exceção de Direito do Trabalho e Serviço Social de Casos, com carga horária superior. O Serviço Social de Casos encontra explicação na importância atribuída a esse método específico, conforme a expressão:

“O Serviço Social de Casos, sendo fundamental, como os outros três, também é básico para o aprendizado dos demais, enquanto ele é que vai colocar o aluno diante disto: lidar com seres humanos, aprender o trato com as pessoas, de maneira que o ensino do Serviço Social em todo o mundo se inicia pelo Caso Individual” (Arquivo ABESS. *Ata da 1ª Sessão de Estudos*. III Convenção, 1953, p. 4).

É interessante observar que as escolas acrescentam a Introdução ao Serviço Social, como desdobramento do Serviço Social de Casos, metodologia considerada clássica dentro do Serviço Social e que foi transplantada dos Estados Unidos para o Brasil, e isso não é accidental. Embora se falasse, em certos momentos, da vantagem de se garantir uma cadeira a mais, em razão da oficialização do ensino, o motivo básico era outro e deve ser compreendido num contexto mais amplo e na relação: princípios doutrinários x base técnica.

À Introdução do Serviço Social atribuíam-se a virtude especial de ser a cadeira “que pode livrar do tecnicismo por uma sólida formação filosófica”, além de proporcionar “uma visão dos problemas sociais mais importantes e dos métodos modernos de apostolado, de Ação

Social, de trabalho social, enfim, o que permitiria situar melhor o estudo do Serviço Social, a posição de Serviço Social no campo do trabalho social” (Arquivo ABESS. *Ata da 1ª Sessão de Estudos*. III Convenção, 1953, p.1).

A preocupação com os perigos do tecnicismo se manifesta mais além. Há os que argumentam que

“todo o curso da escola de Serviço Social deveria ser uma defesa contra o tecnicismo, que em nenhuma cadeira deveríamos ter uma mentalidade de tecnicista; mesmo quando estudamos técnica, temos que colocá-la em seu devido plano. Se precisamos de uma cadeira para nos defender do tecnicismo é que toda a estruturação das nossas escolas está falha. A réplica reforça a preocupação com o perigo da técnica, defendendo que todo o curso deve estar atento a isso, mas a atribuição cabe à Introdução ao Serviço Social, porque é essa matéria que dando os princípios da técnica do Serviço Social mergulha no campo filosófico, especialmente para defesa de uma filosofia cristã” (Arquivo ABESS. *Ata da 1ª Sessão de Estudos*. III Convenção, 1953, p. 3).

Mais velados em certos momentos e mais explícitos em outros, tais conflitos estão presentes na organização curricular, desde os primórdios, e chegam à década de 50 mais intensos, em razão de uma afirmação crescente dos métodos transplantados. Quando os temas das convenções tendiam a uma maior concentração na área profissional propriamente dita, havia uma forte reação no sentido de se reafirmar as bases da formação cristã. A IV Convenção, em 1954, é o exemplo típico dessa atitude, ao retomar, de maneira enfática, a perspectiva cristã, assinalando que o assistente social era “o apóstolo da reforma social”, sua missão era “trabalhar pela implantação de uma ordem social cristã” (Arquivo ABESS. *Formação Cristã para o Serviço Social*. IV Convenção, 1954, p.1).

Outra matéria que nos chama a atenção é a Sociologia. Tanto o Serviço Social de Casos, quanto o Serviço Social de Grupo e a Organização Social da Comunidade, por sua natureza, exigiam uma base sociológica voltada para o fato social positivo e as relações funcionais. Esse conteúdo, no entanto, não é abordado no programa de Sociologia, a não ser de forma tangencial. É a matéria Organização Social da Comunidade que situa a Sociologia como elemento básico do método e a Pesquisa Social como técnica auxiliar. Essa última vai adquirindo importância cada vez maior diante da demanda social e se transforma em matéria específica. São nas disciplinas voltadas para a formação cristã que os aspectos sociológicos apresentam maior aprofundamento, mas sempre referenciados pela Doutrina Social da Igreja, pela noção do bem comum, da justiça social, da fraternidade cristã.

Em documento subsidiário à IV Convenção, uma das preocupações apontadas é a de que

“o Serviço Social, em face dos conhecimentos científicos de que dispõe, poderia; se não se baseasse em sólida formação moral, se não respeitasse os direitos naturais do homem, converter-se em fator prejudicial ao próprio homem e ao bem comum, tornar-se materialista e pagão. Sendo o Serviço Social fator básico para a edificação e manutenção da ordem social, precisaria ser penetrado de um sentido social capaz de promover a organização cada vez melhor da sociedade, vencer as más influências, triunfar sobre a visão materialista ou totalitária. Este sentido social correspondia à solidariedade humana à luz da concepção cristã” (Arquivo ABESS. *Formação Cristã para o Serviço Social*. Escola do Rio, IV Convenção, 1954, p. 1).

Isto explica a preocupação com o conteúdo de Sociologia, englobando a Doutrina Social, a Filosofia Social e a Doutrina Social da Igreja. Explica também a proposta de desdobramento do Serviço Social de Casos na Introdução ao Serviço Social.

Também fazem parte dos temas das convenções da fase idealista-ativista a seleção dos professores e dos alunos e a questão do estágio e da supervisão. No resumo da reunião sobre “A formação cristã para o Serviço Social”, na IV Convenção, encontra-se a seguinte recomendação: “E preciso levar em conta a aplicação dos métodos e o apostolado. É perigoso esquecer um deles. Daí a importância da escolha de professor competente a fim de que ensine bem o método e informe do espírito cristão” (Arquivo ABESS. *A Formação Cristã para o Serviço Social*. IV Convenção, 1954, p. 2).

Quanto aos alunos, o processo seletivo chega a ponto de efetuar a exclusão daqueles que não tenham o apelo religioso introjetado em sua prática profissional. Na IV Convenção explicita-se a

“eliminação dos alunos cuja conduta pessoal não condiga com os princípios cristãos, procedimento este que deve ser precedido de aconselhamento e advertências. A consumação do ato é justificada em nome do bem comum, pois não se deve diplomar alguém que irá prejudicar o Serviço Social” (Arquivo ABESS. *Resumo da Reunião sobre “A Formação Cristã para o Serviço Social”*. IV Convenção, 1954, p. 3).

O estágio e a supervisão, no curso, constituem, desde o início, elementos básicos de trabalho prático do aluno nas três séries. E o momento da aplicação dos conhecimentos teóricos e dos métodos de Serviço Social nos campos específicos da atuação profissional. O método de supervisão é considerado “instrumento valioso e indispensável na formação prática e doutrinária dos alunos” (Arquivo ABESS. *Relatório da I Convenção*, 1951, p. 8), sendo de competência dos profissionais nas obras e, em casos especiais, nas escolas. Os métodos de controle empregados consistem nas conferências individuais, reuniões periódicas, diários de estágios e folha de avaliação.

Quanto ao trabalho de conclusão de curso, sua importância é destacada desde a fundação das primeiras escolas de Serviço Social, consistindo num momento privilegiado da formação profissional. A sua elaboração, uma vez incorporada ao currículo, é abordada constantemente nas convenções, como uma preocupação básica e, ao mesmo tempo, como uma decorrência do curso.

É nesse contexto que se dá o processo de regulamentação do ensino.

2.1.2 A regulamentação do ensino de Serviço Social em seus aspectos curriculares

No dia 13 de junho de 1953, foi aprovada a Lei nº 1.889, regulamentando o ensino do Serviço Social, em nível superior, com a duração mínima de três anos. O currículo mínimo ficou assim constituído: “I — Sociologia e Economia Social, Direito e Legislação Social, Higiene e Medicina Social, Psicologia e Higiene Mental, Ética Geral e Profissional; II — Introdução e Fundamentos do Serviço Social, Métodos do Serviço Social: Serviço Social de Casos, de Grupo, Organização Social da Comunidade, Serviço Social em suas especializações: Famílias, Menores, Trabalho, Médico; III — Pesquisa Social” (MEC/INEP. *Ensino Superior no Brasil: Legislação e Jurisprudência*. Lei nº 1.889, art. 3º, p. 85).

Comparando-se o currículo legal com a proposta da ABESS, elaborada na III Convenção Nacional, em 1953, deixam de figurar as disciplinas: Seminários de Formação Social; Seminários Especializados; Deontologia de Serviço Social; Estatística; Atividades de Grupo e Administração de Obras Sociais. O conteúdo das três últimas é abarcado por disciplinas correlatas, como Pesquisa Social, Serviço Social de Grupo e Organização Social da Comunidade; já o das três primeiras fica por conta das referências teóricas contidas em Sociologia, Ética Geral, Introdução e Fundamentos do Serviço Social, ou, ainda, situadas no currículo pleno das escolas. Os trabalhos de seminários vão ser considerados obrigatórios no decreto que regulamenta a Lei nº 1.889, mas em forma de currículos de estudo e não de disciplina.

Do currículo mínimo faz parte a Filosofia como disciplina, fundamentada no eixo aristotélico-tomista, bem como em valores positivistas / funcionalistas. A Filosofia está presente de maneira subjacente no conteúdo das demais disciplinas e, de forma mais explícita, é possível encontrá-la no conteúdo programático de Sociologia e de Ética Profissional. É no currículo pleno que ela acaba se situando, aparecendo, em algumas escolas, por exemplo, na

de Pernambuco, como disciplina independente, denominada Filosofia Moral e, nas demais, como parte de Religião, Doutrina Social da Igreja, Moral.

A Introdução ao Serviço Social, englobando os seus fundamentos, acaba se constituindo numa disciplina independente do Serviço Social de Casos, que, por sua vez, vai consolidar sua relação mais estrita com Serviço Social de Grupo e Organização Social da Comunidade num só bloco. As especializações do Serviço Social passam também, em termos de disciplina, a se constituir num outro bloco. O desenho da organização curricular vai se tornando mais nítido: de um lado, o conjunto de disciplinas básicas, teóricas; numa posição intermediária, as disciplinas que correspondem aos métodos da ação profissional; e, de outro lado, o conjunto de áreas específicas da atuação profissional. A Pesquisa Social fica, ainda, numa posição não muito clara. É no período seguinte da formação profissional que essa disciplina se define de modo evidente e marcante, sob influência do desenvolvimento.

A lei atribui para as disciplinas de Serviço Social o mínimo de $\frac{1}{4}$ do total de horas/aula e uma organização dos programas de modo “a que no 1º ano haja predominância da parte teórica, no 2º ano seja observado equilíbrio entre a parte teórica e prática e no 3º haja preponderância da parte prática” (MEC/INEP. *Lei 1.889*, art. 3º, parágrafo único, p. 85).

Existe também a possibilidade de as escolas organizarem “cursos de pós-graduação, destinados à especialização e aperfeiçoamento de assistentes sociais” (MEC/INEP. *Lei 1.889*, art. 4º, p. 85).

Em 8 de abril de 1954, a Lei nº 1.889 foi regulamentada pelo Decreto nº 35.311 que em seu art. 2º, p. 87, especificou a finalidade do Serviço Social:

- I — prever a formação do pessoal técnico habilitado para execução de Serviço Social;
- II — aperfeiçoar e propagar os conhecimentos e técnicas relativas ao Serviço Social;
- III — contribuir para criar ambiente esclarecido, que proporcione a solução adequada dos problemas sociais .

O artigo 3º faz distinção entre o curso ordinário e o extraordinário, este englobando o aperfeiçoamento, a especialização e a extensão (MEC/INEP. *Decreto 35.311*, art. 3º, p. 87-88).

A estrutura do currículo, organizado por matérias, fica assim constituída, no quadro abaixo:

Quadro 4		
Estrutura do currículo ordinário de Serviço Social, conforme o Decreto nº 35.311, de 1953		
1ª série	2ª série	3ª série
Matérias	Matérias	Matérias
Sociologia	<i>Disciplinas obrigatórias</i>	Administração de Obras Sociais
Ética Geral	Economia Social	Organização Social da Comunidade
Psicologia	Legislação Social	Pesquisa Social
Estatística	Ética Profissional	
Noções de Direito	Pesquisa Social	
Higiene e Medicina Social	Atividade de Grupo	
Introdução ao Serviço Social	Organização Social da Comunidade	
Serviço Social de Casos	<i>Disciplinas optativas por setores</i>	
Serviço Social de Grupo	<i>I — Família</i>	
	Serviço Social de Família	
	Puericultura	
	Economia Doméstica	
	<i>II — Menores</i>	
	Serviço Social de Menores	
	Direito do Menor	
	Aspectos Psicológicos da Conduta do Menor	
	<i>III — Médico-Social</i>	
	Serviço Social Médico	
	Aspectos Médico-Sociais das Moléstias	
	Nutrição	
	<i>IV — Trabalho</i>	
	Serviço Social do Trabalho e Técnicas Auxiliares	
	Higiene e Segurança do Trabalho	

Fonte: Sá, Jeanete. Conhecimento e Currículo em Serviço Social. 1995, p.97.

O Decreto 35.311 refere-se às disciplinas ensinadas no curso ordinário denominadas de cadeiras de Psicologia, Sociologia, Ética, Introdução ao Serviço Social, Serviço Social de grupo e Organização Social da Comunidade. Tais cadeiras são atribuídas a professores catedráticos (art. 11). Os currículos de estudos ou trabalhos de seminários, orientados por monitores, passam a ser obrigatórios, uma vez aprovados pelo Conselho Técnico-Administrativo das Escolas (art. 7º).

Finalizando a compreensão deste currículo, o art. 8º, compreende a prática como o conhecimento advindo dos recursos da comunidade, através de visitas, pesquisas e dos estágios supervisionados. Fica constituída, dessa forma, a base legal do currículo de Serviço Social no Brasil.

2.1.3 A linguagem do currículo de Serviço Social em relação ao conteúdo programático na fase idealista-ativista

A linguagem curricular é marcada por uma concepção funcionalista de atuação profissional, na qual o assistente social trabalha para manter a ordem social vigente, portanto, atua em consonância com os interesses da elite formada pela igreja e pelos grupos abastados da sociedade da época que não desejam grandes mudanças no seio da sociedade. Os principais verbos são manter, influir, formar, reformar, ajustar, adaptar, curar, minorar e prevenir.

Manter. O Serviço Social é considerado fator básico “para edificar e manter a ordem social” (Arquivo ABESS. *Formação Cristã para o Serviço Social*, Escola do Rio, IV Convenção, 1954, p. 1).

Influir. Além de manter é preciso “influir na implantação da ordem social cristã”, sob a orientação da Doutrina Social da Igreja (Arquivo ABESS. *Formação Cristã para o Serviço Social*. Escola de Porto Alegre. IV Convenção, p.1).

Formar: “Formar é dar forma, é preparar um todo harmonioso” Essa é a intenção do verbo utilizado pela escola de Fortaleza. Dar forma à inteligência, à mentalidade, “com conceitos e demonstração dos princípios cristãos” (Arquivo ABESS. *Formação Cristã para o Serviço Social*. Escola de Fortaleza, IV Convenção, p. 1-4).

Reformar: “O assistente social é o apóstolo da reforma social”. Sua missão, portanto, é “reformular a sociedade e trabalhar pela implantação da ordem cristã, fundamentado em base humana e em base sobrenatural” (Arquivo ABESS. *Formação Cristã para o Serviço Social*. Escola de Fortaleza, IV Convenção, 1954, p. 1).

Ajustar. Esta é a finalidade do Serviço Social — “ajustar à vida normal”, aquela, “que é normal à natureza da pessoa humana” (Arquivo ABESS. *Formação Cristã para o Serviço Social*. Escola de Porto Alegre, IV Convenção, 1954, p. 1). Várias são as situações que merecem ajustamento social, como, por exemplo, a “união legítima de famílias, analfabetismo, situações, problemas de saúde, salário insuficiente, analfabetismo, situações ilegais” (Arquivo ABESS. *Relatório sobre Obras Sociais da Matriz de Nossa Senhora de Fátima — Campinas*. IV Convenção, 1954, p. 6). O ajustamento ou reajustamento dá-se individualmente ou em grupo.

Adaptar: Corresponde a um dos objetivos do Serviço Social — adaptar o indivíduo à sociedade e às condições econômico-sociais da sociedade.

Curar, minorar, prevenir. Trata-se de verbos que designam as funções do Serviço Social, voltadas para as deficiências dos indivíduos e das coletividades, e exercidas por meio de meios científicos.

Os verbos empregados revelam, de fato, a intencionalidade do discurso e da ação profissional que permeia o currículo de Serviço Social: a influência cristã na sociedade, de modo a modificar, reformar, prevenir, desde que se mantenha a ordem social estabelecida.

2.2 A configuração do currículo de Serviço Social nos anos de 1955 a 1957, fase mecanicista, com nuances da filosofia existencialista-cristã.

As contradições entre uma prática impregnada pelos dogmas da igreja e pelos conceitos positivistas levaram Igreja e o próprio Serviço Social a eleger uma nova forma de conceber a atuação profissional. De acordo com Sá (1995), só com acurada atenção é que se pode perceber essa passagem, refletida no currículo de Serviço Social.

Assim sendo, entre o sacro e o profano, entre a doutrina cristã aristotélico-tomista e o positivismo funcionalista, entre os princípios morais e os princípios sociológicos, a Igreja e o próprio Serviço Social optaram por uma postura existencialista diante da realidade, como uma possível síntese ou saída.

2.2.1 A lógica curricular do período mecanicista, com enlevos existencialista-cristão

A concepção curricular de Serviço Social tende a se firmar na visão tripartite do Caso-Grupo-Comunidade, portanto, o ensino passa a ter um conceito que enfatiza a função de reprodução de conhecimentos numa amplitude comunitária e social. Já não são apenas as deficiências e os desajustamentos individuais e coletivos que necessitam do conhecimento e da atuação do Serviço Social. O enfoque agora são os problemas sociais constitutivos da realidade brasileira, enumerados como: desenvolvimento econômico; urbanização; condições sociais de vida; drama do campo; necessidades e problemas das crianças da zona rural; abandono, exploração, inadaptação do indivíduo ao meio; questões relativas à família como casamento, divórcio, limitação da natalidade, aborto; questões relativas à mulher: missão social, feminismo, prostituição; questões como suicídio e homicídio; problemas ligados à

saúde, educação, alimentação, habitação, recreação (Arquivo ABESS. *Documento síntese V, VI e VII Convenções*. 1955 a 1957).

Os acordos entre Brasil e Estados Unidos conduzem a uma nova visão de conteúdo curricular, assim sendo a ABESS adota a seguinte definição para o currículo: conjunto de matérias que ministram os conhecimentos necessários à compreensão da estrutura social, do comportamento humano e da integração do homem numa vida social normal, abrangendo: Sociologia, Psicologia, Moral, Direito, Higiene, “aplicados à ação específica do assistente social, bem como três métodos fundamentais do Serviço Social, Caso, Grupo, Comunidade, e técnicas auxiliares básicas da Estatística, Pesquisa Social, Administração.” (Arquivo ABESS. *Carta Encaminhada ao Presidente do Bureau of Social Affaire*, em 12.10.55, pela presidenta da ABESS).

Se, no período idealista-ativista, a formação doutrinária tinha um espaço privilegiado e uma prioridade no conteúdo dos programas, observa-se depois um direcionamento mais voltado para os *dados sociológicos, psicológicos e morais* do Serviço Social. A formação religiosa propriamente dita aparece nos programas de seminário de formação, mas não com exclusividade. O caráter existencialista-cristão presente nos seminários configura-se pela abordagem dos seguintes temas: movimentos católicos de reforma social, filantropia e caridade, justiça social e bem comum, os santos, o corpo místico, humanismo cristão, apostolado social, o pecado original, cultura religiosa, sociedade religiosa.

Na realidade, os programas estão mais preocupados em abarcar conteúdos de natureza psicológica e sociológica, com temas relacionados à formação da personalidade, à psicologia do caráter, à inteligência, ao estudo, à sociabilidade humana, à relação homem-Estado, à situação do assistente social diante da política, às formas associativas, como sindicalismo, cooperativismo, aos problemas sociais de educação e ensino, saúde pública, previdência, liberdade de imprensa, à sociedade civil, sociedade profissional, etc.

Os dados sociológicos e psicológicos serão trabalhados com maior especificidade nas disciplinas: Sociologia, Psicologia, Moral, Direito e Higiene, Estatística, Pesquisa Social e Administração.

Nos relatórios técnicos encaminhados às organizações norte-americanas, o conteúdo doutrinário não aparece. Existem apenas referências às organizações religiosas mantenedoras das escolas confessionais. Os *métodos profissionais*, por sua vez, vão ganhando um contorno mais nítido com a incorporação total do Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupo e Organização Social da Comunidade. Embora ainda haja insegurança por parte dos profissionais e distância entre a teoria e a prática, a terminologia técnica de tais “métodos”, como

são denominados, é incorporada plenamente no discurso profissional que permeia o currículo. Assim, fala-se e define-se com clareza o plantão, a entrevista, as visitas, o relacionamento, a documentação.

Os termos *estudo*, *diagnóstico* e *tratamento*, como influência da Psicologia, vão se firmando não só no Serviço Social de Casos, como no de Grupo e na Organização Social da Comunidade. Esses termos acham-se acompanhados por pequenas variações — estudo ou investigação, diagnóstico ou planejamento, tratamento ou execução, ou ainda estudo ou diagnóstico, planejamento ou tratamento. Mas um acordo entre as escolas permite conceituar o *estudo* como uma “tomada de contato com os elementos humanos de uma determinada comunidade ou de um campo funcional para conhecimento de seus problemas, das suas necessidades, de seus recursos, dos seus interesses, das suas aspirações”. O *diagnóstico*, por sua vez, “consiste na apreciação racional dos dados obtidos, na definição da situação analisada e na fixação de um plano elaborado pelos próprios membros da Comunidade (ou do grupo ou do indivíduo)”. O *tratamento* “consiste no desenvolvimento progressivo do plano, quase sempre sujeito a modificações. Dão-lhe execução os interessados ou outros grupos levados por sua responsabilidade como indivíduos, grupos ou comunidade” (Arquivo ABESS. *Seminários sobre Serviço Social de Comunidade*, p. 4-5).

2.2.2 A linguagem do currículo de Serviço Social em relação ao conteúdo programático na fase mecanicista de 1955-1957.

Os verbos empregados como definidores da atuação profissional são:

Aplicar. É o verbo de maior utilização nos documentos e no próprio currículo. A preocupação anterior com a rigidez da técnica vai cedendo lugar à eficácia dessa técnica, tida como requisito básico na formação profissional. A preocupação volta-se para a aplicabilidade do Serviço Social de caso, grupo e comunidade.

Entrosar. É preciso entrosar o programa curricular com os outros métodos de Serviço Social, matérias e disciplinas relacionadas com o mesmo, por exemplo, o estudo da família precisa ser relacionado com o programa escolar. (Arquivo ABESS. *Seminários sobre o Serviço Social de Comunidade*. V Convenção, 1955, p. 2).

Assistir, Atender, Auxiliar, Contribuir, Melhorar, Reajustar. Correspondem a verbos utilizados no “tratamento individual e familiar, através de entidades da iniciativa particular, de

direito privado, de âmbito nacional, estadual, municipal” (ABESS. Documentos da VI Convenção, 1956). É interessante observar que as próprias assistentes sociais “que já trabalhavam em obras de assistência à família, estavam sentindo a responsabilidade de ajustar-se, de atualizar-se num quadro de exigências e de condições que um campo especializado de família deveria realizar”. O trabalho era considerado “realmente novo e a experiência pequena” (Arquivo ABESS. *O campo do Serviço Social Familiar*. VI Convenção 1956, p. 3).

Mobilizar, Aprovar, Criar, Promover, Solucionar. Referem-se à atuação junto à comunidade. Os quatro primeiros verbos estão ligados aos recursos da comunidade, aos equipamentos sociais que são precários. “Devido à dificuldade de falta de recursos da comunidade deve-se orientar os alunos no sentido de aproveitarem dos recursos existentes e desenvolver o método de Organização Social da Comunidade na promoção de novos recursos” (Arquivo ABESS. *Campos de Serviço Social de Família*, 1956, p. 2). É preciso “mobilizar esforços e recursos para atender às necessidades da comunidade dentro do campo específico do Serviço Social”. Já o verbo solucionar é empregado no sentido de se resolver “os problemas do meio, através do processo de Organização Social da Comunidade” (Arquivo ABESS. *Seminários sobre Serviço Social de Comunidade*. V Convenção, 1955, p. 5-6).

Despertar. É utilizado, com relação aos alunos. Tem ligação com o processo da formação técnica, moral e religiosa, realizado por meio da maioria, que debate “os problemas ventilados em aula, com a preocupação de procurar despertar nos alunos, por todos os meios, o senso de responsabilidade em face da comunidade” (Arquivo ABESS. *Seminários sobre Serviço Social de Comunidade*. V Convenção, 1955, p. 13).

A ação profissional vai perdendo gradativamente o caráter doutrinário, que cede espaço à formação técnica. As escolas são conclamadas à eficiência por exigências do contexto situacional.

2.3 O currículo de Serviço Social no período mecanicista (1958-1975)

O ingresso do Serviço Social no movimento desenvolvimentista nacional vinha ocorrendo, gradativamente, desde o período idealista-ativista sob a influência norte-americana e em atenção às demandas sociais. A sociedade brasileira estava em ritmo acelerado de desenvolvimento e impunha mudanças à profissão. Era necessário atender à rentabilidade, à iniciativa, ao conhecimento sistematizado sobre a realidade, ao procedimento administrativo e

técnico-burocrático das instituições, a uma intervenção mais adequada, tecnicamente eficiente e competente. A estrutura curricular reflete essa orientação, configurando cada vez mais uma relação mecanicista de conformidade entre o conhecimento e o objeto de intervenção do Serviço Social.

2.3.1 A lógica curricular na fase mecanicista-desenvolvimentista

Se, a primeira vista, o período mecanicista tende a ser visto como desprovido da influência da Igreja, isso não passa de um equívoco. Sob forte pressão do meio, surge uma nova Igreja, embasada na Teologia Progressista-Desenvolvimentista e na Teologia da Libertação. A incidência desses vetores é evidente no conhecimento e no currículo de Serviço Social, seja de forma direta ou indireta, e sua preponderância vai depender das razões históricas objetivas, ou seja, dos componentes econômico-sociais, culturais e ideológicos. O quadro referente ao plano do conteúdo apresenta indicadores seguros da convivência de uma linguagem idealista-ativista (em decadência); existencialista, evoluindo para o desenvolvimentismo; revolucionário, em certos momentos; e cientificista, esta se desdobrando em duas perspectivas: a neopositivista e *althus-seriana* (marxista, por via indireta).

Este período já não comporta mais uma perspectiva social explicada pela deficiência, desajustamento, patologia dos quadros sociais, de problemas individuais e grupais e requer um conjunto de conhecimentos capaz de explicar racionalmente a sociedade, dando conta de seus aspectos econômicos, sociais e políticos.

As escolas de Serviço Social reconhecem

“a complexidade da estrutura socioeconômica brasileira que está a exigir cada vez mais e maiores conhecimentos científicos, primordialmente nos setores da Sociologia e Pesquisa, a fim de perscrutar efetivamente a gênese dos problemas que afligem a sociedade. Consideram que o desenvolvimento das instituições a serviço do homem faz carecer uma organização firmada em bases racionais e científicas para que o indispensável se torne o conhecimento mais completo das normas de administração” (Arquivo ABESS. *Carta Encaminhada pela ABESS à Diretoria do Ensino Superior* em 23.07.58).

Diante disto, em 1970, o Conselho Federal de Educação fixa o novo currículo mínimo, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases e do Parecer nº 342, estabelecendo o *ciclo básico*: constituído pela Sociologia, Psicologia, Economia, Direito e Legislação Social e Teoria do Serviço Social. O *ciclo profissional* vai abarcar a Política Social, Métodos do Serviço Social

(Caso-Grupo-Comunidade) e Ética Profissional. O parecer fixa ementas para cada disciplina, por meio das quais é possível configurar as perspectivas impressas no currículo.

Sociologia: “Terá por principal objetivo fixar uma visão de totalidade social com as várias estruturas que a integram, e as conexões que lhes asseguram coerência e os mecanismos de mudança, destacando-se os métodos de análise prospectiva” (art. 3º).

Psicologia: “Além de fornecer métodos e princípios teóricos fundamentais, esclarecerá a estrutura da personalidade e seu comportamento e as suas múltiplas formas de relacionamento” (art. 4º).

Economia: “Fornecerá conceitos básicos, aplicados ao conhecimento das estruturas econômicas, especialmente do Brasil” (art. 5º).

Direito: “Deverão ser ministradas noções gerais de Direito Público e de Direito Privado, de Direito Penal e de Direito do Trabalho” (art. 6º).

Teoria do Serviço Social: “Cabe dupla função: a de recolher das diversas Ciências Sociais do ciclo básico uma visão integrada com vistas à ação social e a de ligar a ordem teórica à ordem prática” (art. 7º).

Política Social e Métodos do Serviço Social: Representam termos correlatos, à medida que a primeira dessas matérias determina os conteúdos específicos pelos quais os métodos são determinados e a segunda, os métodos adequados a cada tipo de problema ou situação.

Com um estágio prático de seis meses e a duração mínima de 2.400 horas-aula, o curso passa para quatro anos de duração.

As diferenças de enfoque em relação ao período anterior são flagrantes.

A *Sociologia* de cunho religioso cede lugar à Sociologia Geral; a *Psicologia* já não se limita às perturbações da vida mental, mas busca explicar a estrutura da personalidade abrindo-se cada vez mais para o social; a *Economia* também supera o estudo das perturbações da vida econômica, voltando-se para a análise das estruturas; a *Teoria do Serviço Social*, longe de se preocupar com a sólida formação filosófica e com o apostolado de Ação Social, vai delimitando o seu espaço em íntima relação com as Ciências Sociais.

Observam-se algumas matérias que, ou são suprimidas totalmente, ou são incorporadas por outras matérias, ou, ainda, passam a integrar o currículo das escolas. É o caso de Higiene e Medicina Social, Higiene Profissional, Atividade de Grupo, dos setores Família, Menores, Médico-Social, Trabalho. Quanto ao Serviço Social de Casos, Grupo e Comunidade, em razão de forte tendência de sua abordagem integrada, passam a ser apresentados como componentes dos *Métodos do Serviço Social*.

A *Política Social* surge com muita força no currículo, a ponto de ser a disciplina determinante do conteúdo dos Métodos do Serviço Social e de se desdobrar numa perspectiva integradora. Esta não deixa de ser uma proposta significativa em termos de integração curricular. Há um esforço de agrupamento de disciplinas e matérias em torno de um eixo comum.

O conhecimento científico vai se tornando cada vez mais necessário “a fim de melhor responder às exigências do ensino do Serviço Social na sua dinâmica de compatibilização e integração no processo de desenvolvimento socioeconômico do país” (Arquivo ABESS, *Elementos para Reconceituação do Serviço Social* — Região Centro-Leste. XVIII Convenção, 1973, p. 13).

2.3.2 A perspectiva transformadora do currículo em Serviço Social

É na proposta da Região Centro-Leste encaminhada à XVIII Convenção da ABESS, em 1973, que se encontra uma relação teoria-prática que mais se aproxima de uma perspectiva transformadora, especialmente no projeto da Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais. Trata-se, em termos de modelo de organização curricular, de uma das mais bem elaboradas propostas alternativas na história da formação profissional do assistente social, dentro do referencial teórico adotado e da época em que foi formulada, a da reconceituação do Serviço Social.

A escola mineira foi capaz de entender que a transformação não se refere apenas às estruturas, que estão para além dos muros escolares, mas começa na própria unidade de ensino e toma como referências teóricas fundamentadoras de sua opção um conceito de ensino e aprendizagem e uma relação teoria e prática baseada na filosofia da práxis. Em suma, a realidade deveria ser tal que permitisse o “contato sistemático do aluno com a mesma, de modo a enriquecê-lo, tornando-o receptivo e crítico, possibilitando um treinamento profissional, mais próximo da mesma” (Arquivo ABESS. *Elementos para Reconceituação do Serviço Social*. Região Centro-Leste. Escola PUC-MG, 1973, p. 25-27).

Com base nesses elementos conceituais, a formação profissional passa a ser entendida como resultado de aprendizagem, da articulação teoria e prática e do conhecimento da realidade social. Para operacionalizar essa conjugação, a escola propõe uma estrutura curricular entendida como “um conjunto inter-relacionado de elementos teóricos e práticos de *pesquisa, docência e ação profissional*” (ibidem).

A perspectiva mineira de currículo buscava superar o mecanicismo e a fragmentação dos conteúdos, propondo a eleição de núcleos sistematizadores centrais, com componentes qualitativos e quantitativos que suscitassem um debate mais amplo dos problemas sociais. A organização do currículo pela Escola PUC-MG, em 1973, pode ser sintetizada por meio do seguinte quadro:

Quadro 13				
Organização do currículo segundo a proposta de reestruturação*				
Semestre	PSA	Unidade aprendizagem	Coordenação	NA
2º	PSA ₁	História Econômica do Brasil História Social e Política do Brasil Serviço Social I Psicologia II	Serviço Social I ↑	
3º	PSA ₂	Direito e Legislação Social Sociologia II Estatística Serviço Social II Metodologia I	Serviço Social II ↑	NA ₁
4º	PSA ₃	Sociologia III Metodologia II Antropologia Serviço Social III	Serviço Social III ↑	
5º	PSA ₄	Pesquisa Aplicada Política Social Comunicação Serviço Social IV Prática I	Prática I ↑	
6º	PSA ₅	Planejamento Social Serviço Social V Prática II (Obrigatória)	Prática II ↑	NA ₂
7º	PSA ₆	Serviço Social VI Prática III (Obrigatória)	Prática III ↑	
8º	PSA ₇	Serviço Social VII Prática IV	Serviço Social VII	NA ₃
* Extraído do documento originário da proposta (Arquivo ABESS, 1973).				

Fonte: Sá, Jeanete. Conhecimento e Currículo em Serviço Social. 1995, p.249.

As chamadas “cadeiras de Serviço Social” de I a VII tinham o seguinte conteúdo básico:

- Serviço Social I — Aproximação da Realidade Social e Profissional.
- Serviço Social II — Teoria Geral da Profissão.

- Serviço Social III e IV — Fundamentos do Método Profissional.
- Serviço Social V e VI — Estrutura e Dinâmica do Método; Técnicas

em Serviço Social.

- Serviço Social VII — Sistematização e Re-teorização.

Reconhecendo os elementos de indefinição no projeto e também os questionamentos que estavam sendo levantados, a escola de Minas Gerais tornava-o aberto a alterações, principalmente as que viessem a ser “exigidas pelo confronto da teoria com a prática” (SÁ, 1995, p. 49).

2.3.3 Categorias de análise defendidas pelo currículo de 1958-1975

Regulamentação profissional: Um marco da década de 60 é a regulamentação do exercício da profissão em 15 de maio de 1962, pois o Decreto nº 994 passou a regulamentar a Lei nº 3.252 que dispõe sobre o exercício da profissão de assistente social. O artigo 1º especifica que o Serviço Social constitui o objeto da profissão liberal de assistente social, de natureza técnico-científica. Mas, apesar da consciência profissional e da norma legal, havia um descontentamento por parte dos assistentes sociais em relação à profissão. Não era só o ensino que estava em crise. Essa situação abrangia o Serviço Social como um todo.

Serviço Social Reconceituado: É o movimento, em nível profissional, que vai rebater na ação e no currículo de Serviço Social e também, de forma mais sistematizada, na XVIII Convenção Nacional da ABESS, em 1973. As discussões iniciais no sentido de se romper com um referencial teórico importado e de buscar respostas mais adequadas à realidade nacional não se iniciaram na ABESS ou nas escolas. Os debates eram travados em nível de categorias profissional e no interior do CBCISS — resultando em dois documentos básicos: o *Documento de Araxá* (1967) e o *Documento de Teresópolis* (1970), que passam a ser analisados no âmbito acadêmico. Esse fato comprova o fortalecimento da categoria profissional. Se antes o termo *profissão* chegava a ter um caráter até pejorativo, agora ele se constitui num campo semântico relevante.

Profissão em crise: A escola de Serviço Social de Minas Gerais, em documentos apresentados na Convenção da ABESS, em 1963, inicia o levantamento de fatores que caracterizam a crise tais como: a fragilidade teórica, escassa literatura, atuação que não

acompanha a mudança social, utilização de técnicas importadas e estanques quando aplicadas à realidade brasileira, necessidades sociais maiores que as possibilidades de atendimento do Serviço Social, entre outros (Arquivo ABESS. *O Serviço Social e suas Implicações*. Escola de Minas Gerais, 1963, p. 1-3).

Assistente social como educador e militante: “Se o assistente social quiser sobreviver tem que se transformar em educador e militante (...). Em que consiste ser militante? Não ser tapeado, saber onde estão os obstáculos da ascensão do povo, ser um instrumento de acesso das massas” (Arquivo ABESS. *Resumo da Conferência do Professor Artur Rios*. VIII Convenção, 1958, p. 2). Esta categoria incita os profissionais ao auto-questionamento, a fim de evitar que recaiam no tradicionalismo e esqueçam de seu papel como educador e transformador da realidade social.

2.3.4 A linguagem do currículo de Serviço Social em relação ao conteúdo programático na fase mecanicista de 1958-1975.

Os verbos empregados no período estão ligados, em sua grande maioria, à perspectiva do desenvolvimento social ou à ação numa realidade em mudança.

Ver: Relaciona-se ao estudo dos problemas sociais. Sugeriu que as escolas, nos moldes da Ação Católica, ensinassem o aluno a “ver, dando conhecimento dos problemas sociais regionais, nacionais e internacionais” (Arquivo ABESS. *Conceituação do Serviço Social*, VIII Convenção, 1958, p. 2).

Adequar: Era utilizado no sentido do planejamento nacional, o qual exigia a adequação das programações regionais, das disponibilidades econômicas, dos recursos humanos. O Serviço Social era conclamado a dar respostas no sentido dessa adequação (Arquivo ABESS. *Relatório da Comissão de Peritos de Serviço Social*, 1964, p. 2).

Planejar: Verbo utilizado com muita ênfase nos documentos profissionais a partir de 1958. Planejar significava “traçar as bases essenciais ao desenvolvimento dos trabalhos, estudando o problema, fixando objetivos próximos e remotos, estudando os meios necessários e disponíveis, programando, ou seja, indicando as medidas explícitas para execução do planejamento” (Arquivo ABESS. *Resumo das Sessões de Estudo Promovidas pela ABESS em Colaboração com Organismos de Serviço Social de Âmbito Nacional*, 1958, p. 3).

Coordenar, articular, integrar: São verbos estreitamente ligados ao planejamento, especialmente no que se refere aos planos nacional, regional e municipal, aos programas do

Serviço Social da Comunidade, aos recursos sociais. O verbo integrar é também aplicado no sentido da integração progressiva dos alunos nos processos de Serviço Social: Casos, Grupo e Comunidade, o que corresponde ao ensino integrado.

Atender, prevenir, corrigir: “O Serviço Social coloca-se tanto na perspectiva de *atender* à mudança como na de esforço das mais amplas dimensões, para *prevenir* erros e falhas ou *corrigir* situações” (Arquivo ABESS. *Curso Nacional de Pós-Graduação de Serviço Social*, 1964, p. 3). O verbo corrigir é empregado, também, no sentido de prevenir a existência de problemas sociais.

Transformar: Passa a ser o verbo-chave do movimento de reconceituação. Refere-se à transformação da realidade e à transformação do Serviço Social. Aos poucos vai sendo incorporado ao conceito e aos objetivos do Serviço Social.

2.4 A configuração do currículo de Serviço Social nos anos de 1980, 1990 e 2000, fase pós-reconceituada da formação profissional.

2.4.1 A estruturação do currículo de Serviço Social na década de 1980.

Na década de 80, o processo de reflexão em torno da formação do Assistente Social é revigorado em todos os níveis, evidenciando-se cada vez mais intensamente a estreita articulação entre a construção de um projeto educacional e o exercício efetivo da prática do Assistente Social. Este debate, que contempla a análise do significado social da profissão, sua inserção na conjuntura brasileira do período e a definição da direção do projeto educacional, vem envolvendo não só as unidades de ensino, mas também o conjunto de entidades profissionais na direção de um novo currículo de formação profissional (Revista Serviço Social e Sociedade no. 14, 1984, p.03).

Institui-se, de modo mais sistemático, o debate acadêmico do Serviço Social, marcando um processo de ruptura com o conservadorismo presente na constituição da profissão. Durante esta década, o processo de rompimento com o conservadorismo gerou no interior da profissão uma cultura que reconhece a pluralidade teórico-metodológica, no entanto, fortalece a orientação marxista como direção hegemônica para o projeto ético-político profissional.

A formação profissional deste período funda-se na interlocução com o conjunto de conhecimentos científicos, acumulados pelas diversas áreas das ciências humanas e sociais,

especialmente dialogando com as vertentes clássicas.

A discussão da Reforma Curricular preocupa-se em aprofundar a reflexão sobre a dimensão técnico-operativa do Serviço Social, de forma coerente com a dinâmica societária e capaz de apreender esta dinâmica em sua totalidade e processualidade histórica. Neste contexto, a pesquisa acerca da realidade brasileira tornou-se um dos pontos principais, pois as técnicas de atuação profissional importadas dos países desenvolvidos não respondiam aos problemas sócio-econômicos do Brasil. Diante dessa situação, faz-se necessária a mudança de paradigmas curriculares e de formação profissional.

Após a Convenção Nacional da ABESS em 1979, formulou-se um documento de revisão do currículo mínimo que aprovado em 1982 pelo Conselho Federal de Educação. De sua justificativa extraímos o seguinte trecho:

"tomamos a liberdade de realizar este trabalho, por sentirmos no cotidiano de nossas salas de aula o imperativo de nossos enfoques, novas abordagens, novos conhecimentos, para fazer frente a uma sociedade em célere ritmo de mudança e carente de profissionais aptos a participarem ativamente do processo de desenvolvimento social integrado que vive a nossa nação" (Parecer 412/82).

O processo de elaboração do currículo para o curso de Serviço Social apresenta um dado qualitativamente novo em relação aos currículos anteriormente definidos, à medida que envolveu as unidades de ensino aglutinadas na ABESS que tiveram oportunidade de opinar no decorrer dos trabalhos. Isto não significa que a proposta acabada represente uma unidade no que se refere à formação profissional pretendida para o assistente social, mesmo porque no interior da categoria e do seu setor diretamente envolvido com o ensino da profissão coexistem concepções diferenciadas da própria profissão bem como da formação profissional. E, nesse sentido, a proposta apresenta ambigüidades, contradições, que bem expressam esta realidade do meio profissional (Revista Serviço Social e Sociedade no. 14, 1984, p.39).

Quanto à formação acadêmica, o documento da ABESS no parecer MEC 412/82 afirma que

"... a formação do profissional de Serviço Social tem como referência básica, o homem como ser histórico de uma realidade em que os relacionamentos emergem, principalmente, da correlação de forças e contradições produzidas pela dinâmica da realidade social (...) Torna-se, portanto, fundamental capacitar o aluno para compreender e analisar de forma crítica a realidade histórico estrutural e o contexto institucional, onde se processa a prática do Serviço Social, habilitando-o a propor e operar alternativas de ação. (...) Trata-se, por conseguinte, de uma formação que se situa no plano da reflexão-ação, tendo em vista o desencadear de um processo de capacitação. Nesta perspectiva, a formação acadêmica pressupõe: 01) um conhecimento básico enfatizando a ciência do homem e da sociedade; 02) um conhecimento profissionalizante dos fundamentos teóricos do Serviço Social e suas relações com esses sistemas, assim como uma estratégia de ação que estude a prática das intervenções do Serviço Social com base nas referências

teóricas mencionadas".

De acordo com Pinto (1996), esta revisão curricular considera a formação profissional do Serviço Social tomando como referência básica o homem como ser histórico, advindo daí a necessidade de conhecer o contexto social, a dinâmica institucional vinculada à sociedade civil e à sociedade política, bem como suas articulações, além de priorizar os conhecimentos e as relações dos distintos extratos da sociedade. A formação acadêmica, nesse período, pressupõe em primeiro lugar um conhecimento básico, enfatizando a ciência do homem e da sociedade acompanhada de um conhecimento profissionalizante dos fundamentos teóricos do Serviço Social e suas relações com esses sistemas, assim como uma estratégia de ação que estude a prática das intervenções do Serviço Social com base nas referências teóricas.

Segundo Carvalho (1984), percebeu-se uma consolidação das intenções de produzir um processo de formação crítico e político, constituído pela fundamentação do saber científico. Assim sendo, as exigências básicas para a formação profissional do assistente social agregariam três grandes panoramas: o primeiro ligado à compreensão da sociedade brasileira na sua lógica de organização e de transformação, capacitando o profissional a analisar as condições objetivas de sua prática; O segundo reafirmando a capacitação teórico-prática do profissional para trabalhar em nível das condições reais da sociedade, atendendo às demandas estabelecidas pelas classes sociais à profissão, contribuindo para a criação de novas demandas de ação a partir das possibilidades dadas pelo próprio movimento da história e a terceira dimensionando a importância da capacitação do profissional para a produção de conhecimento sobre a prática profissional e a realidade social em que se insere. Esta proposta, aprovada como currículo mínimo para todo o Brasil, pelo Conselho Federal de Educação em 05/08/82 no Parecer 412, é implementada e implantada a partir de 1983.

O procedimento de revisão em 1979 que culminou na redefinição curricular em 82 fez parte de uma tendência que extrapolava o universo da profissão. A proposta de um projeto de formação crítica comprometida com a transformação social era determinada pelos rumos assumidos pela educação brasileira, num movimento mais geral, que pretendia articular as diversas atividades profissionais com as exigências da realidade brasileira.

Conforme Andrade (2000) os anos 80 foram um marco profissional, pois a partir deste período delineava-se uma tendência na universidade brasileira de procurar avançar na análise da prática educacional como uma atividade mediadora no seio da prática social, sem deixar de incorporar o debate crítico de denúncia de práticas no interior do sistema escolar que

legitimavam e reforçavam o sistema de dominação.

2.4.2 A lógica do currículo de 80

Este novo currículo trouxe uma tendência que será aprofundada em toda a década de 80, tanto na *área dos conhecimentos básicos*, da *realidade da clientela* quanto do *conhecimento profissionalizante*.

Segue-se o disposto no Parecer MEC 412/82 sobre cada aspecto da revisão curricular:

No que tange aos *conhecimentos básicos* aprimorou-se o entendimento do contexto social e da realidade da clientela. O estudo acerca do contexto social contemplou três níveis de análise: 1. do contexto da própria sociedade; 2. das organizações que expressam o contexto institucional da sociedade e possibilitam a formação do profissional e a prática do Serviço Social; 3. da instituição Serviço Social como prática específica que se realiza no contexto das organizações e da sociedade.

Este aparato sobre o conhecimento social da história econômica e política da sociedade em geral e, particularmente, do Brasil e suas repercussões no processo de institucionalização da profissão e de sua prática, possibilitou ao profissional a compreensão do âmbito de sua ação, na perspectiva histórica em que a profissão se institucionaliza.

O *conhecimento acerca da realidade da clientela* foi obtido através da pesquisa sobre a clientela em suas relações sociais de trabalho, cidadania e cultura, e permitiu a compreensão de dois movimentos: o dirigido (quer o seja pelo Estado quer pelas instituições da sociedade civil) e os espontâneos.

As relações que se estabelecem entre esses dois movimentos constituem objeto relevante de análise do Serviço Social como condição que permite seu posicionamento objetivo junto às populações. Isto se dá porque na relação entre os dois movimentos surge a possibilidade de atuação do assistente social no sentido de a clientela assumir o movimento dirigido como sujeito desse processo (Parecer MEC 412/82).

A representação que a população tem desse contexto social em que se insere, é também importante, pois é condição para que o assistente social possa conseguir junto a ela, um nível de consciência capaz de perceber a sua realidade nas relações sociais inter-humanas. A perspectiva do homem como sujeito histórico pressupõe a consciência de si e do outro no processo da construção do mundo.

Como pontos fundamentais na *área do conhecimento profissionalizante*, destacam-se: 1.

Conhecimentos sistemáticos do objeto e objetivos da intervenção do Serviço Social. Este conhecimento envolve a prática do Serviço Social, seus elementos constitutivos e análise dos diferentes agentes implicados na prestação do Serviço Social; 2. Conhecimentos e habilidades quanto a estratégias de intervenção em contextos institucionais diferenciados. Esses exigem dos cursos de Serviço Social a conjunção de esforços a fim de dar condições ao futuro profissional para, entre outros aspectos, permitir: o exercício e a sistematização de uma prática voltada para uma realidade objetiva; a utilização do relacionamento como instrumento da prática do Serviço Social; a compreensão da participação social no contexto institucional do homem como ser histórico; a utilização da pesquisa como instrumento da prática profissional; a utilização da metodologia do Serviço Social.

O ciclo profissional seria, portanto, o estudo e a prática das estratégias de intervenção profissional com base nos referenciais teóricos acima mencionados.

2.4.3 Matérias

O Currículo Mínimo do Curso de Serviço Social é constituído das seguintes matérias na área básica:

Filosofia: o estudo da Filosofia é importante para o Assistente Social com vistas a uma formação reflexiva e crítica sobre as teorias do conhecimento e das principais correntes filosóficas que contribuíram para a compreensão do homem e da sociedade;

Sociologia: a manutenção da Sociologia justifica-se como de fundamental importância para o enfoque das principais teorias sociológicas, ressaltando o estudo das classes sociais. Este estudo deve focalizar particularmente as questões do desenvolvimento social, da análise das instituições, das organizações dos movimentos sociais;

Psicologia: ratifica-se a permanência do estudo da Psicologia como meio necessário à compreensão das principais teorias da personalidade humana e fatores básicos do comportamento social;

Economia: justifica-se a permanência do estudo da Economia a fim de propiciar a compreensão da estrutura econômica e social brasileira a partir dos fundamentos e dos conceitos da teoria econômica;

Antropologia: a introdução do estudo da Antropologia no Currículo Mínimo prende-se à necessidade de compreensão das diferentes formas de manifestação cultural, incluindo o estudo da cultura popular, formas de religiosidade popular, o estudo antropológico da

formação brasileira, das minorias raciais, das características regionais e dos grupos fundamentais;

Formação Social, Econômica e Política do Brasil: propõe-se a inclusão do estudo da Formação Social, Econômica e Política do Brasil pela necessidade da compreensão da realidade social brasileira numa perspectiva histórica;

Direito e Legislação social: recomenda-se a manutenção do estudo do Direito e Legislação social tendo em vista a sua contribuição para a prática profissional, devendo enfatizar, fundamentalmente, a legislação trabalhista e previdenciária.

Quanto à *área profissional* são elencadas as seguintes matérias:

Teoria do Serviço Social: ratifica-se a permanência do estudo da Teoria do Serviço Social como conhecimento profissionalizante dos mais fundamentais, devendo ter como enfoque necessários as principais construções teóricas do Serviço Social: objeto, intencionalidade e pressupostos metodológicos de sua praxis; campo de atuação do Serviço Social e sua posição no contexto das ciências humanas e sociais;

Metodologia do Serviço Social: propõe-se a introdução do estudo da Metodologia do Serviço Social (caracterizado no currículo mínimo atual como Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupo e Serviço Social de Comunidade). Este estudo é importante pois se encarregará das estratégias de ação profissional; visa a capacitação do profissional para operacionalizar os conhecimentos teóricos através de uma ação sistemática pertinentes aos vários níveis e áreas de atuação do Assistente Social;

História do Serviço Social: sugere-se a inclusão do estudo da História do Serviço Social, cuja importância está na análise e compreensão do Serviço Social como fenômeno histórico; a sua institucionalização com resultante de uma demanda social, o seu reconhecimento com resultante das respostas sociais de sua prática, enfim, as relações do processo de institucionalização do Serviço Social com a formação sócio-histórica da sociedade brasileira;

Desenvolvimento de Comunidade: propõe-se a inclusão do estudo de Desenvolvimento de Comunidade, dada a constatação de que o Serviço Social efetivamente atua e sempre atuou como ação catalisadora dos movimentos sociais provocados e espontâneos, carecendo, portanto, de compreender a dinâmica desses movimentos numa perspectiva de estratégia de ação que o capacitem ao agir profissional nessa área;

Política Social: ratifica-se a manutenção do estudo da Política Social tendo em vista ser a ação do Serviço Social um dos meios de realização da Política Social junto aos estratos mais carentes da população, assim como se colocar mesmo, como meio estimulador do processo de

formulação da Política Social quando ausente dessas camadas ou de sua dinamização quando necessária. Neste sentido, ressalta-se o estudo e a análise das políticas públicas, suas repercussões sociais e as estratégias de ação do Serviço Social como executor, estimulador e dinamizador dessa política, assim como da Política Social em geral;

Administração em Serviço Social: baseia-se a proposta de introduzir o estudo da Administração em Serviço Social no currículo mínimo na necessidade de conhecimento e análise das teorias administrativas e sua relação com as práticas administrativas no Serviço Social (coordenação, assessoria, supervisão e outras) e as vinculações das organizações com o contexto estrutural e conjuntural;

Pesquisa em Serviço Social: sugere-se a inclusão de Pesquisa em Serviço Social objetivando a capacitação do aluno para uma prática científica, através do estudo dos diferentes métodos e técnicas, suas limitações e alcances, e sua utilização em Serviço Social como um dos instrumentos da relação teoria/prática e com vistas à produção de conhecimentos específicos de Serviço Social;

Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso: fundamenta-se a inclusão da Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso na oportunidade que tem o aluno de ser orientado para a realização de um trabalho de sua autoria relacionado com o Serviço Social, tendo ou não por base a sua própria prática de estágio de formação profissional. A importância está em exercitar o aluno para refletir o Serviço Social, e, com isso, conduzi-lo a garantir a unidade teoria/prática. A exigência de elaboração de um trabalho de conclusão de curso está contido na Lei 1.889 de 13 de junho de 1953, que dispõe sobre os objetivos do ensino de Serviço Social em seu art. 10º.

Ética Profissional em Serviço Social: sugere-se a manutenção da Ética Profissional em Serviço Social, visando ao estudo dos componentes axiológicos que integram as construções teórico/metodológicas do Serviço Social por possibilitar a adoção da postura ética do profissional em sua prática social.

Planejamento Social: propõe-se a inclusão de Planejamento Social ante a necessidade de habilitação com que na prática cotidiana o Assistente Social está sempre a se defrontar. As exigências se fazem em termos de capacitação para análise e compreensão do planejamento global, suas relações com os planos, programas e projetos sociais; e elementos políticos e técnicos necessários a sua elaboração.

Estágio Supervisionado: propõe-se a introdução do Estágio Supervisionado (caracterizado no currículo mínimo atual como Estágios Práticos). Este estudo é importante como forma de aprendizagem prática das estratégias de ação profissional comuns aos campos

fundamentais de atuação do Serviço Social. Supõe a aprendizagem de habilidades técnicas e capacidade de análise das repercussões profissionais face a aplicação dessas habilidades.

Outros pontos relevantes também foram sistematizados como: as matérias Estudos de Problemas Brasileiros e Educação Física serão obrigatórias, embora sua carga horária não integre o mínimo de duração do curso; Haverá um Estágio Supervisionado obrigatório com a duração de, no mínimo 10% do tempo de duração do curso, tempo esse que não se computará na carga horária mínima do curso; Será condição essencial para a expedição de diploma a realização pelo aluno do Trabalho de Conclusão do Curso, sob a orientação de um professor.

A duração mínima do curso será de 2.700 horas, que serão integralizadas no mínimo de 3 e no máximo de 7 anos, ficando o termo médio fixado em 4 anos. O ciclo básico visará conduzir o aluno ao conhecimento do contexto social brasileiro, das organizações que expressam a ordem institucional da Sociedade e possibilitam a formação do Assistente Social bem como da realidade da clientela em suas relações sociais de trabalho, cidadania e cultura e o ciclo profissional deverá conduzir o aluno à aquisição de conhecimentos sistemáticos do objeto e objetivos da intervenção do Serviço Social, da sua prática, de seus elementos constitutivos e das estratégias de intervenção em contextos institucionais diferenciados.

2.4.4 A estruturação do currículo de Serviço Social na década de 1990.

A nova proposta do currículo mínimo para o curso de Serviço Social emergiu como produto de um amplo e sistemático debate realizado pelas Unidades de Ensino a partir de 1994, quando a XXVIII Convenção Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social - ABESS, ocorrida em Londrina - PR, em outubro de 1993, deliberou sobre os encaminhamentos da revisão do Currículo Mínimo vigente desde 1982 através do Parecer CFE nº 412, de 04.08.1982.

O marco da redefinição do projeto profissional dos anos 80 foi o tratamento dispensado ao significado social da profissão, enquanto especialização do trabalho coletivo, inserido na divisão social e técnica do trabalho. Esta perspectiva destaca, fundamentalmente, a historicidade do Serviço Social, entendido no quadro das relações sociais entre as classes sociais e destas com o Estado. Implica, pois, em compreender a profissão como um processo, vale dizer, ela se transforma ao transformarem-se as condições e as relações sociais nas quais ela se inscreve. Por esta razão, é necessário contextualizar o significado social da profissão nos anos 90, salientando as mediações históricas que incidem sobre o perfil da profissão hoje:

as demandas e as respostas às quais é instigada a construir.

Os anos 90 expressam profundas transformações nos processos de produção e reprodução da vida social, determinados pela reestruturação produtiva, pela reforma do Estado e pelas novas formas de enfrentamento da questão social, apontando, inclusive, para a alteração das relações entre o público e o privado, alterando as demandas profissionais.

O trabalho do Assistente Social é, também, afetado por tais transformações, produto das mudanças na esfera da divisão sociotécnica do trabalho, no cenário mundial.

Os pressupostos norteadores da concepção de formação profissional, que informa a presente revisão curricular são os seguintes:

1- O Serviço Social se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social como uma profissão interventiva no âmbito da questão social, expressa pelas contradições do desenvolvimento do capitalismo monopolista.

2- A relação do Serviço Social com a questão social - fundamento básico de sua existência - é mediatizada por um conjunto de processos sócio-históricos e teórico-metodológicos constitutivos de seu processo de trabalho.

3- O agravamento da questão social em face das particularidades do processo de reestruturação produtiva no Brasil, nos marcos da ideologia neoliberal, determina uma inflexão no campo profissional do Serviço Social. Esta inflexão é resultante de novas requisições postas pelo reordenamento do capital e do trabalho, pela reforma do Estado e pelo movimento de organização das classes trabalhadoras, com amplas repercussões no mercado profissional de trabalho.

4- O processo de trabalho do Serviço Social é determinado pelas configurações estruturais e conjunturais da questão social e pelas formas históricas de seu enfrentamento, permeadas pela ação dos trabalhadores, do capital e do Estado, através das políticas e lutas sociais.

2.4.4.1 Princípios e diretrizes curriculares nos anos 90:

O Currículo Mínimo é entendido como um conjunto de diretrizes que estabelecem uma base comum, no plano nacional, para os cursos de graduação em Serviço Social, a partir da qual cada Instituição de Ensino Superior (IES) elabora seu *Currículo Pleno*. Aquela base está pautada por um projeto de formação profissional, coletivamente construído, ao longo dos anos 80 e 90, sob a coordenação da ABESS.

O Currículo Mínimo tem uma função prescritiva, devendo assegurar os princípios e marcos essenciais de um projeto de formação e possibilitar adequações locais.

São princípios que fundamentam o currículo:

1. Flexibilidade de organização dos currículos plenos, expressa na possibilidade de definição de disciplinas e ou outros componentes curriculares - tais como oficinas, seminários temáticos, atividades complementares - como forma de favorecer a dinamicidade do currículo;

2. Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção; e reprodução da vida social.

3. Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade;

4. Superação da fragmentação de conteúdos na organização curricular, evitando-se a dispersão e a pulverização de disciplinas e outros componentes curriculares;

5. Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade;

6. Padrões de desempenho e qualidade idênticos para cursos diurnos e noturnos, com máximo de quatro horas/aulas diárias de atividades nestes últimos;

7. Caráter interdisciplinar nas várias dimensões do projeto de formação profissional;

8. Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão;

9. Exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional, impondo-se o necessário debate sobre as várias tendências teóricas, em luta pela direção social da formação profissional, que compõem a produção das ciências humanas e sociais;

10. Ética como princípio formativo perpassando a formação curricular

11. Indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional.

Estes princípios definem as **diretrizes curriculares** da formação profissional, que implicam *capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa* para a:

1. Apreensão crítica do processo histórico como totalidade;

2. Investigação sobre a formação histórica e os processos sociais contemporâneos que conformam a sociedade brasileira, no sentido de apreender as particularidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo e do Serviço Social no país;

3. Apreensão do significado social da profissão desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;

4. Apreensão das demandas - consolidadas e emergentes - postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potenciem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre público e privado;

5. Exercício profissional cumprindo as competências e atribuições previstas na Legislação Profissional em vigor.

2.4.4.2 Nova lógica curricular

A formação profissional expressa uma concepção de ensino e aprendizagem calcada na dinâmica da vida social, o que estabelece os parâmetros para a inserção profissional na realidade sócio-institucional.

A presente proposta parte da reafirmação do trabalho como atividade central na constituição do ser social. As mudanças verificadas nos padrões de acumulação e regulação social exigem um redimensionamento das formas de pensar/agir dos profissionais diante das novas demandas, possibilidades e das respostas dadas.

Esta concepção implica que o processo de trabalho do assistente social deve ser apreendido a partir de um debate teórico-metodológico que permita o repensar crítico do ideário profissional e, conseqüentemente, da inserção dos profissionais, recuperando o sujeito que trabalha enquanto indivíduo social.

Desta maneira, propor um currículo hoje é entendê-lo como uma estratégia diferenciada para além da formalização tradicional de um conjunto de disciplinas que buscam uma possível articulação.

O pressuposto central do currículo proposto é de que seja permanente a construção de conteúdos (teórico-ético-políticos-culturais) para a intervenção profissional nos processos sociais e, que estes estejam organizados de forma dinâmica e com flexibilidade. Para isto, pode-se utilizar atividades já existentes mas ainda não reconhecidas formalmente como componentes dos currículos plenos (oficinas, seminários temáticos, laboratórios, dentre outros). Esta concepção rompe com a idéia tradicional de currículo, articulando de modo inovador conteúdos constitutivos da formação profissional.

Desta forma, entendemos que a efetivação de um projeto de formação profissional remete, diretamente, a um conjunto de conhecimentos indissociáveis, que se traduzem em *núcleos de fundamentação* constitutivos da Formação Profissional. São eles:

- 1- Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social;

2-Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira .

3- Núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

É importante salientar que o primeiro núcleo, responsável pelo tratamento do ser social enquanto totalidade histórica, analisa os componentes fundamentais da vida social, que serão particularizados nos dois outros núcleos de fundamentação da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e do trabalho profissional. Portanto, a formação profissional constitui-se de uma totalidade de conhecimentos que estão expressos nestes três núcleos, contextualizados historicamente e manifestos em suas particularidades.

À medida em que estes três núcleos congregam os conteúdos necessários para a compreensão do processo de trabalho do assistente social, afirmam-se como eixos articuladores da formação profissional pretendida e desdobram-se em áreas de conhecimento que, por sua vez, se traduzem pedagogicamente através do conjunto dos componentes curriculares, rompendo, assim, com a visão formalista do currículo, antes reduzida à matérias e disciplinas. Esta articulação favorece uma nova forma de realização das mediações - aqui entendida como a relação teoria-prática - que devem permear toda a formação profissional, articulando ensino-pesquisa-extensão.

Propõe-se uma lógica curricular inovadora que supere a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, que permita uma intensa convivência acadêmica entre professores, alunos e sociedade. Este é, ao mesmo tempo, um desafio político e uma exigência ética: construir um espaço por excelência do pensar crítico, da dúvida, da investigação e da busca de soluções.

Esta nova estrutura curricular deve refletir o atual momento histórico e projetar-se para o futuro, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos, como experiência concreta no decorrer da própria formação profissional. Esta é a grande moldura que proporcionará a configuração geral do novo currículo .

Em decorrência desta consideração, ressalta-se a exigência de não incorrer no tratamento classificatório dos núcleos de fundamentação da formação profissional, quando da indicação de matérias, uma vez que eles remetem a um conjunto de conhecimentos indissociáveis para a apreensão da gênese, das manifestações e do enfrentamento da questão social, eixo fundante da profissão e articulador dos conteúdos da formação profissional. Portanto, os Núcleos mencionados não são autônomos nem subsequentes, expressando, ao contrário, níveis diferenciados de apreensão da realidade social e profissional, subsidiando a intervenção do Serviço Social.

Os conteúdos serão organizados através das seguintes *matérias*, expressão de áreas de conhecimento necessárias à formação profissional que se desdobram em: disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares.

As disciplinas constituem-se como particularidades das áreas de conhecimento que enfatizam determinados conteúdos priorizando um conjunto de estudos e atividades correspondentes a determinada temática, desenvolvida em um período com uma carga horária pré-fixada.

Os seminários temáticos são momentos de especificidade e aprofundamento de temáticas relevantes em diferentes enfoques, visando detalhamento de abordagens voltadas para a problematização e o estímulo da criatividade.

Oficinas e laboratórios são espaços de vivência que permitam o tratamento operativo de temáticas, instrumentos e técnicas, posturas e atitudes, utilizando-se de diferentes formas de linguagem.

Atividades complementares referem-se ao conjunto de atividades existentes no período, mas ainda não reconhecidas formalmente nos currículos plenos. Estas atividades complementares podem ser distribuídas em visitas monitoradas, monitoria, produção científica, pesquisas e extensão, participação em encontros, seminários, congressos com apresentação de trabalho e disciplinas não previstas no currículo pleno. As atividades formativas básicas têm por objetivo dar relevância às atividades de pesquisa e extensão, afirmando a dimensão investigativa como princípio formativo e como elemento central na formação profissional e da relação entre teoria e realidade.

Assim, o currículo mínimo que se apresenta deve ser assegurado, não impedindo, contudo, que os currículos plenos pudessem contemplar suas construções particulares e a realidade local e regional.

2.4.4.3 Núcleos de Fundamentação

Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social:

Este Núcleo é responsável pelo tratamento do ser social enquanto totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais da vida social que serão particularizados nos núcleos de fundamentação da realidade brasileira e do trabalho profissional. Objetiva-se uma compreensão do ser social, historicamente situado no processo de constituição e desenvolvimento da sociedade burguesa, apreendida em seus elementos de continuidade e

ruptura, frente a momentos anteriores do desenvolvimento histórico. O trabalho é assumido como eixo central do processo de reprodução da vida social, sendo tratado como praxis, o que implica no desenvolvimento da socialidade, da consciência, da universalidade e da capacidade de criar valores, escolhas e novas necessidades, e, como tal, desenvolver a liberdade. A configuração da sociedade burguesa, nesta perspectiva, é tratada em suas especificidades quanto à divisão social do trabalho, à propriedade privada, à divisão de classes e do saber, em suas relações de exploração e dominação, em suas formas de alienação e resistência. Implica em reconhecer as dimensões culturais, ético-políticas e ideológicas dos processos sociais, em seu movimento contraditório e elementos de superação

O conhecimento apresenta-se como uma das expressões do desenvolvimento da capacidade humana de compreender e explicar a realidade nas suas múltiplas determinações. Este núcleo é responsável, neste sentido, por explicar o processo de conhecimento do ser social, enfatizando as teorias modernas e contemporâneas. O tratamento das diferentes filosofias e teorias tem como perspectiva estabelecer uma compreensão de seus fundamentos e da articulação de suas categorias, o que supõe eliminar a crítica *a priori* ou a negação ideológica das teorias e filosofias, sem o necessário conhecimento de seus fundamentos.

Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira: Este núcleo remete ao conhecimento da constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira, na sua configuração dependente, urbano-industrial, nas diversidades regionais e locais, articulada com a análise da questão agrária e agrícola, como um elemento fundamental da particularidade histórica nacional. Esta análise se direciona para a apreensão dos movimentos que permitiram a consolidação de determinados padrões de desenvolvimento capitalista no país, bem como os impactos econômicos, sociais e políticos peculiares à sociedade brasileira, tais como desigualdades sociais, diferenciação de classe, de gênero e étnico raciais, exclusão social, etc.

Para tanto devem ser objeto de análise:

- Os padrões de produção capitalista, em seus vários modelos de gestão e organização do processo de trabalho e todas as suas implicações nas condições materiais e espirituais da força de trabalho; e, ainda, o acompanhamento das profundas mudanças dos padrões produtivos e de acumulação capitalistas, criando uma nova configuração do “mundo do trabalho”;

- A constituição do Estado brasileiro, seu caráter, papel, trajetória e as configurações que ele assume nos diferentes momentos conjunturais, seus vínculos com as classes e setores sociais em confronto. Trata-se, portanto, de apreender as relações entre Estado e Sociedade,

desvelando os mecanismos econômicos, políticos e institucionais criados, em especial as políticas sociais, tanto no nível de seus objetivos e metas gerais, quanto no nível das problemáticas setoriais a que se referem. - O significado do Serviço Social no seu caráter contraditório, expresso no confronto de classes vigentes na sociedade e presentes nas instituições, o que remete também à compreensão das dinâmicas organizacionais e institucionais nas esferas estatais e privadas.

- Os diferentes projetos políticos existentes na sociedade brasileira: seus fundamentos, princípios, análise de sociedade, estratégias e programáticas.

Estes conteúdos implicam em uma constante e atenta análise conjuntural da sociedade brasileira, em sua inserção internacional, tendo em vista o acompanhamento dos processos sociais em curso, geradores das múltiplas manifestações da questão social. Nesse sentido, indica-se:

- Análise da constituição, trajetória e ação das classes sociais, em seus conflitos, diferenças, alianças - em suas dimensões econômicas, políticas e culturais.

- Conhecimento, em profundidade do movimento das ações das classes subalternas, reconstruindo sua composição e posição no processo produtivo; de suas condições de vida e de trabalho; de suas formas de manifestação social, cultural, ética e política; de suas formas de luta e de organização; de suas aspirações e práticas de resistência, contestação ou subalternização que explicitem seu modo de viver e pensar.

Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional:

O conteúdo deste núcleo considera a profissionalização do Serviço Social como uma especialização do trabalho e *sua prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objeto as múltiplas expressões da questão social*. Tal perspectiva, permite recolocar as dimensões constitutivas do fazer profissional articuladas aos elementos fundamentais de todo e qualquer processo de trabalho: *o objeto ou matéria prima* sobre a qual incide a ação transformadora; *os meios de trabalho* - instrumentos, técnicas e recursos materiais e intelectuais que propiciam uma potenciação da ação humana sobre o objeto; e a *atividade do sujeito* direcionada por uma finalidade, ou seja, o próprio trabalho. Significa, ainda, reconhecer o *produto do trabalho profissional* em suas implicações materiais, ídeo-políticas e econômicas. A ação profissional, assim compreendida, exige considerar as condições e relações sociais historicamente estabelecidas, que condicionam o trabalho do assistente social: os organismos empregadores (públicos e privados) e usuários dos serviços prestados; os recursos materiais, humanos e financeiros acionados para a efetivação desse trabalho, e a

articulação do assistente social com outros trabalhadores, como partícipe do trabalho coletivo (ABESS/CEDEPSS, 1995 e 1996).

Compreender as particularidades do Serviço Social como especialização do trabalho coletivo requer a apreensão do conjunto de características que demarcam a institucionalização e desenvolvimento da profissão. Isto é, tanto as determinações sócio-históricas de sua inserção na sociedade brasileira que perfilam o fazer profissional, quanto a herança cultural que vem respaldando as explicações efetivadas pelo Serviço Social sobre as relações sociais, sobre suas práticas, suas sistematizações e seus saberes.

Remete, pois, a um entendimento do Serviço Social que tem como *solo a história da sociedade*, visto ser daí que emanam as requisições profissionais, os condicionantes do seu trabalho e as respostas possíveis formuladas pelo assistente social.

É o resgate dessa conjunção - rigor teórico-metodológico e acompanhamento da dinâmica societária - que permitirá atribuir um novo estatuto à dimensão interventiva e operativa da profissão

O reconhecimento do caráter interventivo do assistente social, supõe uma capacitação crítico-analítica que possibilite a construção de seus objetos de ação, em suas particularidades sócio-institucionais para a elaboração criativa de estratégias de intervenção comprometidas com as proposições ético-políticas do projeto profissional.

A competência teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política são requisitos fundamentais que permite ao profissional colocar-se diante das situações com as quais se defronta, vislumbrando com clareza os projetos societários, seus vínculos de classe, e seu próprio processo de trabalho.

Os fundamentos históricos, teóricos e metodológicos são necessários para apreender a formação cultural do trabalho profissional e, em particular, as formas de pensar dos assistentes sociais. Estas formas de pensar implicam formas de agir, ou seja, a instrumentalidade da profissão (GUERRA, 1995), reconhecendo seus aspectos tradicionalmente consolidados, mas também buscando novas formas de ação profissional. Tal fundamentação e instrumentalidade são os componentes que permitem a compreensão do cotidiano de vida dos usuários.

A postura investigativa é um suposto para a sistematização teórica e prática do exercício profissional, assim como para a definição de estratégias e o instrumental técnico que potencializam as formas de enfrentamento da desigualdade social. Este conteúdo da formação profissional está vinculado à realidade social e às mediações que perpassam o exercício profissional. Tais mediações exigem não só a postura investigativa mas o

estreito vínculo com os modos de pensar/agir dos profissionais.

Com base na análise do Serviço Social, historicamente construída e teoricamente fundada, é que se poderá discutir as estratégias e técnicas de intervenção a partir de quatro questões fundamentais: *o que fazer, porque fazer, como fazer e para que fazer*. Não se trata apenas da construção operacional do fazer (organização técnica do trabalho), mas, sobretudo, da dimensão intelectual e ontológica do trabalho, considerando aquilo que é específico ao trabalho do assistente social em seu campo de intervenção.

Imbricada ao desvelamento destas questões, situa-se a dimensão técnico-operacional, como componente do trabalho consciente e sistemático do sujeito profissional sobre o objeto de sua intervenção, tendo em vista o alcance dos objetivos propostos.

As estratégias e técnicas de operacionalização devem estar articuladas aos referenciais teórico-críticos, buscando trabalhar situações da realidade como fundamento da intervenção. As situações são dinâmicas e dizem respeito à relação entre assistente social e usuário frente as questões sociais. As estratégias são, pois, mediações complexas que implicam articulações entre as trajetórias pessoais, os ciclos de vida, as condições sociais dos sujeitos envolvidos para fortalecê-los e contribuir para a solução de seus problemas/questões.

2.4.4.4 Matérias

Sociologia: A emergência da sociedade burguesa e a constituição do ser social; a configuração da sociologia como campo científico; as matrizes clássicas do pensamento sociológico e o debate contemporâneo.

Ciência Política: A constituição da ciência política como campo científico e a formação do Estado Moderno e da Sociedade Civil. Teoria Política Clássica. As contribuições da Ciência Política para a análise do Estado Brasileiro. O debate contemporâneo e as questões da democracia, cidadania, soberania, autocracia e socialismo. A relação entre o público e o privado.

Economia Política: A constituição da economia política como campo científico. O Liberalismo, o Keynesianismo, o Neoliberalismo e a Crítica Marxista da Economia Política. Os projetos societários gestados nos modos de organização das relações econômico-políticas de produção e reprodução. As mudanças contemporâneas no padrão de acumulação e suas expressões na economia brasileira e internacional.

Filosofia: Os 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.

Psicologia: A constituição da psicologia como campo científico. As principais matrizes teóricas do debate contemporâneo das relações indivíduo-sociedade. A fundamentação das questões relativas ao desenvolvimento da personalidade e dos grupos sociais. A constituição da subjetividade no processo de produção e reprodução da vida social.

Antropologia: A relação dialética entre o material e o simbólico na construção das identidades sociais e da subjetividade. Imaginário, representações sociais e expressões culturais dos diferentes segmentos sociais com ênfase na realidade brasileira e suas particularidades regionais.

Formação sócio-histórica do Brasil: A herança colonial e a constituição do Estado Nacional. Emergência e Crise da República Velha. Instauração e colapso do Estado Novo. Industrialização, urbanização e surgimento de novos sujeitos políticos. Nacionalismo e desenvolvimentismo e a inserção dependente no sistema capitalista mundial. A modernização conservadora no pós-64 e seu ocaso em fins da década de 70. Transição democrática e neoliberalismo.

Direito: A construção das instituições de direito no Brasil, bem como das formas de estruturação dos direitos e garantias fundamentais da cidadania. A organização do Estado, dos poderes e da ordem social. A Constituição Federal e suas interfaces com o Serviço Social. O direito internacional e suas implicações nas relações políticas de trabalho e de seguridade social.

Política Social: As teorias explicativas da constituição e desenvolvimento das políticas sociais. A questão social e desenvolvimento do sistema brasileiro de proteção social. Formulação e gestão das políticas sociais. A constituição e gestão do fundo público. O papel dos sujeitos políticos na formulação das Políticas Sociais Públicas e Privadas. As políticas setoriais e a legislação social. A análise comparada de políticas sociais. O papel das políticas sociais na constituição da esfera pública e o significado do debate público e privado. As novas

formas de regulação social e as transformações no mundo do trabalho.

Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais : A inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho e a constituição das classes sociais, do Estado e nas particularidades regionais. Perspectivas de desenvolvimento desigual e combinado das estruturas fundiárias e industrial, e a reprodução da pobreza e da exclusão social nos contextos urbano e rural. As perspectivas contemporâneas de desenvolvimento e suas implicações sócio-ambientais. A constituição da democracia, da cidadania e dos direitos sociais e humanos no Brasil. Constituição de sujeitos sociais, estratégias coletivas de organização de classes, categorias e grupos sociais. Relações de gênero, étnico-raciais, identidade e subjetividade na constituição dos movimentos societários.

Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social: Análise da trajetória teórico-prática do Serviço Social no contexto da história da realidade social e as influências das matrizes do pensamento social. O trabalho profissional no processo de produção e reprodução social em relação às refrações das questões sociais nos diferentes contextos históricos.

Processo de Trabalho do Serviço Social: O trabalho como elemento fundente do ser social. Especificidade do trabalho na sociedade burguesa e a inserção do Serviço Social como especialização do trabalho coletivo. O trabalho profissional face as mudanças no padrão de acumulação capitalista e regulação social. Os elementos constitutivos do processo de trabalho do assistente social considerando: a análise dos fenômenos e das Políticas Sociais; o estudo da dinâmica institucional; os elementos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos do Serviço Social na formulação de projetos de intervenção profissional; as demandas postas ao Serviço Social nos espaços ocupacionais da profissão, nas esferas pública e privada e as respostas profissionais a estas demandas. O assistente social como trabalhador e o produto do seu trabalho. Supervisão do processo de trabalho e o Estágio.

Administração e Planejamento em Serviço Social: As teorias organizacionais e os modelos gerenciais na organização do trabalho e nas políticas sociais. Planejamento e gestão de serviços nas diversas áreas sociais. Elaboração, coordenação e execução de programas e projetos na área de Serviço Social. Funções de Administração e Planejamento em órgãos da Administração pública, empresas e organizações da sociedade civil.

Pesquisa em Serviço Social: Natureza, método e processo de construção de conhecimento: o debate teórico-metodológico. A elaboração e análise de indicadores sócio-econômicos. A investigação como dimensão constitutiva do trabalho do assistente social e como subsídio para a produção do conhecimento sobre processos sociais e reconstrução do

objeto da ação profissional.

Ética Profissional: Os 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.

2.4.4.5 Atividades obrigatórias integradoras do currículo

O Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso devem ser desenvolvidos ao longo da estrutura curricular e a partir do desdobramento das matérias e seus componentes curriculares.

Estágio Supervisionado: É uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional objetivando capacitá-lo para o exercício do trabalho profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita obrigatoriamente pelo professor supervisor e pelo profissional do campo, através da reflexão, acompanhamento e sistematização com base em planos de estágio, elaborados em conjunto entre Unidade de Ensino e Unidade Campo de Estágio, tendo como referência a Lei 8662/93 (Lei de Regulamentação da Profissão) e o Código de Ética do Profissional (1993). O Estágio Supervisionado é concomitante ao período letivo escolar.

Trabalho de Conclusão de Curso: é uma exigência curricular para obtenção de diploma no curso de graduação em serviço Social. Deve ser entendido como um momento de síntese e expressão da totalidade da formação profissional. É o trabalho no qual o aluno sistematiza o conhecimento resultante de um processo investigativo, originário de uma indagação teórica, preferencialmente gerada a partir da prática do estágio no decorrer do curso. Este processo de sistematização, quando resultar de experiência de estágio, deve apresentar os elementos do trabalho profissional em seus aspectos teórico-metodológico-operativos. É também um processo científico, realizado dentro de padrões de exigências metodológica e acadêmico-científica. Portanto, o TCC se constitui numa monografia científica elaborado sob a orientação de um professor e avaliado por banca examinadora.

2.4.5 A estruturação do currículo de Serviço Social nos anos 2000.

A discussão continua no novo milênio e, em 2009, o Serviço Social comemora os 30 anos do Congresso da Virada, ocorrido em 1979, no Anhembi em São Paulo, momento histórico de ruptura com o conservadorismo e início da construção de um serviço social crítico e interventivo no Brasil.

Na fase atual, a organização curricular é realizada em consonância com o que a categoria denomina de projeto ético-político profissional, uma vez que ele direciona o projeto político-pedagógico adotado pelos cursos de Serviço Social nas diferentes instituições de ensino superior. A ABEPSS refuta qualquer modelo curricular no estilo de Educação a Distância para graduação em Serviço Social e preconiza uma matriz curricular que contemple um projeto de formação profissional com três núcleos de fundamentação: 1. Núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; 2. Núcleo de fundamentos da particularidade da formação sócio-histórica da sociedade brasileira. 3. Núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

É importante salientar que o primeiro núcleo, responsável pelo tratamento do ser social enquanto totalidade histórica, analisa os componentes fundamentais da vida social, que serão particularizados nos dois outros núcleos de fundamentação da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e do trabalho profissional. Portanto, a formação profissional constitui-se de uma totalidade de conhecimentos que estão expressos nestes três núcleos, contextualizados historicamente e manifestos em suas particularidades. Esta fundamentação em núcleos é uma tendência desde a década de 90, definitivamente consolidada nos anos 2000.

2.4.5.1 A Resolução nº 15, de 13 de março de 2002 e as novas diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social.

Tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CNE/CES 492/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 9 de julho de 2001, e o Parecer CNE/CES 1.363/2001, homologado em 25 de janeiro de 2002, a Resolução nº 15, de 13 de março de 2002 redefine as novas *Diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social*.

Em seus primeiros artigos, a Resolução delibera que as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do curso, no qual devem estar explicitados seis importantes aspectos: o perfil dos formandos, as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas, a organização do

curso, os conteúdos curriculares, o formato do estágio supervisionado e do Trabalho de Conclusão do Curso, e as atividades complementares previstas. A carga horária do curso de Serviço Social deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de curso de bacharelado.

Quanto ao perfil dos formandos aspira-se um 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.

No tocante as competências e habilidades gerais, a formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas, com vistas à compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade; identificar as demandas presentes na sociedade, visando a formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social e utilizar os recursos da informática. As específicas giram em torno da capacidade de elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social; contribuir para viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais; planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais; realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais; prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade; orientar a população na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos; realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social.

O curso deverá estar organizado em sete pilares, sendo o primeiro a flexibilidade dos currículos plenos, integrando o ensino das disciplinas com outros componentes curriculares, tais como: oficinas, seminários temáticos, estágio, atividades complementares, seguido de um rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta; estabelecimento das dimensões investigativa e interpretativa como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade; presença da interdisciplinaridade no projeto de formação profissional; exercício do pluralismo teórico-metodológico como elemento próprio da vida acadêmica e profissional; respeito à ética profissional; indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e profissional na atividade de

estágio.

Os conteúdos curriculares devem superar as fragmentações do processo de ensino e aprendizagem, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos como experiência concreta no decorrer da formação profissional. Sustentam-se no tripé dos conhecimentos constituídos pelos núcleos de fundamentação da formação profissional, quais sejam: • núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, que compreende um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para conhecer o ser social; • núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, que remete à compreensão das características históricas particulares que presidem a sua formação e desenvolvimento urbano e rural, em suas diversidades regionais e locais; • núcleo de fundamentos do trabalho profissional, que compreende os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado.

Os núcleos englobam um conjunto de conhecimentos e habilidades que se especifica em atividades acadêmicas, enquanto conhecimentos necessários à formação profissional. Essas atividades, a serem definidas pelos colegiados, se desdobram em disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares.

O Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso devem ser desenvolvidos durante o processo de formação a partir do desdobramento dos componentes curriculares, concomitante ao período letivo escolar. O Estágio Supervisionado é uma atividade curricular obrigatória que se configura a partir da inserção do aluno no espaço sócio-institucional, objetivando capacitá-lo para o exercício profissional, o que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão será feita conjuntamente por professor supervisor e por profissional do campo, com base em planos de estágio elaborados em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio.

Quanto às atividades complementares, dentre as quais podem ser destacadas a monitoria, visitas monitoradas, iniciação científica, projeto de extensão, participação em seminários, publicação de produção científica e outras atividades definidas no plano acadêmico do curso.

CAPÍTULO III: O CURRÍCULO DE SERVIÇO SOCIAL NA FACULDADE SALESIANA DOM BOSCO: FORTALEZAS E DEBILIDADES PARA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.

3.1 Caracterização da Faculdade Salesiana Dom Bosco - FSDB

A Faculdade Salesiana Dom Bosco fundada em 2000 e credenciada pela portaria 1.166/2002/MEC é filial da Inspetoria Salesiana Missionária da Amazônia que atua na área educacional desde 1921, especificamente no nível de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissionalizante e Missões Indígenas. Busca consolidar-se sob a perspectiva de se tornar centro referencial de Ensino Superior na Região Amazônica, voltado para as necessidades do desenvolvimento local, segundo o sistema educacional vivida pela Instituição Mantenedora, nesses quase noventa anos de atuação na formação educacional dos jovens amazônidas. A FSDB, fundada nos princípios éticos, cristãos e salesianos, tem por missão “Promover o Desenvolvimento Integral da Pessoa Humana e do Patrimônio Cultural da Sociedade através da Produção e Difusão do Conhecimento e do Compromisso Ético e Político com a Região Amazônica (FSDB, PDI, 2008-2012, p.10).

A FSDB, observadas as finalidades da educação superior, definidas no art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem ainda por finalidade enriquecer a sociedade com um número crescente de cidadãos comprometidos com a sua transformação estrutural para que se:

- Construa maior igualdade de partilha e de justiça dentro de uma dimensão cristã;
- Busque uma sociedade livre, democrática e participativa;
- Superem as discriminações na construção de uma convivência pluralista.

Atualmente a FSDB possui cinco cursos de graduação no turno noturno: Serviço Social, Pedagogia, Filosofia, Administração e Ciências Contábeis e catorze cursos de pós-graduação *latu senso* aos sábados.

3.2 A Análise do currículo da Faculdade Salesiana Dom Bosco pela ótica da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social e dos agentes sociais envolvidos no processo: professores, alunos e gestão pedagógica formada pela coordenação de curso e direção acadêmica.

A pesquisa realizada é quanti-qualitativa, o método utilizado é de análise-síntese dos resultados, foram aplicados questionários estruturados segundo escala de Likert aos alunos, professores e gestores pedagógicos. Foram entrevistados onze (11) alunos finalistas, o que corresponde a uma amostragem de 15% do universo de setenta (70) formandos, sete (07) professores titulares, perfazendo 100% do corpo docente com cadeiras específicas de serviço social, uma (01) coordenadora do curso e uma (01) diretora acadêmica, definindo uma amostragem de 100% dos gestores pedagógicos. Os resultados da pesquisa revelaram que:

A Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) propõe uma lógica curricular inovadora que supere a fragmentação do processo de ensino-aprendizagem, que permita uma intensa convivência acadêmica entre professores, alunos e sociedade. Este é, ao mesmo tempo, um desafio político e uma exigência ética: construir um espaço por excelência do pensar crítico, da dúvida, da investigação e da busca de soluções.

Esta nova estrutura curricular deve refletir o atual momento histórico e projetar-se para o futuro, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos, como experiência concreta no decorrer da própria formação profissional. Esta é a grande moldura que proporcionará a configuração geral do novo currículo sempre atrelado ao projeto ético-político da profissão (ABEPSS,1996).

Assim sendo, urge a necessidade de consonância entre a organização curricular e o projeto ético-político profissional, uma vez que ele direciona o projeto político-pedagógico adotado pelos cursos de Serviço Social nas diferentes instituições de ensino superior. Tal fato pode ser comprovado pela Resolução CNE/CES 15, de 13 de março de 2002, em seu Art. 1º: “As Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.”

Em sintonia com as exigências da ABEPSS e com o disposto na Resolução CNE/CES 15, o Curso de Serviço Social da FSDB comenta que:

“A profissão de Serviço Social é compreendida, neste projeto pedagógico, na

dinâmica das contradições sociais, bem como nas mudanças que ocorrem no contexto sócio - histórico da realidade brasileira no tempo presente. Nesta perspectiva, entende-se que o profissional seja capaz de investigar e intervir na realidade social, no enfrentamento das questões sociais postas na contemporaneidade, à medida que ocorrem as transformações nas condições e nas relações sociais na qual se inscreve (FSDB. Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social, p.08)

O Art. 2º da Resolução CNE/CES 15 prevê que o projeto pedagógico de formação profissional em curso de Serviço Social deverá explicitar: a) o perfil dos formandos; b) as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas; c) a organização do curso; d) os conteúdos curriculares; e) o formato do estágio supervisionado e do Trabalho de Conclusão do Curso; f) as atividades complementares previstas.

Diante desta prerrogativa, o curso de Serviço Social da FSDB atendeu ao solicitado no Artigo 2 da Resolução supra citada e definiu como perfil do egresso um

“Profissional com capacidade de articulação nos diversos processos sócio-políticos, habilitado para uma prática que prioriza a inclusão e o protagonismo dos sujeitos históricos a partir da apreensão dos mecanismos de organização social e análise dos aspectos psicossociais, econômicos, políticos e culturais da sociedade contemporânea. Aptidão para trabalhar com instrumentos e técnicas próprias da profissão que abranjam desde a elaboração de pesquisas e projetos científicos até a operacionalização de ações e políticas sociais em consonância com o Projeto Ético-político da profissão e os interesses dos usuários. (FSDB. Projeto Político Pedagógico, p. 05)

Com intuito de investigar sobre o **perfil do formando**, a pesquisa questionou alunos, professores e gestores pedagógicos (coordenação de curso e direção acadêmica) sobre a capacidade do aluno finalista da FSDB de intervir nas questões sociais e promover o protagonismo dos sujeitos em atendimento nos diversos projetos, programas e ações do Serviço Social. O resultado pode ser contemplado na **tabela e gráfico 1**, abaixo identificados.

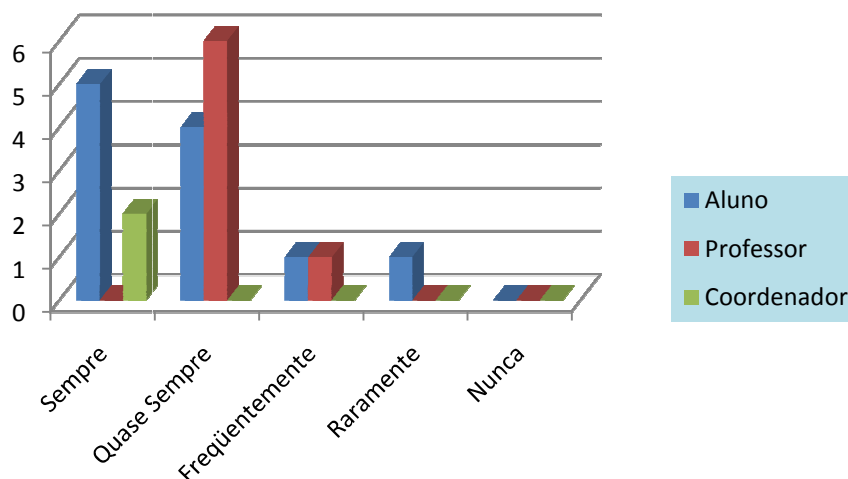
TABELA 1
Perfil do Formando

De acordo com a formação profissional, você considera os formandos aptos para atuarem 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?

RESPOSTAS	ALUNOS		PROFESSORES		COORDENADORES	
	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
Sempre	5	45,455	0	0,000	2	100,000
Quase Sempre	4	36,364	6	85,714	0	0,000
Freqüentemente	1	9,091	1	14,286	0	0,000
Raramente	1	9,091	0	0,000	0	0,000
Nunca	0	-	0	0,000	0	0,000
Total	11	100	7	100	2	100

Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

GRÁFICO 1



Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

A **tabela e o gráfico 1** apontam que 91% (10) dos alunos finalistas entrevistados, bem como 100% (07) dos professores-titulares assistentes sociais e 100% (02) da gestão pedagógica consideraram os formandos aptos a atuar 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.

O resultado obtido na pesquisa coaduna com o pensamento da ABEPSS (2003) quando afirma que um assistente social crítico e propositivo exige um determinado perfil: 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, dotado de formação intelectual e cultural generalista e crítica, com capacidade de inserção criativa e propositiva, no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho.

Essa capacidade do aluno de intervir na realidade com competência e promover o protagonismo de seus usuários é preconizada durante todo o processo de formação profissional por ser o objetivo-mor da atuação do Assistente Social. Segundo Faustini (2004), almeja-se na formação acadêmica um perfil de aluno criativo e propositivo, capaz de propor e operar alternativas de ação na consolidação do projeto ético-político, isto significa saber manejar os instrumentais e ter sólida formação teórico-prática para intervir na realidade

social.

Ressalta-se que a capacidade de intervenção social é construída sistematicamente durante o curso de Serviço Social com a participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, o professor, o próprio aluno, o grupo de estudo, as experiências colhidas no contato com os assistentes sociais, com os usuários dos serviços sociais, etc. Freire (1996) comenta que aprender implica escolha, decisão e responsabilidade de todos os envolvidos. Não é, portanto, algo natural, espontâneo, pois exige intencionalidade, planejamento e rigorosidade metodológica.

No tocante as **competências e habilidades gerais e específicas**, a formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas do Serviço Social. Pode-se afirmar que a matriz curricular da FSDB possibilita análise das sete competências e habilidades preconizadas pela ABEPSS e demonstradas nesta pesquisa nas **tabelas e gráficos de número 2**, apresentadas a seguir:

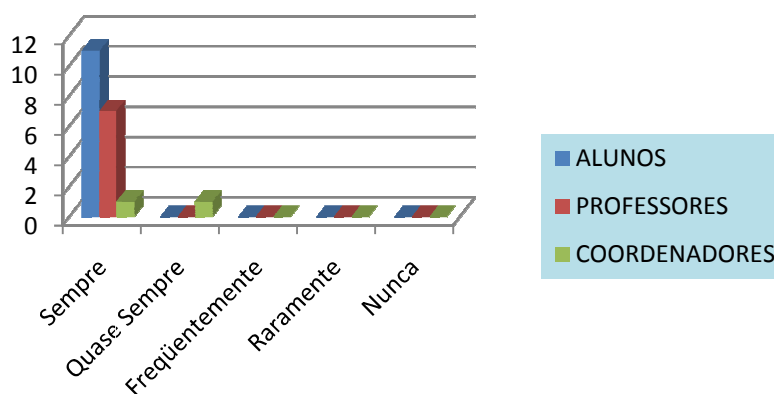
TABELA 2a
Significado e desenvolvimento sócio-histórico da profissão

Compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade.

RESPOSTAS	ALUNOS		PROFESSORES		COORDENADORES	
	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
Sempre	11	100,000	7	100,000	1	50,000
Quase Sempre	0	0,000	0	0,000	1	50,000
Freqüentemente	0	0,000	0	0,000	0	0,000
Raramente	0	0,000	0	0,000	0	0,000
Nunca	0	0,000	0	0,000	0	0,000
Total	11	100	7	100	2	100

Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

GRÁFICO 2a



Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

Compreender o significado e o desenvolvimento da profissão desde as origens até a práxis contemporânea no eixo internacional, nacional e local é um dos primeiros aspectos trabalhados na formação profissional, sobretudo, nos componentes curriculares dos Núcleos de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social e de trabalho profissional, destacados pela ABEPSS desde a reformulação curricular da década de 90. Portanto, quando a **tabela e gráfico 2a** aponta que 100% (11) dos alunos finalistas entrevistados, seguido de 100% (07) dos professores e 100% dos gestores (02) percebem que o aluno graduado na FSDB compreende o significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade, isto implica dizer que a organização curricular atingiu o proposto pela ABEPSS, bem como há clareza entre os agentes pesquisados envolvidos no processo – aluno, professor, gestor – sobre o que é o Serviço Social, seu papel e atuação profissional.

TABELA 2b

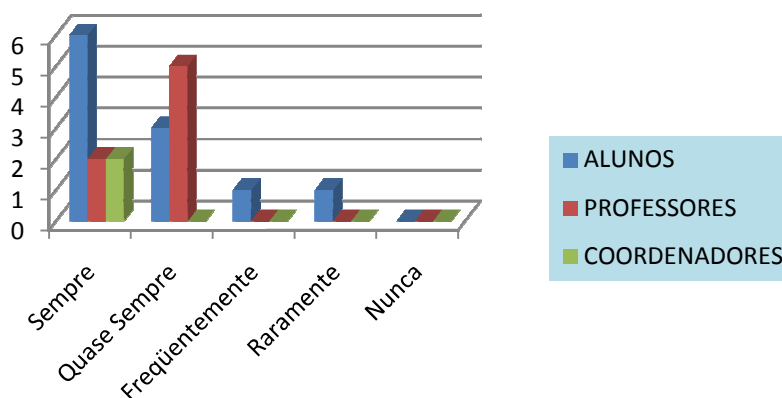
Identificação de demandas e respostas às questões sociais

Identificar as demandas presentes na sociedade, visando a formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social e utilizar os recursos da informática.

RESPOSTAS	ALUNOS		PROFESSORES		COORDENADORES	
	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
Sempre	6	54,545	2	28,571	2	100,000
Quase Sempre	3	27,273	5	71,429	0	0,000
Freqüentemente	1	9,091	0	0,000	0	0,000
Raramente	1	9,091	0	0,000	0	0,000
Nunca	0	0,000	0	0,000	0	0,000
Total	11	100	7	100	2	100

Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

GRÁFICO 2b



Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

Quanto ao quesito identificar as demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social e utilizar os recursos da informática percebeu-se que 91% (10) dos alunos consideram-se preparados para tal empreitada e 100% (07) dos professores e 100% (02) dos gestores acreditam que a organização da matriz curricular permitiu o desenvolvimento desta competência no alunado, conforme expressou os dados **da tabela e gráfico 2b**.

Segundo ABEPSS (1996), a apreensão das demandas, consolidadas e emergentes, postas ao Serviço Social via mercado de trabalho, visando formular respostas profissionais que potenciem o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre público e privado, constitui-se um dos princípios que orientam as diretrizes curriculares na formação profissional no eixo da capacitação teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa. Além disso, ressalta-se a necessidade de domínio de ferramentas de informação para otimizar o trabalho social que abrange desde encaminhamentos, relatórios, pareceres, laudos até formulação de projetos, programas e políticas sociais.

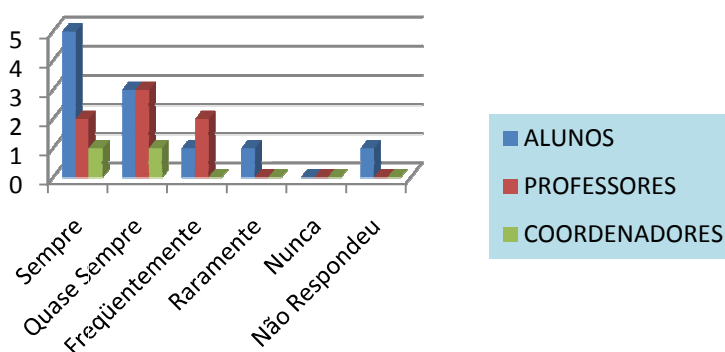
TABELA 2c
Capacidade técnico-operativa na área social

Capacidade de elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social.

RESPOSTAS	ALUNOS		PROFESSORES		COORDENADORES	
	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
Sempre	5	45,455	2	28,571	1	50,000
Quase Sempre	3	27,273	3	42,857	1	50,000
Freqüentemente	1	9,091	2	28,571	0	0,000
Raramente	1	9,091	0	0,000	0	0,000
Nunca	0	0,000	0	0,000	0	0,000
Não Respondeu	1	9,091	0	0,000	0	0,000
Total	11	100	7	100	2	100

Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

GRÁFICO 2c



Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

No tocante a capacidade de elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social abordada **na tabela e gráfico 2c**, 90% (09) dos alunos finalistas dizem possuir esta capacidade, 100% (07) dos professores e 100% dos gestores também vislumbram seus alunos com esta competência.

De acordo com a Lei 8662/93 que regulamenta a profissão, em seu Artigo 4, parágrafo II, é competência privativa do Assistente Social elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social, com participação da sociedade civil. Portanto, a formação profissional necessita desenvolver esta competência para atender uma exigência da legislação e do próprio mercado de trabalho que requer um profissional capaz de percorrer, com segurança, da elaboração até a avaliação dos projetos e políticas da área social.

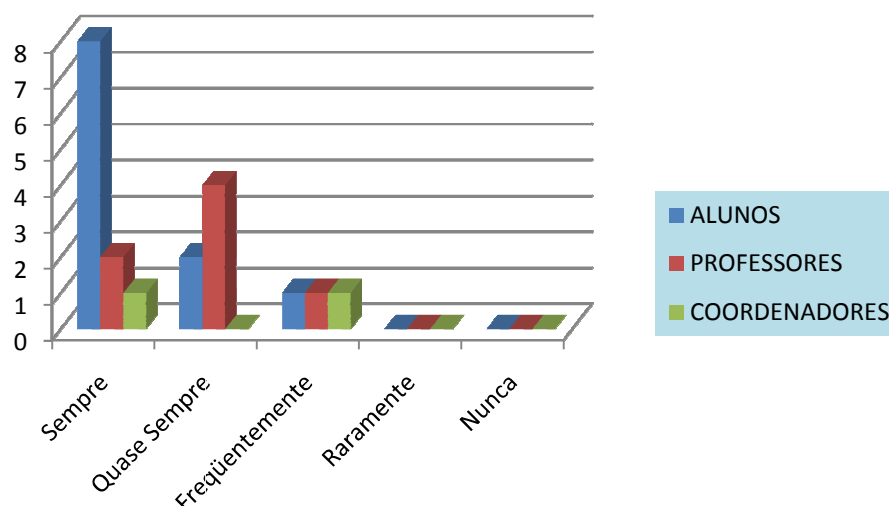
TABELA 2d
Promover participação dos usuários nos processos decisórios

Contribuir para viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais.

RESPOSTAS	ALUNOS		PROFESSORES		COORDENADORES	
	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
Sempre	8	72,727	2	28,571	1	50,000
Quase Sempre	2	18,182	4	57,143	0	0,000
Freqüentemente	1	9,091	1	14,286	1	50,000
Raramente	0	0,000	0	0,000	0	0,000
Nunca	0	0,000	0	0,000	0	0,000
Total	11	100	7	100	2	100

Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

GRÁFICO 2d



Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

Na tabela e gráfico 2d, 100% (11) dos alunos finalistas, 100% (07) dos professores e 100% (02) dos gestores acreditam que o aluno graduado na FSDB encontra-se apto para contribuir na viabilização da participação dos usuários nas decisões institucionais.

O resultado encontrado está em sintonia com o posicionamento da categoria profissional, pois, segundo Vasconcelos (2006), o assistente social, imbuído de pressupostos ídeo-políticos, encontra-se comprometido com a garantia dos direitos civis, sociais e políticos dos segmentos populares, com a preocupação de análise dos serviços tendo em vista os direitos sociais, a fim de contribuir para qualidade do espaço público, para o controle social e, em última instância, para a construção de uma nova ordem social. Diante disto, a lógica inovadora do currículo da formação profissional já veicula uma discussão acerca do favorecimento do protagonismo dos usuários no processo decisório institucional através, por exemplo, do controle social exercido pelos conselhos de direitos, entidades representativas do interesse dos usuários, etc.

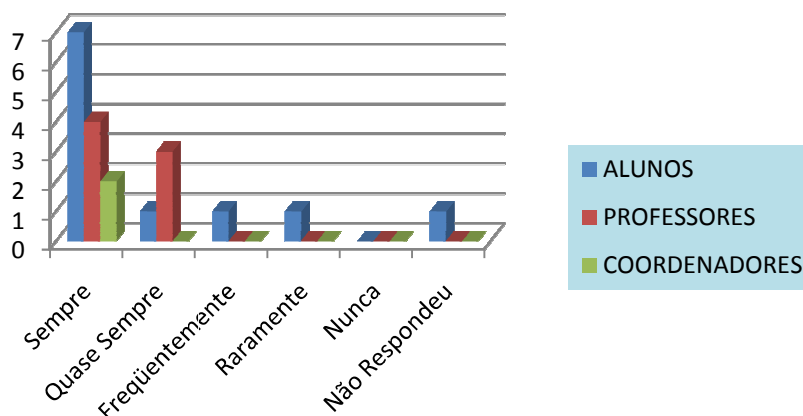
TABELA 2e
Planejamento, organização e administração na área social

Capacidade do formando de planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais.

RESPOSTAS	ALUNOS		PROFESSORES		COORDENADORES	
	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
Sempre	7	63,636	4	57,143	2	100,000
Quase Sempre	1	9,091	3	42,857	0	0,000
Freqüentemente	1	9,091	0	0,000	0	0,000
Raramente	1	9,091	0	0,000	0	0,000
Nunca	0	0,000	0	0,000	0	0,000
Não Respondeu	1	9,091	0	0,000	0	0,000
Total	11	91	7	100	2	100

Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

GRÁFICO 2e



Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

Quanto a capacidade de planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais, a **tabela e gráfico 2e** apresentou o seguinte resultado: 90% (09) dos alunos finalistas seguido de 100% (07) professores e 100% (02) gestores acreditam que os acadêmicos desenvolveram ao longo do curso esta habilidade inerente ao serviço social.

Novamente os alunos finalistas formados na FSDB revelam domínio de ferramentas importantes da atuação profissional como planejar, organizar e administrar. De acordo com Vasconcelos (2006), é no planejamento do Serviço Social e das ações que os assistentes sociais/equipes se preparam para trabalhar. O produto resultante do planejamento, não é um simples documento a ser consultado. É um instrumento de luta, de negociação, de registro da prática. Se a formação profissional oferece os instrumentos teóricos para captar o movimento da realidade social, é ao projetar suas ações que os profissionais se transformam em “recurso vivo” podendo, assim, contribuir com os usuários na busca por transformações das suas condições de vida e de trabalho. O próprio ato de planejar demanda organização e administração de serviços e ações. É neste momento que emerge um profissional propositivo e não passivo.

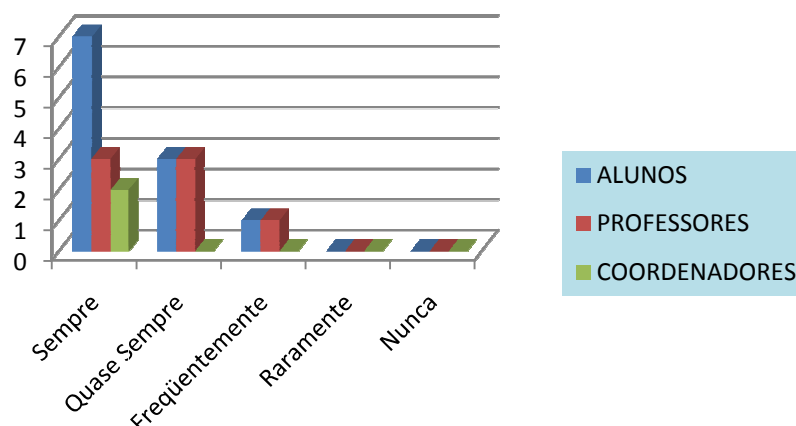
TABELA 2f
Pesquisa como subsídio da prática profissional

Capacidade de realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais.

RESPOSTAS	ALUNOS		PROFESSORES		COORDENADORES	
	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
Sempre	7	63,636	3	42,857	2	100,000
Quase Sempre	3	27,273	3	42,857	0	0,000
Freqüentemente	1	9,091	1	14,286	0	0,000
Raramente	0	0,000	0	0,000	0	0,000
Nunca	0	0,000	0	0,000	0	0,000
Total	11	100	7	100	2	100

Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

GRÁFICO 2f



Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

No item da formação profissional que verifica se o aluno está preparado para realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais constatou-se **na tabela e gráfico 2f** que 100% (11) dos formandos, dos professores (07) e dos gestores (02) sentem os alunos preparados para realizar pesquisas profissionais,

A análise deste item complementa a reflexão proposta na tabela e gráfico 2e, uma vez que são requisitos do ato de planejar, a realização de levantamentos, estudos e pesquisas sobre a questão social, objeto da ação profissional, potencializando a análise e crítica dos dados com a produção teórica acumulada sobre suas diferentes expressões para compreender a realidade trabalhada e propor soluções.

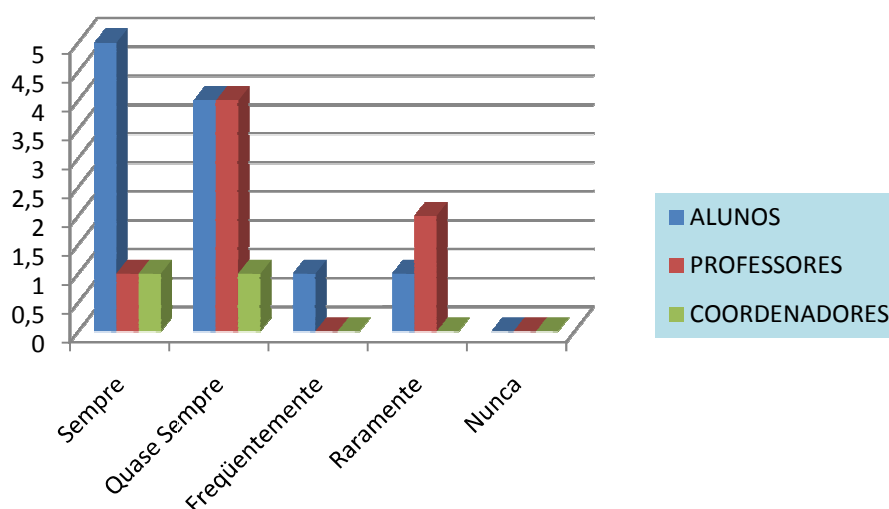
TABELA 2g
Assessoria e consultoria em serviço social

Prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade.

RESPOSTAS	ALUNOS		PROFESSORES		COORDENADORES	
	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
Sempre	5	45,455	1	14,286	1	50,000
Quase Sempre	4	36,364	4	57,143	1	50,000
Frequentemente	1	9,091	0	0,000	0	0,000
Raramente	1	9,091	2	28,571	0	0,000
Nunca	0	0,000	0	0,000	0	0,000
Total	11	100	7	100	2	100

Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

GRÁFICO 2g



Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

91% (09) dos alunos finalistas informam que estão aptos a prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade e 100% (07) dos professores e 100% (02) dos gestores também observam esta competência desenvolvida no alunado ao longo do curso, como demonstra a **tabela e gráfico 2g**.

Vasconcelos (2006) aponta a necessidade premente do profissional de serviço social qualificar-se continuamente a fim de prestar assessoria e consultoria e publicar seus trabalhos e pesquisas, frutos desta modalidade de intervenção, em eventos de discussão da prática profissional.

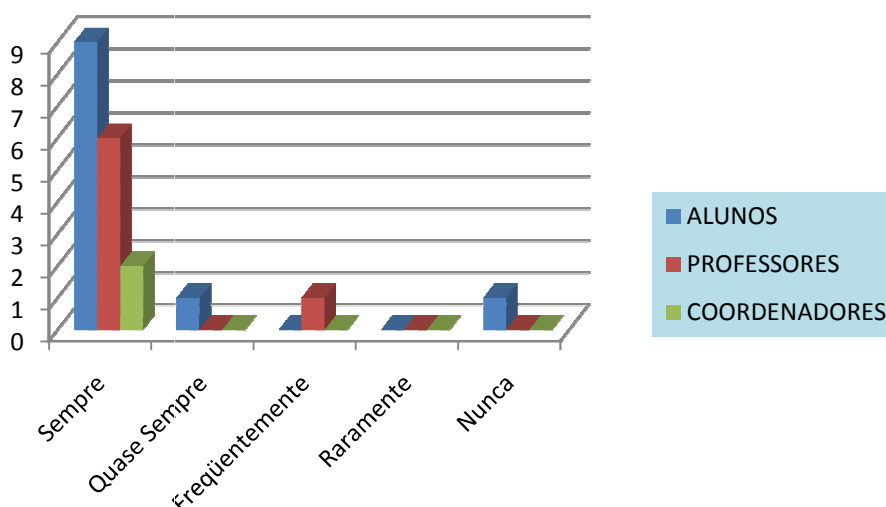
TABELA 2h
Orientação social e instrumentalidade profissional

Orientar a população na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos; realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social.

RESPOSTAS	ALUNOS		PROFESSORES		COORDENADORES	
	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
Sempre	9	81,818	6	85,714	2	100,000
Quase Sempre	1	9,091	0	0,000	0	0,000
Frequentemente	0	0,000	1	14,286	0	0,000
Raramente	0	0,000	0	0,000	0	0,000
Nunca	1	9,091	0	0,000	0	0,000
Total	11	100	7	100	2	100

Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

GRÁFICO 2h



Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

Quanto à prontidão para orientar a população na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos; realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social, 91% (10) dos alunos finalistas, 100% (07) dos professores e 100% (02) dos gestores julgam que os formandos possuem tal prontidão de acordo com os dados da **tabela e gráfico 2h**.

Guerra (1995) expõe que orientar a população exige aprofundamento nos fundamentos históricos, teóricos e metodológicos presentes na formação cultural do trabalho profissional, pois são eles que condicionam as diferentes formas de agir e de utilizar o aparato instrumental da profissão, como laudos e pareceres, reconhecendo seus aspectos tradicionalmente consolidados, mas também buscando novas formas de ação profissional. Tal fundamentação e instrumentalidade são os componentes que permitem a compreensão do cotidiano de vida dos usuários.

A ABEPSS (1996) informa que se poderá discutir as estratégias e técnicas de intervenção a partir de quatro questões fundamentais: *o que fazer, porque fazer, como fazer e para que fazer*. Não se trata apenas da construção operacional do fazer (organização técnica do trabalho), mas, sobretudo, da dimensão intelectual e ontológica do trabalho, considerando aquilo que é específico ao trabalho do assistente social em seu campo de intervenção. Desta forma, a formação profissional deve compreender a análise detalhada do instrumental de trabalho do Serviço Social, compreendendo sua aplicabilidade, finalidade, a quem se destina, etc, com vistas a realizar uma intervenção

qualitativa na realidade social.

Quanto a **organização curricular**, as **tabelas e gráficos de número 3** ilustram a realidade apresentada pelo curso de serviço social.

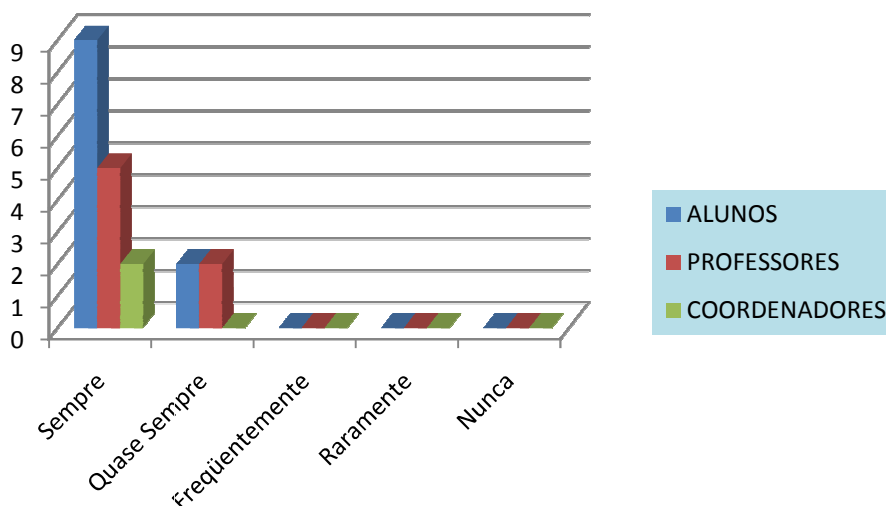
TABELA 3a
Flexibilização curricular

Flexibilidade dos currículos plenos, integrando o ensino das disciplinas com outros componentes curriculares, tais como: oficinas, seminários temáticos, estágio, atividades complementares, seguido de um rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta.

RESPOSTAS	ALUNOS		PROFESSORES		COORDENADORES	
	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
Sempre	9	81,818	5	71,429	2	100,000
Quase Sempre	2	18,182	2	28,571	0	0,000
Freqüentemente	0	0,000	0	0,000	0	0,000
Raramente	0	0,000	0	0,000	0	0,000
Nunca	0	0,000	0	0,000	0	0,000
Total	11	100	7	100	2	100

Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

GRÁFICO 3a



Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

No quesito flexibilidade dos currículos plenos, integrando o ensino das disciplinas com outros componentes curriculares, tais como: oficinas, seminários temáticos, estágio, atividades complementares, seguido de um rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta verificou-se **na tabela e gráfico 3a** que 100% (11)

dos formandos, dos professores (07) e dos gestores (02) percebem a flexibilização integradora do currículo da FSDB.

De acordo com a ABEPSS (1996), propor um currículo hoje é entendê-lo como uma estratégia diferenciada para além da formalização tradicional de um conjunto de disciplinas que buscam uma possível articulação. O pressuposto central do currículo em Serviço Social é de que seja permanente a construção de conteúdos (teórico-ético-políticos-culturais) para a intervenção profissional nos processos sociais e, que estes estejam organizados de forma dinâmica e com flexibilidade. Para isto, pode-se utilizar atividades formalmente constituídas como componentes dos currículos plenos (oficinas, seminários temáticos, atividades complementares, dentre outros como forma de favorecer a dinamicidade do currículo). Esta concepção rompe com a idéia tradicional de currículo, articulando de modo inovador conteúdos constitutivos da formação profissional.

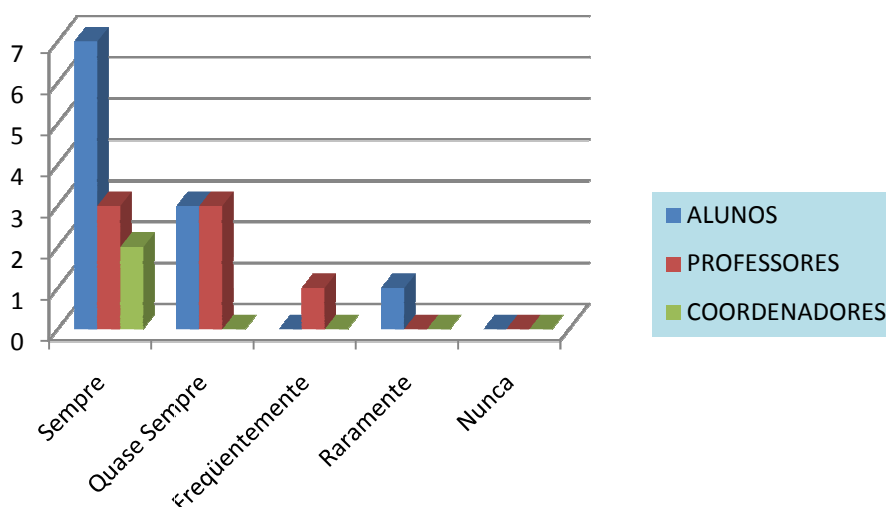
TABELA 3b
Dimensão investigativa e interpretativa da formação profissional

Estabelecimento das dimensões investigativa e interpretativa como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade.

RESPOSTAS	ALUNOS		PROFESSORES		COORDENADORES	
	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
Sempre	7	63,636	3	42,857	2	100,000
Quase Sempre	3	27,273	3	42,857	0	0,000
Freqüentemente	0	0,000	1	14,286	0	0,000
Raramente	1	9,091	0	0,000	0	0,000
Nunca	0	0,000	0	0,000	0	0,000
Total	11	100	7	100	2	100

Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

GRÁFICO 3b



Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

91% (10) dos alunos finalistas, 100% (07) dos professores e 100% (02) dos gestores julgam que a matriz curricular da FSDB permite o estabelecimento das dimensões investigativa e interpretativa como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade, conforme demonstra **tabela e gráfico 3b**.

De acordo com os dados apresentados, os alunos graduados na FSDB apreenderam as múltiplas dimensões da atuação do Serviço Social, o que sugere melhor preparo no momento de realizar intervenção profissional com os usuários. Cosac (2002) reflete sobre as dimensões, investigativa e interpretativa, da formação profissional do assistente social com o objetivo de compreender a intervenção no plano das relações sociais de produção, sendo uma tarefa, ao seu ver, das mais instigantes, pois em envolve discussões sobre os aspectos teóricos e metodológicos subjacentes ao agir profissional bem como análise crítica e histórica acerca das relações capitalistas da sociedade. Sem deixar de mencionar o período de transições e crises sociais vividos na contemporaneidade.

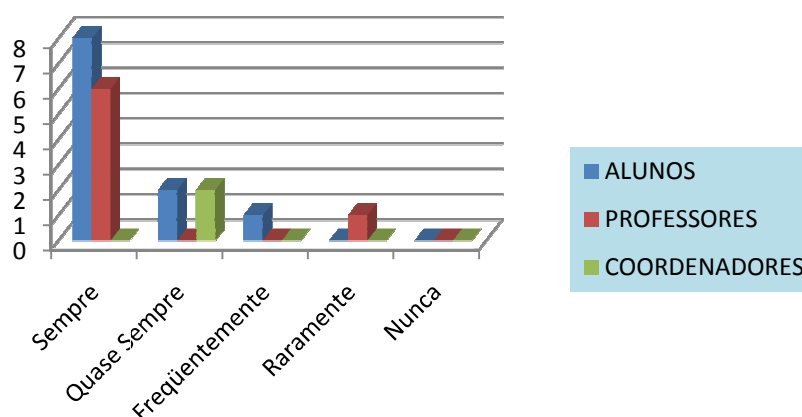
TABELA 3c
Interdisciplinariedade e projeto de formação

Presença da interdisciplinaridade no projeto de formação profissional.

RESPOSTAS	ALUNOS		PROFESSORES		COORDENADORES	
	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
Sempre	8	72,727	6	85,714	0	0,000
Quase Sempre	2	18,182	0	0,000	2	100,000
Freqüentemente	1	9,091	0	0,000	0	0,000
Raramente	0	0,000	1	14,286	0	0,000
Nunca	0	0,000	0	0,000	0	0,000
Total	11	100	7	100	2	100

Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

GRÁFICO 3c



Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

Quanto a presença da interdisciplinaridade no projeto de formação profissional verificou-se na **tabela e gráfico 3c** que 100% (11) alunos finalistas, 100% (02) dos gestores e 86% (06) dos professores pontuam a interdisciplinariedade como elemento presente ao longo do curso.

Japiassu (1976) comenta que a interdisciplinaridade pode ser entendida como um instrumento, um modo de superar o isolacionismo das disciplinas, um empreendimento que objetiva atender objetivos sociais e políticos. Ao passo que Oliveira (2003) informa que a interdisciplinaridade traz como conseqüência a modificação de conceitos, terminologias e posicionamentos, superando as endogenias e efetivando a pluralidade de saberes. Desta forma, o trabalho interdisciplinar desencadeia um crescimento profissional, bem como um crescimento institucional, porque exerce uma prática solidária.

Erich Jantsch citado por Santomé (1996) aborda a interdisciplinariedade como interação entre disciplinas, resultando em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma transformação de suas metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceitos, de terminologias fundamentais etc.

Diante disto, o projeto de formação profissional necessita da visão interdisciplinar, a fim de organizar transversalmente os conteúdos que serão trabalhados durante todo o curso.

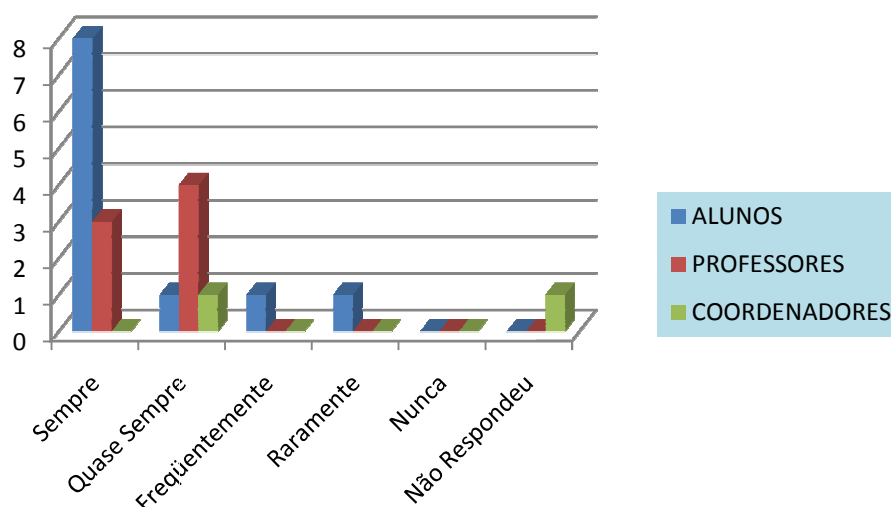
TABELA 3d
Pluralismo teórico-metodológico

Exercício do pluralismo teórico-metodológico como elemento próprio da vida acadêmica e profissional.

RESPOSTAS	ALUNOS		PROFESSORES		COORDENADORES	
	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
Sempre	8	72,727	3	42,857	0	0,000
Quase Sempre	1	9,091	4	57,143	1	50,000
Freqüentemente	1	9,091	0	0,000	0	0,000
Raramente	1	9,091	0	0,000	0	0,000
Nunca	0	0,000	0	0,000	0	0,000
Não Respondeu	0	0,000	0	0,000	1	50,000
Total	11	100	7	100	2	100

Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

GRÁFICO 3d



Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

No tocante ao exercício do pluralismo teórico-metodológico como elemento próprio da vida acadêmica e profissional, 91% (10) dos alunos finalistas, 100% (07) dos professores e 50% (01) dos gestores vislumbram o pluralismo no contexto da vida acadêmica e profissional do assistente social formado pela FSDB como revela a **tabela e gráfico 3d**.

O pluralismo teórico-metodológico da formação profissional está presente nos três núcleos centrais definidos pela ABEPSS desde a reformulação curricular de 96, quais sejam: núcleo de fundamento teórico-metodológico da vida social, núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira e núcleo de fundamento do trabalho profissional. Em cada núcleo revela-se um leque de componentes curriculares embasados na teoria e prática do serviço social, mas também de inúmeras outras ciências como a sociologia, a política, a psicologia, dimensionando o caráter plural e interdisciplinar da formação profissional.

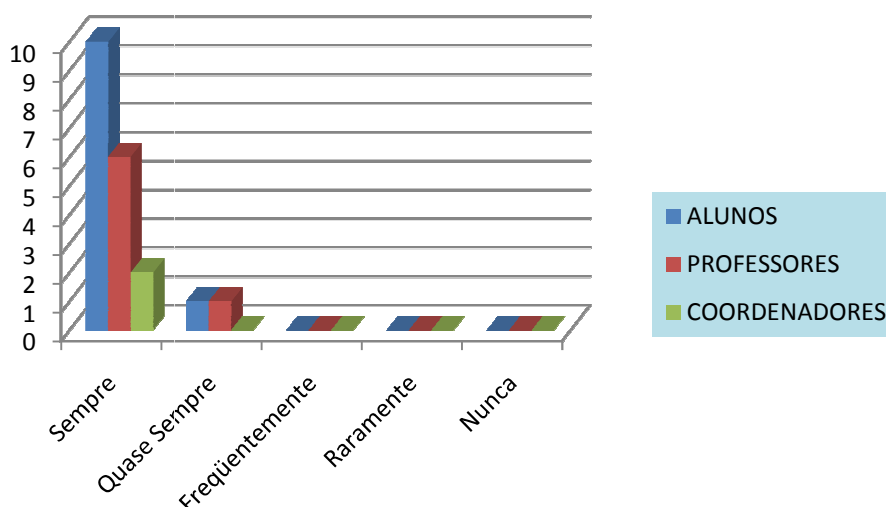
TABELA 3e
Ética profissional

Respeito à ética profissional.

RESPOSTAS	ALUNOS		PROFESSORES		COORDENADORES	
	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
Sempre	10	90,909	6	85,714	2	100,000
Quase Sempre	1	9,091	1	14,286	0	0,000
Frequentemente	0	0,000	0	0,000	0	0,000
Raramente	0	0,000	0	0,000	0	0,000
Nunca	0	0,000	0	0,000	0	0,000
Total	11	100	7	100	2	100

Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

GRÁFICO 3e



Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

100% (11) dos formandos, dos professores (07) e dos gestores (02) constataram o respeito à ética profissional na formação acadêmica da FSDB como revela a **tabela e gráfico 3e**.

A ética profissional é contemplada na lógica curricular atualizada, não como um conjunto de regras, mas como uma postura profissional que se pauta em um projeto ético-político defendido por sua categoria. Segundo Netto (2006), em se tratando de ética profissional, não existem ações particulares, mas ações profissionais, logo, tomar decisões com responsabilidade, consciência e autonomia frente a uma profissão é compreender que sua ação individual deve decorrer de decisões de acordo com que o coletivo desta categoria deliberou em um determinado contexto histórico. Somente assim estaremos respondendo a uma esfera normativa, conhecendo os valores presentes no Código de Ética, não o tomando como regras meramente formais, mas como algo que pode possibilitar e resguardar a prática profissional e os direitos dos usuários, através de suas normas, regras e sanções.

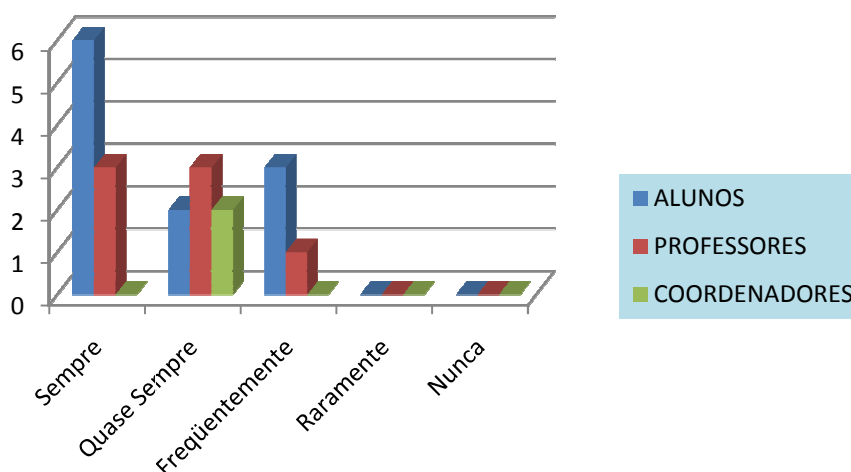
TABELA 3f
Estágio Supervisionado

Indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio.

RESPOSTAS	ALUNOS		PROFESSORES		COORDENADORES	
	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
Sempre	6	54,545	3	42,857	0	0,000
Quase Sempre	2	18,182	3	42,857	2	100,000
Freqüentemente	3	27,273	1	14,286	0	0,000
Raramente	0	0,000	0	0,000	0	0,000
Nunca	0	0,000	0	0,000	0	0,000
Total	11	100	7	100	2	100

Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

GRÁFICO 3f



Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

No item indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio verificou-se na **tabela e gráfico 3f** que 100% (11) dos formandos, dos professores (07) e dos gestores (02) validam a correlação de supervisão acadêmica e de campo em sua atividade de estágio.

Esse caráter indissociável entre as duas modalidades de supervisão no estágio foi amplamente defendido pela ABEPSS e segundo Lewgoy, um dos expoentes na produção científica nesta área, pode-se entender que

“o trabalho docente na formação profissional vai além do ensinar-a-fazer e do aprender-a-fazer. O supervisor, assistente social do campo colabora diretamente no processo de formação do aluno, desempenhando uma função pedagógica ao constituir o elo privilegiado da relação entre instituição / campo de estágio e o processo de ensino. Como processo pedagógico, deverá estar preocupado com a aprendizagem, tendo em vista que se requisita reciprocidade de ambas as organizações e dos supervisores, acadêmico e de campo. Nesta perspectiva, uma pedagogia dissociada de uma proposta de caráter emancipatório perde todo o seu sentido e importância” (LEWGOY, 2009, p.109).

A supervisão de estágio, na conjuntura acadêmica, busca legitimar a interação entre os sujeitos assistentes sociais de campo, alunos estagiários e supervisor acadêmico,

intrinsecamente envolvidos num projeto coletivo e interdisciplinar e que compõem, assim, uma tríade representativa do universo da instituição a qual pertencem (idem).

No tocante aos conteúdos curriculares, as tabelas e gráficos de número 4 permitem compreensão da forma como estão estruturados nos diferentes componentes curriculares.

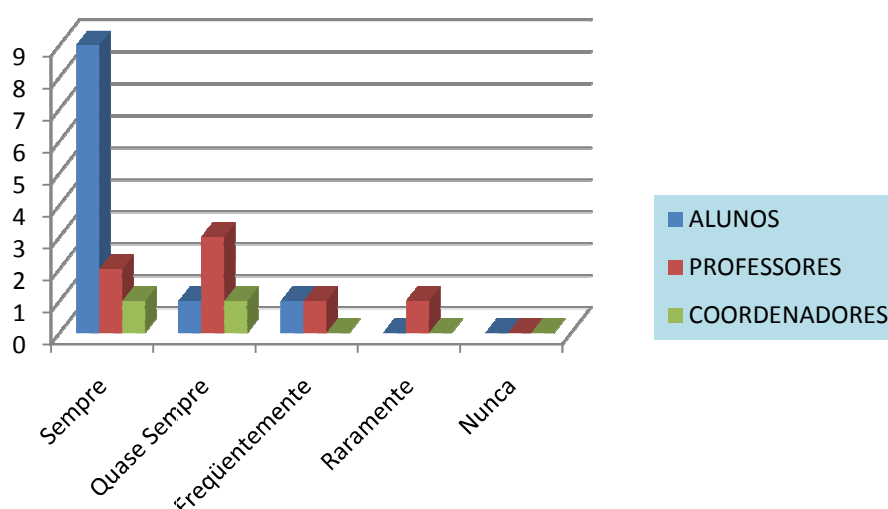
TABELA 4a
Superação da fragmentação no processo ensino-aprendizagem

Superaram as fragmentações do processo de ensino e aprendizagem, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos como experiência concreta no decorrer da formação profissional.

RESPOSTAS	ALUNOS		PROFESSORES		COORDENADORES	
	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
Sempre	9	81,818	2	28,571	1	50,000
Quase Sempre	1	9,091	3	42,857	1	50,000
Freqüentemente	1	9,091	1	14,286	0	0,000
Raramente	0	0,000	1	14,286	b	#VALOR!
Nunca	0	0,000	0	0,000	0	0,000
Total	11	100	7	100	2	#VALOR!

Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

GRÁFICO 4a



Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

A tabela e gráfico 4a revelam que 86% dos professores, 100% (11) dos alunos finalistas e 100% (02) dos gestores acreditam que superaram as fragmentações do processo de ensino e aprendizagem, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos como experiência concreta no decorrer da formação profissional.

Esse dado revela o esforço desempenhado pelo curso para superar a fragmentação no processo de ensino e aprendizagem, atendendo na integralidade o que está preconizado pela

ABEPSS. De acordo com Lewgoy (2009), a proposta da lógica curricular é de superação da fragmentação do processo de ensino e aprendizagem, de forma a permitir intensa convivência acadêmica entre professores, alunos e sociedade. Esse é, ao mesmo tempo, um desafio político e uma exigência ética: construir um espaço por excelência do pensar crítico, da dúvida, da investigação e da busca de soluções.

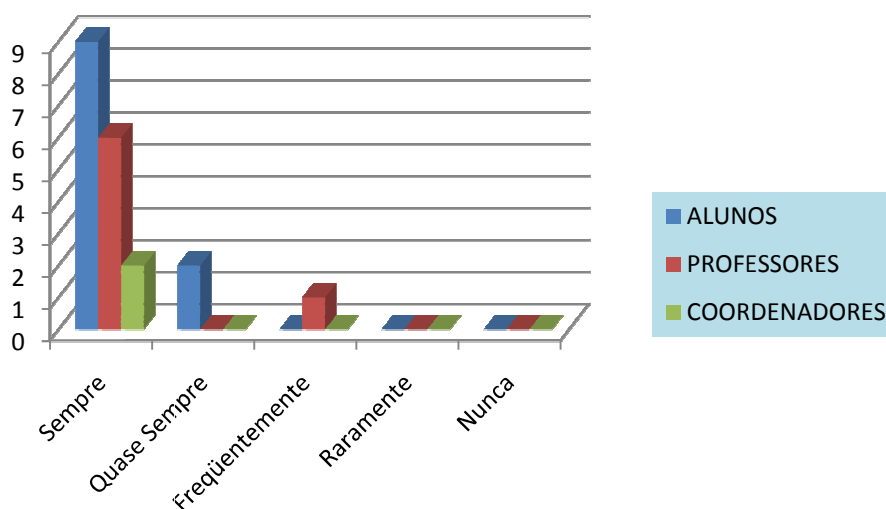
TABELA 4b
Adequação dos conteúdos nos núcleos de formação profissional

Os conteúdos sustentam-se no tripé dos conhecimentos constituídos pelos núcleos de fundamentação da formação profissional, quais sejam: núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e núcleo de fundamentos do trabalho profissional.

RESPOSTAS	ALUNOS		PROFESSORES		COORDENADORES	
	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
Sempre	9	81,818	6	85,714	2	100,000
Quase Sempre	2	18,182	0	0,000	0	0,000
Freqüentemente	0	0,000	1	14,286	0	0,000
Raramente	0	0,000	0	0,000	0	0,000
Nunca	0	0,000	0	0,000	0	0,000
Total	11	100	7	100	2	100

Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

GRÁFICO 4b



Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

Quando questionados se os conteúdos sustentam-se no tripé dos conhecimentos constituídos pelos núcleos de fundamentação da formação profissional, quais sejam: núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e núcleo de fundamentos do trabalho profissional, 100% (11) dos formandos, dos professores (07) e dos gestores (02) identificam o conteúdo

dos componentes curriculares dentro de seu respectivo núcleo de formação, conforme expresso **na tabela e gráfico 4b**.

A adequação dos conteúdos curriculares aos seus núcleos de fundamentação é indispensável para o êxito da formação profissional, conforme ABEPSS (1996), os núcleos de fundamentação da formação profissional remetem a um conjunto de conhecimentos indissociáveis para a apreensão da gênese, das manifestações e do enfrentamento da questão social, eixo fundante da profissão e articulador dos conteúdos da formação profissional. Portanto, os núcleos mencionados não são autônomos nem subsequentes, expressando, ao contrário, níveis diferenciados de apreensão da realidade social e profissional, subsidiando a intervenção do Serviço Social.

O núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, por exemplo, é responsável por explicar o processo de conhecimento do ser social, enfatizando as teorias modernas e contemporâneas. O tratamento das diferentes filosofias e teorias tem como perspectiva estabelecer uma compreensão de seus fundamentos e da articulação de suas categorias, o que supõe eliminar a crítica *a priori* ou a negação ideológica das teorias e filosofias, sem o necessário conhecimento de seus fundamentos.

Ao passo que os conteúdos do núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira implicam em uma constante e atenta análise conjuntural da sociedade brasileira, em sua inserção internacional, tendo em vista o acompanhamento dos processos sociais em curso, geradores das múltiplas manifestações da questão social.

Já o conteúdo do núcleo de fundamentos do trabalho profissional considera a profissionalização do Serviço Social como uma especialização do trabalho e sua prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objeto as múltiplas expressões da questão social.

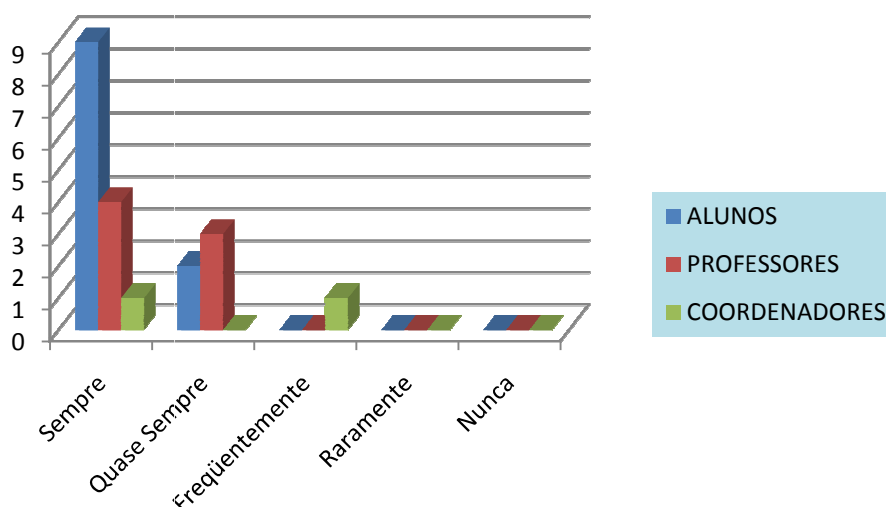
TABELA 4c
Realização de seminários temáticos, oficinas/laboratórios

Os núcleos englobam um conjunto de conhecimentos e habilidades que se especifica em atividades acadêmicas, enquanto conhecimentos necessários à formação profissional. Essas atividades, a serem definidas pelos colegiados, se desdobraram em seu curso em disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares.

RESPOSTAS	ALUNOS		PROFESSORES		COORDENADORES	
	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
Sempre	9	81,818	4	57,143	1	50,000
Quase Sempre	2	18,182	3	42,857	0	0,000
Freqüentemente	0	0,000	0	0,000	1	50,000
Raramente	0	0,000	0	0,000	0	0,000
Nunca	0	0,000	0	0,000	0	0,000
Total	11	100	7	100	2	100

Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

GRÁFICO 4c



Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

A **tabela e o gráfico 4c** demonstram que 100% (11) dos formandos, dos professores (07) e dos gestores (02) acreditam que os núcleos englobam um conjunto de conhecimentos e habilidades que se especifica em atividades acadêmicas, enquanto conhecimentos necessários à formação profissional. Essas atividades desdobraram-se em disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares.

Os dados revelam que a formação profissional está alicerçada em atividades pedagógicas vitais no curso e que emergem em forma de seminários temáticos, oficinas, atividades complementares, etc. ABEPSS (1996) relata a necessidade dos conteúdos se desdobrarem em: componentes curriculares, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares.

Os componentes curriculares constituem-se como particularidades das áreas de conhecimento que enfatizam determinados conteúdos priorizando um conjunto de estudos e atividades correspondentes a determinada temática, desenvolvida em um período com uma carga horária pré-fixada.

Os seminários temáticos são momentos de especificidade e aprofundamento de temáticas relevantes em diferentes enfoques, visando detalhamento de abordagens voltadas para a problematização e o estímulo da criatividade.

Oficinas e laboratórios são espaços de vivência que permitam o tratamento operativo de temáticas, instrumentos e técnicas, posturas e atitudes, utilizando-se de diferentes formas de

linguagem e as atividades complementares referem-se ao conjunto de atividades existentes no período, mas ainda não reconhecidas formalmente nos currículos plenos.

ABEPSS (1996) comenta que estas atividades formativas básicas têm por objetivo dar relevância às atividades de pesquisa e extensão, afirmando a dimensão investigativa como princípio formativo e como elemento central na formação profissional e da relação entre teoria e realidade.

Nas **tabelas e gráficos de número 5** são analisados os dados relativos ao **estágio supervisionado**.

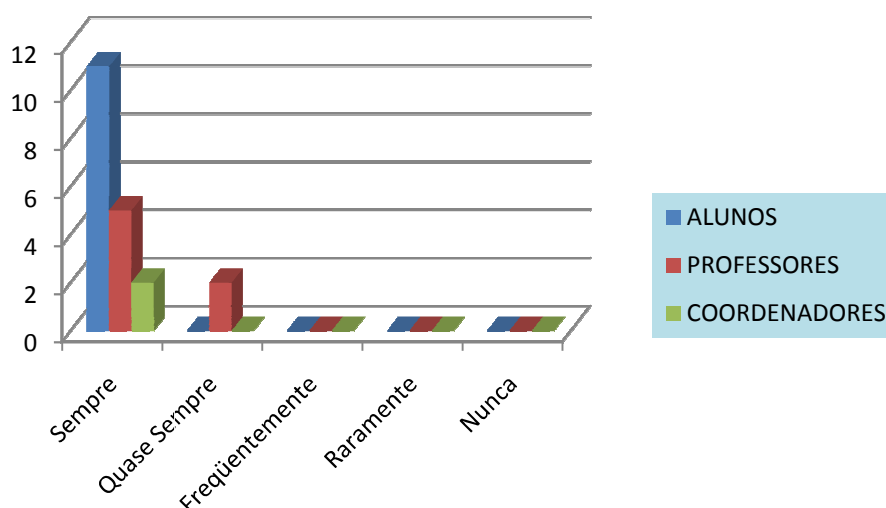
TABELA 5a
Estágio e exercício profissional

A inserção do aluno no espaço sócio-institucional permite capacitar o aluno para o exercício profissional.

RESPOSTAS	ALUNOS		PROFESSORES		COORDENADORES	
	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
Sempre	11	100,000	5	71,429	2	100,000
Quase Sempre	0	0,000	2	28,571	0	0,000
Freqüentemente	0	0,000	0	0,000	0	0,000
Raramente	0	0,000	0	0,000	0	0,000
Nunca	0	0,000	0	0,000	0	0,000
Total	11	100	7	100	2	100

Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

GRÁFICO 5a



Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

Quanto ao estágio supervisionado, 100% (11) dos formandos, dos professores (07) e dos gestores (02) verificam que a inserção do aluno no espaço sócio-institucional permite capacitá-lo para o exercício profissional de acordo com a **tabela e gráfico 5a**.

Isto revela que a coordenação de estágio em serviço social da FSDB priorizou campos de estágio nos quais os alunos sentem que conseguem articular teoria, prática e projeto ético-político de atuação. Lewgoy (2009) reflete que estágio não é um lugar onde o aluno exerce o papel de substituto do profissional, mas um espaço em que reafirma sua formação não em uma condição de empregado, mas de estudante estagiário. A capacidade do aluno para o enfrentamento dos desafios do exercício profissional vai sendo articulada na concretude do estágio, à medida que ocorre a compreensão da unidade entre teoria e realidade.

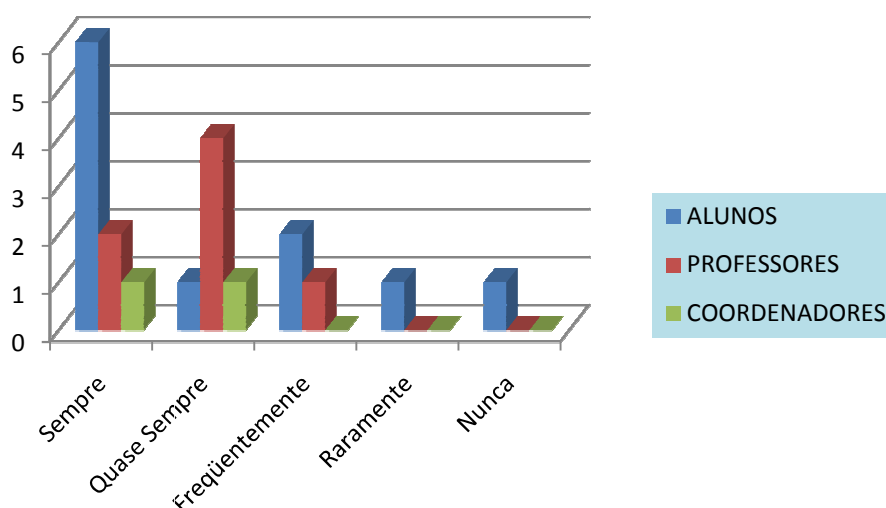
TABELA 5b
Supervisão acadêmica e Supervisão de campo

Apresenta supervisão conjuntamente por professor supervisor e por profissional do campo, com base em planos de estágio elaborados em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio.

RESPOSTAS	ALUNOS		PROFESSORES		COORDENADORES	
	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
Sempre	6	54,545	2	28,571	1	50,000
Quase Sempre	1	9,091	4	57,143	1	50,000
Freqüentemente	2	18,182	1	14,286	0	0,000
Raramente	1	9,091	0	0,000	0	0,000
Nunca	1	9,091	0	0,000	0	0,000
Total	11	100	7	100	2	100

Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

GRÁFICO 5b



Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

Ainda quanto ao estágio, 82% (09) alunos finalistas e 100% (07) dos professores e 100% (02) dos gestores constataam que a supervisão dos alunos é realizada conjuntamente por

professor supervisor e por profissional do campo, com base em planos de estágio elaborados em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio como demonstra a **tabela e gráfico 5b**.

O supervisor é referência para o aluno no processo de formação de da identidade profissional, na medida em que atua, age, como assistente social, cuja função de facilitador, no momento da relação ensino-aprendizagem, é do professor supervisor e do supervisor do campo. Lewgoy (2009) que a supervisão de estágio, na conjuntura acadêmica, busca legitimar a interação entre os sujeitos assistentes sociais de campo, alunos estagiários e supervisor acadêmico, intrinsecamente envolvidos num projeto coletivo e interdisciplinar e que compõem, assim, uma tríade representativa do universo institucional a que pertencem.

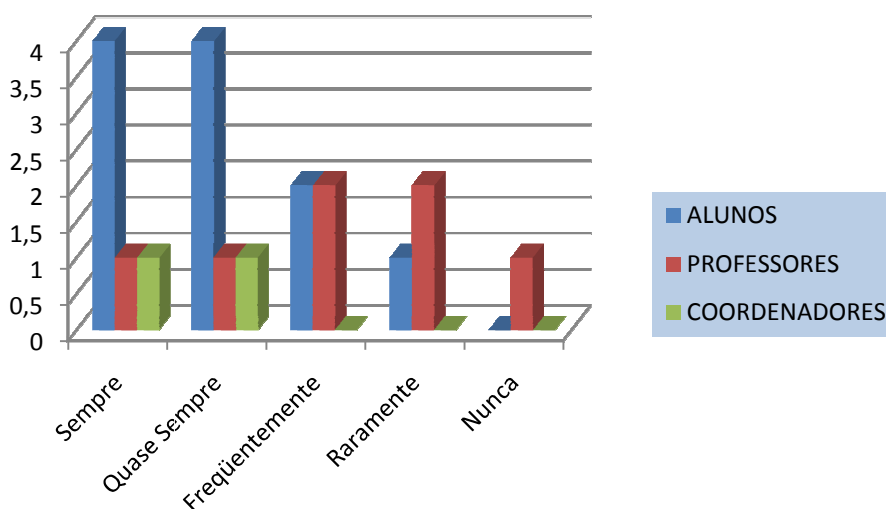
TABELA 6
Existência de atividades complementares

Quanto às atividades complementares, você observa os alunos envolvidos em atividades como monitoria, visitas monitoradas, iniciação científica, projeto de extensão, participação em seminários, publicação de produção científica e outras atividades definidas no plano acadêmico do curso?

RESPOSTAS	ALUNOS		PROFESSORES		COORDENADORES	
	Qt.	%	Qt.	%	Qt.	%
Sempre	4	36,364	1	14,286	1	50,000
Quase Sempre	4	36,364	1	14,286	1	50,000
Freqüentemente	2	18,182	2	28,571	0	0,000
Raramente	1	9,091	2	28,571	0	0,000
Nunca	0	0,000	1	14,286	0	0,000
Total	11	100	7	100	2	100

Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

GRÁFICO 6



Fonte: Questionários aplicados a alunos finalistas, professores e Coordenadores do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2011.

Quanto às atividades complementares, 91% (10) dos alunos finalistas, 57% (04) dos professores e 100% (02) dos gestores observa que os acadêmicos estão envolvidos em atividades como monitoria, visitas monitoradas, iniciação científica, projeto de extensão, participação em seminários, publicação de produção científica e outras atividades definidas no plano acadêmico do curso.

Segundo a ABEPSS (1996), estas atividades complementares podem ser distribuídas em visitas monitoradas, monitoria, produção científica, pesquisas e extensão, participação em encontros, seminários, congressos com apresentação de trabalho e disciplinas não previstas no currículo pleno.

Com a apresentação destes dados foi possível vislumbrar a visão dos agentes envolvidos sobre a organização curricular do curso de serviço social da Faculdade Salesiana Dom Bosco.

3.3 Fortalezas e debilidades na formação profissional: uma discussão do currículo proposto pela Faculdade Salesiana Dom Bosco.

A análise das tabelas e gráficos apresentados permitem as seguintes inferências sobre as fortalezas e debilidades do currículo do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco.

São **fortalezas** dentro do currículo:

a) A formação de alunos aptos a atuar 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 (Tabela e Gráfico 1);

b) Desenvolvimento de competências e habilidades gerais e específicas no alunado como fruto de uma formação profissional que viabilizou capacitação teórica, metodológica, ética e política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas do Serviço Social (Tabelas e gráficos de número 2);

c) A existência de flexibilidade, integrando o ensino das disciplinas com outros componentes curriculares, tais como: oficinas, seminários temáticos, atividades complementares, estágio, bem como o currículo favoreceu o aprofundamento do estudo na dimensão investigativa e interpretativa do Serviço Social, na interdisciplinariedade, no

pluralismo teórico-metodológico e na ética dentro de um projeto bem delineado de formação profissional (Tabelas e Gráficos de número 3);

d) Os conteúdos curriculares superarem a fragmentação do processo de ensino e aprendizagem, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos como experiência concreta no decorrer da formação profissional e estarem adequados aos núcleos de formação profissional, com contínua realização de seminários temáticos, oficinas, atividades complementares, entre outros (Tabelas e Gráficos de número 4);

e) O estágio supervisionado proporcionar a inserção do aluno no espaço sócio-institucional, capacitando-o para o exercício profissional, com supervisão simultânea entre professor supervisor e supervisor de campo por meio de propostas de trabalho sistematizadas nas oficinas, nos planos de ensino e projetos de intervenção, respeitando o que a legislação brasileira estabelece nesta área, as diretrizes curriculares propostas pela ABEPSS e o que está disposto no projeto ético-político da categoria de profissional (Tabelas e Gráficos de número 5).

Quanto às **debilidades** apresentadas pelo currículo emergiu a ausência de monitoria, pois em virtude do curso ser realizado apenas em um turno, o noturno, os alunos não podem deixar de assistir aula para serem monitores, ficando uma lacuna nesta atividade da formação profissional preconizada pela ABEPSS. A inclusão da monitoria aconteça, segundo relato da gestão pedagógica, na nova sede da Faculdade Salesiana Dom Bosco, onde será possível a alocação do curso nos turnos diurno e noturno. Embora a atividade de monitoria tenha sido abordada juntamente com outras atividades continuamente realizadas dentro do curso, sua ausência repercutiu desfavoravelmente na opinião dos professores e de alguns alunos sobre o tema (Tabela e Gráfico 6).

Em suma, o currículo do Curso de Serviço Social apresenta integralidade no cumprimento das exigências previstas na legislação educacional e pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), o que garantiu na visão dos agentes pesquisados - alunos, professores e gestores pedagógicos – um índice bastante satisfatório em cada item avaliado da organização curricular e, conseqüentemente, da formação profissional dos Assistentes Sociais graduados na Faculdade Salesiana Dom Bosco de Manaus, Amazonas.

CONCLUSÃO

A pesquisa demonstrou o avanço do currículo de Serviço Social das origens até a contemporaneidade, desvelando a forma como era concebida a formação profissional no início da profissão, quando o pensamento de que o assistente social era o *apóstolo do social* predominava e a influência da doutrina social da igreja foi decisiva para a articulação do currículo da época, passando pela influência européia e norte-americana na concepção de trabalho social e definição dos métodos e das técnicas que deveriam ser utilizadas pelo serviço social nos países considerados periféricos dentro do sistema capitalista e na revolução conceitual, teórica e metodológica promovida pelo Movimento de Reconceituação que teve um rebatimento impar dentro da formação profissional a nível de América Latina, redefinindo a profissão e modificando radicalmente a estrutura curricular dos cursos de Serviço Social.

Primeiramente, observou-se a existência de auxiliares de serviço social formadas em um currículo de nível médio e de profissionais Assistentes Sociais graduados nas escolas de Serviço Social, presentes nas universidades. No Brasil, por exemplo, as escolas universitárias paulistas e cariocas influenciaram a formação profissional desenvolvida nas demais escolas brasileiras, subsidiando as discussões do currículo de Serviço Social no eixo nacional, conduzidas oficialmente pela Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS), criada na década de 1940, atualmente designada de Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS).

As discussões curriculares evoluíram no interior da categoria profissional e as próprias convenções da ABESS passaram a repensar o currículo e questionar o conservadorismo presente na formação, isto levou a inúmeros encontros e conferências que desembocaram numa reconceituação de todo o universo do serviço social. Passou-se a fomentar a criação de um projeto ético e político de atuação profissional e a designá-lo eixo norteador da formação nos cursos universitários, na aplicação prática do serviço social nas instituições e na postura ética do Assistente Social.

Atualmente, os currículos e suas propostas político-pedagógicas de formação estão alinhavados com o projeto ético-político da categoria e modelam os núcleos estruturantes da organização curricular, quais sejam: núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social; núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira e núcleo de fundamentos do trabalho profissional, delineando todo o respaldo teórico, metodológico, técnico, político e ético do Assistente Social.

Assim sendo, a Faculdade Salesiana Dom Bosco (FSDB), como as demais unidades de ensino superior em serviço social, necessitam apresentar uma proposta curricular nos moldes preconizados pelo projeto ético e político da categoria e pelas diretrizes curriculares definidas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), a fim de formar profissionais aptos para atuar de modo criativo e propositivo nas questões sociais, matéria-prima da intervenção profissional.

Uma dificuldade encontrada na pesquisa para entender o currículo de Serviço Social foram as poucas obras e artigos que abordam a organização curricular, caso não existissem os relatórios das convenções da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, poder-se-ia dizer que as publicações foram exíguas, isto inviabilizou o *estudo da arte* do currículo que era a proposta inicial da pesquisa. Desta forma, analisar a trajetória curricular do Curso de Serviço Social pela ótica dos relatórios da ABEPSS tornou-se a forma de continuar a pesquisa e obter dados para analisar a estrutura curricular da Faculdade Salesiana Dom Bosco.

A pesquisa constatou que o modelo curricular proposto pela Faculdade Salesiana Dom Bosco encontra-se em sintonia com as exigências curriculares definidas pela ABEPSS e projeto ético-político profissional, tornando-se referência na formação do Assistente Social na região norte do Brasil, pois, diante dos resultados apresentados, comprovou-se a integralidade no cumprimento do que reza a Resolução nº 15, de 13 de março de 2002 que estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de Serviço Social.

Em suma, o currículo de Serviço Social da FSDB apresenta fortalezas desde a sua concepção de formando, passando por seus conteúdos e núcleos estruturantes até o desenvolvimento do respaldo teórico, metodológico, técnico, ético e prático, presentes em seus componentes curriculares, seminários temáticos, oficinas, atividades complementares, estágio e trabalho de conclusão de curso, consolidando a formação profissional. No tocante a debilidade, o currículo necessita incrementar as atividades de monitoria, ainda inviabilizadas pelo fato do curso atuar em um turno apenas, ficando a proposta de monitoria para concretização na nova sede da faculdade, com curso nos turnos diurno e noturno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABESS. **Relatório da I Convenção**. 1951.
- ABESS. **Ensino e Aplicação dos Conceitos de Serviço Social e Ação Social pelas Escolas de Serviço Social Filiadas à ABESS**. I Convenção, 1951.
- ABESS. **Ata da Reunião de Encerramento**. III Convenção, 1953.
- ABESS. **Inquérito Relativo à Introdução ao Serviço Social**. III Convenção, 1953.
- ABESS. **Resumo dos Resultados das Sessões de Estudo**. III Convenção, 1953.
- ABESS. **Programa da Escola de Serviço Social de Minas Gerais — Razões Apresentadas**. III Convenção, 1953.
- ABESS. **Ata da 1ª Sessão de Estudos**. III Convenção, 1953,
- ABESS. **Inquéritos Relativos à introdução ao Serviço Social**. II Convenção, 1953.
- ABESS. **Relatório sobre Obras Sociais da Matriz de Nossa Senhora de Fátima — Campinas**. IV Convenção, 1954.
- ABESS. **Formação Cristã para o Serviço Social**. IV Convenção, 1954.
- ABESS. **Inquérito sobre a Formação dos Assistentes Sociais**. IV Convenção, 1954.
- ABESS. **Documento Síntese V, VI e VII Convenções**. 1955 a 1957.
- ABESS. **Serviço Social de Casos**. V Convenção. 1955.
- ABESS. **Auto-Avaliação**. VII Convenção, 1957.
- ABESS. **Carta Encaminhada ao Presidente do Bureau of Social Affaire**. 1955.
- ABESS. **O campo do Serviço Social Familiar**. VI Convenção, 1956.
- ABESS. **Seminários sobre Serviço Social de Comunidade**. V Convenção, 1955.
- ABESS. **Carta Encaminhada pela ABESS à Diretoria do Ensino Superior**. 1958.
- ABESS. **Elementos para Reconceituação do Serviço Social — Região Centro-Leste**. XVIII Convenção, 1973.
- ABESS. **Resumo da Conferência do Professor Artur Rios**. VIII Convenção, 1958,
- ABESS. **O Serviço Social e suas Implicações**. Escola de Minas Gerais, 1963.
- ABESS. **Conceituação do Serviço Social**. VIII Convenção, 1958.
- ABESS. **Relatório da Comissão de Peritos de Serviço Social**. 1964.
- ABESS. **Resumo das Sessões de Estudo Promovidas pela ABESS em Colaboração com Organismos de Serviço Social de Âmbito Nacional**. 1958.
- ABESS. **Curso Nacional de Pós-Graduação de Serviço Social**. 1964.
- ABEPSS. **Proposta básica para o projeto de formação profissional**. Serviço Social & Sociedade. São Paulo, n. 50, p. 143-190, abr. 1996.

ABEPSS. **Resolução CNE/CES no. 15, de 13 de março de 2002.** Estabelece as Diretrizes Curriculares para os curso de Serviço Social. Disponível em www.abepss.org.br/documentos. Acessado em 24.02.10.

ABEPSS. Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social. In: Assistente Social: ética e direitos. Coletânea de Leis e Resoluções. CRESS 7ª Região – Rio de Janeiro, 2003, 345-361 p.

ANDRADE, Maria. **O Ensino Superior e o Ensino no curso de Serviço Social.** Serviço Social em Revista. Universidade Estadual de Londrina. Volume 2. Número 2 .Jan/Jun 2000.

BOBBITT, John Franklin. **The Curriculum** . Boston, MA: Houghton, Mifflin, 1918.

BURNHAM, Teresinha. **Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três tendências polêmicas para a compreensão do currículo escolar.** Em aberto, Brasília, ano 12, no. 58, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro:Bertrand, 1989.

BRASIL, Lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/Legislação do ensino/Leis](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/Legislação%20do%20ensino/Leis). Acesso em 20 set. 2010.

BALZAN, Newton César; SOBRINHO, José Dias. 1995. **Avaliação Institucional** – teorias e experiências. São Paulo: Cortez,1995.

CATANI, Afrânio. **Política Nacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular nos cursos de graduação no Brasil.** Educação & Sociedade, ano XXII, n 75, Agosto/2001.

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Coletânea de leis.** Manaus:Valer Editora. 2010.

CENTRO DE ESTUDOS E AÇÃO SOCIAL. **Relatórios – 1932 a 1939.** São Paulo, Arquivo da PUC.

CARDOSO, France et al. **Questão Social: fenômeno vinculado à histórica luta de classes e determinante básico do Serviço social como profissão.** Revista Ser Social: UNB, no. 06, 2000.

CARVALHO, Alba Maria Pinho et al. **Projeto de investigação: a formação profissional do Assistente Social.** Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 14, p. 104-143, abr. 1984.

CARDOSO, F. G. **As novas diretrizes curriculares para a formação profissional do assistente social: principais polêmicas e desafios.** In: Temporalis 02 - Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social - ABEPSS. Jul./dez. 2000.

CARVALHO, Alba; BONETTI, Dilséia, IAMAMOTO, Marilda. **O Projeto de investigação da formação profissional do Assistente Social no Brasil – determinações Históricas e perspectivas.** Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 14, abr. 1984.

COSAC, Cláudia. **Reflexões sobre a dimensão interventiva do serviço social.** Serviço Social & Realidade, Franca, 11(1): 167-186, 2002.

Documento de Araxá. Série Debates Sociais. Centro Brasileiro de Cooperação e Intercâmbio de Serviços Sociais, RJ, 1967.

FAUSTINI, Márcia. **O Ensino no Serviço Social.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro:Paz e Terra, 2003.

FERRARI, Márcio. **Anísio Teixeira – o inventor da escola pública no Brasil.** Revista Nova Escola, no.07. Edição Especial, 2008.

FARO, Stella. **10º. Aniversário do Instituto Social – 1937 a 1947.** Rio de Janeiro:Agir,1947.

FSDB. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. 2008-2012.

FSDB. Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social. 2006

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução a pedagogia do conflito.** São Paulo : Cortez/ Autores Associados, 1992.

GATTI, Bernardete. **Os paradigmas das ciências e sua presença nos currículos.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, s/d. 1995. 18 p. (Mimeogr.).

GENTILLI, Pablo (org). **Escola. S.A.: Quem ganha e quem perde, no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília. CNTE, 1996.

GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão.** Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **A pedagogia histórico-crítica no contexto das relações entre a educação e os partidos políticos de esquerda na República.** In: Pró-Posições. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação. Campinas, SP: UNICAMP, v.3, dez.1990.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis:Vozes, 1998.

GHEDIN, Evandro. **Currículo: projetos e avaliação da aprendizagem.** Manaus: Editora Travessia/Seduc, 2006.

GUERRA, Yolanda. **A instrumentalidade do Serviço Social.**1995.

HAMILTON, David. **Sobre as origens do termo classe e curriculum.** In:Teoria e Educação. Dossiê: História da Educação, n. 6, 1992.

IAMAMOTO, Marilda. **Renovação e conservadorismo no serviço social: ensaios críticos**. São Paulo: Cortez, 1992.

IAMAMOTO, Marilda V. **O Serviço Social na Contemporaneidade**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil. Esboço de uma interpretação histórico/metodológica**. 10.ed. São Paulo: Cortez/CELATS, 1995.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago. 1976.

KUENZER, A. Z. & MACHADO, L. R. S. **A pedagogia tecnicista**. In: MELLO, G. N. (org.) Escola nova, tecnicismo e educação compensatória. São Paulo: Loyola, 1982.

KEMMIS, Stephen. **El Curriculum: mas allá de la teoría de la reproducción**. Madrid:Morata, 1988.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasil, 1996.

LÓPEZ, Patricio. **Tema 1:El currículo y sus diferentes orientaciones**. Educación Virtual – UPS. Edición: agosto 2009. Disponível em www.sol.edu. Módulo Diseño y Desarrollo Curricular. Acessado em 19/10/10.

MEC/INEP. **Ensino Superior no Brasil: Legislação e Jurisprudência**. Lei nº 1.889.

MEC/INEP. **Currículo mínimo do Curso de Serviço Social**. Decreto 35.311.

REVISTA SERVIÇO SOCIAL E SOCIEDADE. Direção Mancini e Pe. Saboya,1939 a 1945.

MACEDO, Roberto Sidney. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis:Vozes, 2008.

MENDES, M. **A incorporação da nova sociologia da educação pela literatura da educação escolar brasileira- 1970 a 1995**. Dissertação do mestrado. PUC-SP, 1997.

MOREIRA, Antônio. **A crise da teoria curricular crítica**. In: COSTA, Marisa (org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A. 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, pp.35-49, Jan/Jun 2001

NETO, José Paulo. **A construção do Projeto ético-político do Serviço Social**. In: TEIXEIRA, Marlene (orgs.). Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional. Cadernos ABEPSS, 2006.

OLIVEIRA, C. A. H. S. **A centralidade do estágio supervisionado na formação profissional em Serviço Social**. Franca: UNESP/FHDSS. 2003.

ORTIZ, Maria Helena. **Tema 1: El campo del currículo**. Educación Virtual – UPS. Edición: junio 2009. Disponível em www.sol.edu. Módulo Teoría y Modelos Curriculares. Acessado em 12/10/09.

ORTIZ, Maria Helena. **Las Teorías del currículo**. Educación Virtual – UPS. Edición: junio 2009. Disponível em www.sol.edu. Módulo Teoría y Modelos Curriculares. Acessado em 12/10/09.

PACHECO, José. **Currículo: teoria e prática**. Porto:Porto Editora, 1996.

PACHECO, José. **Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos**. Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho, Portugal, 2001, p. 49-71.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo:Cortez, 2004.

PINTO, Rosa Maria Ferreiro. **Política educacional e serviço social**. São Paulo: Cortez, 1986.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2008 – 2012. Faculdade Salesiana Dom Bosco. Manaus – Amazonas, Brasil.

PARÁISO, Marlucey. **Estudos sobre currículo no Brasil: tendências das publicações na última década**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 19, jul/dez 1994.

Revista Serviço Social e Sociedade no. 14, 1984.

ROMÃO, José Eustáquio,GADOTI, Moacir. **Projeto da Escola Cidadã: a hora da sociedade**. São Paulo:IPF, 1994.

RAMAL, Andrea Cecilia. **A nova LDB: destaques, avanços e problemas**. Salvador: Revista de Educação CEAP, ano 5, no. 17, junho de 1997, p. 05 -21.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **Poderes inestables em educación**. Madrid: Morata. 1998.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHULTZ, T. **Investimento em capital humano**. In: O Capital humano. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SÁ, Jeanete. **Conhecimento e Currículo**. São Paulo:Cortez, 1995.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Tomás. **Documentos de identidade: uma introdução à teoria do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz. **Teorias do Currículo. Uma Introdução Crítica**. Porto: Porto Editora. 2000.

SILVA, Edna, MENEZES, Estera. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Florianópolis:UFSC, 2001.

SOUZA, Rosa. **A produção intelectual brasileira sobre currículo a partir dos anos 80**. Em

aberto, Brasília, ano 12, no. 58, abr/jun 1993.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 5ªed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

TYLER, Ralph. **Principios básicos del currículo**. Buenos Aires: Editorial Troquel S.A, 1974.

VASCONCELOS, Ana Maria. **Serviço Social e Práticas democráticas na Saúde** In: TEIXEIRA, Marlene. Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional. SP:Cortez, 2006.

YASBECK, Maria Carmelita. **A escola de Serviço Social de São Paulo no período de 1936 a 1945**. Cadernos PUC no. 06, São Paulo, EDUC/Cortez, dez. 1980.

_____. **Projeto de revisão curricular da PUC-SP**. Revista Serviço Social e Sociedade no. 14, 1984.

ANEXOS

**MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL DA FACULDADE
SALESIANA DOM BOSCO**

PERÍODO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
1º	Acumulação Capitalista Desigualdades Sociais e Serviço Social	80
	Fundamentos Filosóficos	40
	Fundamentos Sociológicos ao Serviço Social	80
	Língua Portuguesa	80
	Metodologia do Trabalho Científico	40
	Introdução ao Serviço Social	80
	<i>Atividades Complementares</i>	20
	TOTAL	420
2º	Economia Política	40
	Fundamentos Psicológicos ao Serviço Social	80
	Introdução à Antropologia	40
	FHTM I	80
	Formação Sócio-Histórica do Brasil	80
	Teoria do Conhecimento	80
	<i>Atividades Complementares</i>	30
	TOTAL DE HORAS	430
3º	Ciência Política	80
	Questão Social e Serviço Social	80
	FHTM II	80
	Direito e Legislação Social	80
	Trabalho e Sociabilidade	80
	<i>Atividades Complementares</i>	20
	TOTAL DE HORAS	420
4º	FHTM III	80
	Questão Social da Amazônia	80
	Processo de Trabalho e Serviço Social	80
	Serviço Social e Seguridade Social I (Assistência)	80
	Ética Profissional e Serviço Social	80
	<i>Atividades Complementares</i>	30
	TOTAL DE HORAS	430
	Administração e Planejamento em Serviço Social	80

5º	Política Social I	80
	Movimentos Sociais e Serviço Social	80
	Serviço Social e Seguridade Social II (Saúde e Previdência)	80
	Informática Aplicada ao Serviço Social	80
	<i>Atividades Complementares</i>	20
TOTAL DE HORAS		420
6º	Política Social II	80
	Pesquisa Aplicada ao SS	80
	Seminários Temáticos	80
	Estatística Aplicada às Ciências Sociais	80
	Estágio Supervisionado I	180
	<i>Atividades Complementares</i>	30
TOTAL DE HORAS		530
7º	Estágio Supervisionado II	180
	Seminários Temáticos	80
	Oficina da Prática Profissional I	80
	Pesquisa Aplicada ao SS II	80
	<i>Atividades Complementares</i>	20
TOTAL DE HORAS		440
8º	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	120
	Estágio Supervisionado III	180
	Seminários Temáticos	40
	<i>Atividades Complementares</i>	30
TOTAL DE HORAS		370
TOTAL GERAL		3.460h

TERMO DE ESCLARECIMENTO E LIVRE CONSENTIMENTO

1. IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA:

- a) **Título do Projeto:** Análise do modelo curricular da Faculdade Salesiana Dom Bosco de acordo com os parâmetros estabelecidos pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. (Em espanhol: Analisis del modelo curricular de la Facultad Salesiana Don Bosco desde los parametros establecidos por la Asociación Brasileña de Enseñanza e Investigacion en Servicio Social);
- b) **Área do Conhecimento:** Educação;
- c) **Curso:** Mestrado em Educação, com ênfase em gestão educacional;
- d) **Patrocinador da pesquisa:** auto-financiado;
- e) **Instituição onde será realizada:** Faculdade Salesiana Dom Bosco- FSDB;
- f) **Identificação da pesquisadora:** Soraya Alves de Azevedo. Professora FSDB e Assistente Social.CRESS 1470/15ª.Região. E-mail:Soraya.azevedo@uol.com.br.

2. **RESUMO:** O **objetivo da pesquisa** é investigar o atual modelo curricular do curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco de acordo com os parâmetros da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa, delimitando fortalezas e debilidades. A pesquisa **justifica-se** devido às inúmeras transformações sociais requisitarem uma nova visão de homem e sociedade, consubstanciada na ampliação e diversificação dos modelos curriculares, a fim de atender às demandas impostas pela contemporaneidade no mercado de trabalho, nas políticas educacionais e nos planos político-pedagógicos institucionais. Em seu **problema**, a pesquisa buscará saber se o que foi preconizado pela a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa (ABEPSS) como parâmetro curricular nacional para os cursos de Serviço Social concretizou-se no currículo adotado pela Faculdade Salesiana Dom Bosco, desvelando as fortalezas e debilidades com vistas a melhoria do currículo. A **metodologia** da pesquisa é qualitativa. A **população** será formada por professores, alunos finalistas, coordenadora do curso de Serviço Social e direção pedagógica da FSDB.

3. TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO:

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima identificado sobre a pesquisa Análise do modelo curricular da Faculdade Salesiana Dom Bosco de acordo com os parâmetros estabelecidos pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social e compreendi que se trata de estudo para fins exclusivamente acadêmicos. Sei que sou livre para interromper minha participação como entrevistado a qualquer momento, que meu nome será mantido em sigilo absoluto e que não terei despesas nem receberei dinheiro por participar do estudo.

Manaus, _____ de _____ de 2011.

Assinatura do entrevistado

PESQUISA

Identifique, de acordo com o quadro proposto, a opção que melhor responde ao questionamento sobre a atual Matriz Curricular do Curso de Serviço Social da Faculdade Salesiana Dom Bosco:

(S) Sempre	(R) Raramente
(QS) Quase sempre	(N) Nunca
(F) Frequentemente	

- 1) De acordo com a formação profissional, você considera os formandos aptos para atuarem 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? ()
- 2) No tocante as competências e habilidades gerais e específicas, a formação profissional deve viabilizar uma capacitação teórico-metodológica e ético-política, como requisito fundamental para o exercício de atividades técnico-operativas do Serviço Social. Assim sendo, pode-se afirmar que a matriz curricular possibilita:
 - a) Compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico, nos cenários internacional e nacional, desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade. ()
 - b) Identificar as demandas presentes na sociedade, visando a formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social e utilizar os recursos da informática. ()
 - c) Capacidade de elaborar, executar e avaliar planos, programas e projetos na área social. ()
 - d) Contribuir para viabilizar a participação dos usuários nas decisões institucionais. ()
 - e) Planejar, organizar e administrar benefícios e serviços sociais. ()
 - f) Realizar pesquisas que subsidiem formulação de políticas e ações profissionais. ()
 - g) Prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública, empresas privadas e movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais e à garantia dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade. ()
 - h) Orientar a população na identificação de recursos para atendimento e defesa de seus direitos; realizar visitas, perícias técnicas, laudos, informações e pareceres sobre matéria de Serviço Social. ()
- 3) Você consegue perceber os seguintes pilares na atual matriz curricular do curso:
 - a) Flexibilidade dos currículos plenos, integrando o ensino das disciplinas com outros componentes curriculares, tais como: oficinas, seminários temáticos, estágio, atividades complementares, seguido de um rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta. ()
 - b) Estabelecimento das dimensões investigativa e interpretativa como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade. ()
 - c) Presença da interdisciplinaridade no projeto de formação profissional. ()
 - d) Exercício do pluralismo teórico-metodológico como elemento próprio da vida acadêmica e profissional. ()
 - e) Respeito à ética profissional. ()
 - f) Indissociabilidade entre a supervisão acadêmica e profissional na atividade de estágio. ()
- 4) No tocante aos conteúdos curriculares, você pode afirmar que:
 - a) Superaram as fragmentações do processo de ensino e aprendizagem, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimentos como experiência concreta no decorrer da formação profissional. ()

- b) Sustentam-se no tripé dos conhecimentos constituídos pelos núcleos de fundamentação da formação profissional, quais sejam: núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social, que compreende um conjunto de fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos para conhecer o ser social; núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira, que remete à compreensão das características históricas particulares que presidem a sua formação e desenvolvimento urbano e rural, em suas diversidades regionais e locais; núcleo de fundamentos do trabalho profissional, que compreende os elementos constitutivos do Serviço Social como uma especialização do trabalho: sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, os componentes éticos que envolvem o exercício profissional, a pesquisa, o planejamento e a administração em Serviço Social e o estágio supervisionado. ()
 - c) Os núcleos englobam um conjunto de conhecimentos e habilidades que se especifica em atividades acadêmicas, enquanto conhecimentos necessários à formação profissional. Essas atividades, a serem definidas pelos colegiados, se desdobraram em seu curso em disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares. ()
- 5) Quanto ao estágio supervisionado, você pode afirmar que:
- a) A inserção do aluno no espaço sócio-institucional permite capacitar o aluno para o exercício profissional. ()
 - b) Apresenta supervisão conjuntamente por professor supervisor e por profissional do campo, com base em planos de estágio elaborados em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem estágio. ()
- 6) Quanto às atividades complementares, você observa os alunos envolvidos em atividades como monitoria, visitas monitoradas, iniciação científica, projeto de extensão, participação em seminários, publicação de produção científica e outras atividades definidas no plano acadêmico do curso? ()