

ELISA RODRIGUES VILLANUEVA

CURRÍCULO DE ENSINO
A formação profissional do Assistente Social na UCDB/MS

ELISA RODRIGUES VILLANUEVA

CURRÍCULO DE ENSINO

A formação Profissional do Assistente Social na UCDB/MS

Tese apresentada à Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Franca / SP, em convênio com a Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande / MS, para a obtenção do título de Doutor em Serviço Social.

Área de concentração: Serviço Social: Trabalho e Sociedade.

Orientadora: Prof^a Dr^a Noêmia Pereira Neves.

**CAMPO GRANDE / MS
DEZEMBRO DE 2001**

Villanueva, Elisa Rodrigues.

V718c Currículo de ensino: A formação profissional do assistente social na UCDB/ MS / Elisa Rodrigues Villanueva. Franca, 2001.

138p.

Tese (Doutorado). Faculdade de História, Direito e Serviço Social Campus de Franca, Universidade Estadual “Julio de Mesquita”.

1. Currículo 2. Formação profissional 3. Trajetória histórica I. Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita”. II. Título.

ELISA RODRIGUES VILLANUEVA

CURRÍCULO DE ENSINO
A formação profissional do Assistente Social na UCDB/MS

COMISSÃO JULGADORA
TESE PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR

Presidente e Orientador: Dra. Noêmia Pereira Neves

2º Examinador: Dra. Eliete Cibele Cipriano Vaz

3º Examinador: Dra. Martha Maria dos Santos

4º Examinador: Dr. Mário José Filho

5º Examinador: Dra. Lilia Christina de Oliveira Martins

Franca, SP, 12 de março de 2002

DADOS CURRICULARES
ELISA RODRIGUES VILLANUEVA

NASCIMENTO: 27 de Outubro de 1937 – Rio de Janeiro/RJ

FILIAÇÃO: Filinto da Costa Rodrigues e Aracy da Silveira

FORMAÇÃO:

1961/1964 Bacharel em Serviço Social pela Faculdade de Serviço Social da Universidade do Brasil
Rio de Janeiro – RJ

1996/1998 Título de Mestre em Educação pelo Curso de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado, na Universidade Católica Dom Bosco – UCDB
Campo Grande – MS
Dissertação: Título: “*O assistente social um transformador – aspectos da ação pedagógica que influem na praxis do assistente social*”
Banca: Prof. Dr. Sebastião Jorge Chammé (orientador)
Profª .Dra. Sueli A . Mello
Profª .Dra. Odaria Battini
Defesa: 28 / 05 / 1998

1980/1982 Especialista em Fundamentos e Metodologia do Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

DOCÊNCIA

1986/2001 Professora de: Serviço Social de Grupo
Metodologia do Serviço Social
História do Serviço Social
Fundamentos históricos, teóricos e metodológicos do Serviço Social
Orientação de TCC

1992/1995 Chefe de Departamento do Curso de Serviço Social da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB
Campo Grande – MS

Ao meu marido *Ferdy Villanueva Flores*

Que por 35 anos me apoiou, incentivou, estimulou em todas as caminhadas da vida e cuja memória não permitiu que este trabalho, iniciado juntos, fosse interrompido.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dra. Noêmia Pereira Neves, minha orientadora, que com paciência e dedicação ajudou-me a elaborar este trabalho superando as angústias da maior de todas as perdas.

À Prof^a Dra. Mariluce Bittar, coordenadora local do curso, pelas inúmeras contribuições, pela disponibilidade para colaborar e, especialmente, pelo ombro amigo para chorar.

Aos professores, João Sandes, Raimunda Luzia de Brito, Maria José Rodrigues da Cruz e Iraci Vilela Pereira, pioneiros na formação do assistente social de Mato Grosso do Sul e que muito contribuíram, para que eu pudesse resgatar a história da formação do assistente social no estado.

Aos acadêmicos de Serviço Social da UCDB, que nos últimos 16 anos vêm, incansavelmente, contribuindo para que eu conheça melhor a profissão em suas mais sutis peculiaridades.

*“Não é pelo intelecto, mas pelo afeto
que transita a centelha que faz de um
professor um grande professor.”*

Maria Cecília P. da Silva (1994)

SUMÁRIO

Resumo.....	8
INTRODUÇÃO.....	9
 CAPÍTULO I : Currículo de Ensino	
1.1 - Trajetória histórica	16
1.1.1 - Componentes político-ideológicos.....	19
1.1.2 - Componentes psico-pedagógicos.....	23
1.2 - Os currículos de ensino do Curso de Serviço Social	26
1.2.1 - Histórico.....	26
1.2.2 - Características e significações.....	35
 CAPÍTULO II : Os currículos de ensino do Curso de Serviço Social da Universidade Católica Dom Bosco	
2.1 - O processo de implantação do curso.....	42
2.2 - Os currículos de ensino de 1972 a 2000.....	52
 CAPÍTULO III: Análise do currículo do curso de Serviço Social da UCDB - A pesquisa	
3.1 - Cenário e construção da pesquisa.....	57
3.2 - A análise.....	71
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 83
 BIBLIOGRAFIA.....	 91
 Anexos.....	 102
 Abstract.....	 138

VILLANUEVA, E.R. Currículo de ensino: A formação profissional do assistente social na UCDB/MS. Campo Grande, 2001. 138p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Católica Dom Bosco / Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. Campus de Franca

RESUMO

O presente estudo trata do currículo de ensino do curso de Serviço Social da UCDB, visto como uma variável a ser considerada na formação profissional do assistente social, analisando-o, não só quanto a proposta pedagógica nele inserida, mas, e principalmente, quanto a forma como essa proposta foi entendida pelos professores que a elaboraram. Baseia-se na corrente dialética helleriana, através da qual analisa o pressuposto de que é a intencionalidade e o compromisso da ação docente que direcionam o ensino e a aprendizagem. Tem, ainda, a intenção de resgatar a história da criação da Faculdade de Serviço Social de Campo Grande – Mato Grosso do Sul.

Palavras-chave: Currículo; formação profissional; trajetória histórica.

INTRODUÇÃO

Ao estudarmos os aspectos da ação pedagógica, desenvolvida por docentes do Curso de Serviço Social da Universidade Católica Dom Bosco, que influenciavam a prática profissional do assistente social, nossa dissertação de mestrado-1998, deparamo-nos com atitudes de certos professores que contradiziam suas propostas pedagógicas sem que, sequer, percebessem a contradição a que se expunham, vítimas, que eram, da violência simbólica conforme Bourdieu e Passeron apresentam em seu livro “*A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*”(1975) ou, do “*uso alienado da obviada*” defendido por Suely Mello em sua tese de doutoramento (1997).

Estes aspectos ficaram claros nas relações observadas quando, na busca do desenvolvimento da consciência crítica, nem todos os professores deram conta de perceber a sociedade e sua própria ação pedagógica de forma crítica, ou seja, buscando desvelá-la para melhor compreendê-la. Alguns demonstraram ter seu posicionamento ideológico baseado nas teorias comteanas, buscando a harmonia social através da passividade e aceitação acrítica das normas sociais, sem atentar que essa aceitação legitima a violência institucional. As teorias comteanas, também chamadas de teorias positivistas, são as defendidas pelo filósofo francês Auguste Comte, nascido em 1798 na França (Montpellier), que consideram

que a verdadeira natureza da filosofia positiva vem do desenvolvimento total da inteligência humana em suas diversas fases de atividade. Assim, cada uma de nossas concepções, ou seja, cada ramo do nosso conhecimento passa por três estágios históricos diferentes: *estágio teológico ou fictício*, *estágio metafísico ou abstrato* e *estágio científico ou positivo*. Estágios esses que são sucessivos e se excluem mutuamente. O primeiro, teológico, é o ponto de partida da inteligência humana, apresenta os fenômenos como produzidos pela ação direta de forças sobrenaturais (Deus), cuja intervenção arbitrária explica todas as anomalias aparentes do universo. O segundo estágio, o metafísico, diferencia-se do primeiro pela substituição dos agentes sobrenaturais por forças abstratas capazes de criar por elas próprias todos os fenômenos observados, e no terceiro, científico ou positivo, o espírito humano deixa de buscar explicações para as causas íntimas dos fenômenos, preocupando-se unicamente em descobrir as leis que regem os fenômenos da natureza consideradas, estas sim, como invariáveis, positivas.

“... o caráter fundamental da filosofia positiva é tomar todos os fenômenos como sujeitos a leis naturais invariáveis, cuja descoberta precisa e cuja redução ao menor número possível constituem o objetivo de todos os nossos esforços, considerando como absolutamente inacessível e vazia de sentido para nós a

investigação das chamadas causas, sejam primeiras, sejam finais.” (Comte,1988: 7 - grifo do autor).

Assim, chamamos de postura comteana as posturas observadas no estudo por nós realizado, tais como:

“O professor deve manter uma postura, não fumar. Todo professor tem a obrigação de dar uma boa aula e todo aluno tem a obrigação de assisti-la, a isso eu chamo de dever de estado.”

“Alguns conteúdos precisam ser revistos porque não correspondem à realidade, mas como é um todo e a universidade tem que caminhar por aí, vai depender muito do aluno saber se direcionar e ver no campo de estágio com o supervisor de campo dele.”

Essas colocações demonstram uma aceitação acrítica da realidade pela tomada dos fatos sociais como leis naturais, invariáveis cujas causas não merecem qualquer atenção.

Também, a concepção de ação transformadora no agir do assistente social não alcançou unanimidade conceitual. Isto é, embora a totalidade dos professores entrevistados explicitasse o propósito de trabalhar na linha da transformação, as formas por eles encontradas para

alcançar esse objetivo mostrou divergências entre si e com o próprio objetivo proposto (de transformação), denotando que mais do que intenção é necessário ação. Ação coerente com os propósitos, se eles pretendem contribuir para que a sociedade se torne mais justa, mude o esquema de concentração de renda ou, se consideramos que a situação vigente merece apoio para que seja mantido o “status quo”. Essa decisão exige uma auto-reflexão e conhecimento das categorias que fundamentam cada um desses propósitos, tais como: consciência crítica, participação ou consciência ingênua e ajustamento.

Na pesquisa realizada, enquanto um professor considerava que:

“O assistente social tem poder transformador teórico e prático, pois através de sua intervenção é possível criticar a realidade.”

Outro dizia :

“As vezes somos funcionários de uma empresa, mas só vemos o empresário no elevador e não temos oportunidade de propor qualquer mudança.”

Essas colocações mostraram que a busca da transformação nem sempre é entendida como desenvolvimento de consciência crítica, participação de todos mas, às vezes, é entendida como simples mudança de plano de ação.

Considerando o que disse o professor Miguel Fernandez Perez em conferência realizada para os professores da UCDB na Semana Pedagógica realizada em fevereiro de 1994 -“Explicamos o que sabemos, ensinamos o que somos”¹ concluímos, (em nossa dissertação de mestrado), que a formação dada ao acadêmico de Serviço Social, no Curso de Serviço Social da UCDB (MS), muito embora pretenda ser uma formação crítica, política e transformadora, reflete, a insegurança, a passividade e a aceitação acrítica das normas sociais, que a ação pedagógica de alguns docentes ainda, inadvertidamente, estimula. Essa constatação, entretanto, reflete apenas uma variável na formação profissional do assistente social, pois sabemos que a aprendizagem está sujeita a interferências das mais variadas consciente ou inconscientemente assumidas.

Assim, sentimos a necessidade de pesquisarmos outra possível variável na formação profissional do assistente social e, optamos pela análise do currículo de ensino aplicado no Curso de Serviço Social da Universidade Católica Dom Bosco / Campo Grande - MS, no período de 1985 a 2000, ou seja, o período em que vigiu o currículo aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1982 (parecer nº 412/82), frente ao corpo docente do curso. Acreditamos que o currículo de ensino de um curso é a formalização de um projeto de produção de cultura através da educação que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, deve ser

¹ Perez., M. F. – Prof.Dr. Universidade de Madri – Conferência na UCDB, 1994

“inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”(art.2º da LDB). Como liberdade, apesar de ser uma aspiração natural, não se manifesta espontaneamente e o ideal da solidariedade humana implica na compreensão que tem o educador da realidade, inúmeras podem ser as interferências que a formação profissional pode sofrer dependendo da proposta política, ideológica, psicológica e pedagógica do currículo e da compreensão que tem o educador dessa proposta

Assim, no primeiro capítulo abordamos a conceituação geral de currículo, os componentes políticos, ideológicos e psicopedagógicos que o fundamentam e a sua especificidade junto ao Curso de Serviço Social. No segundo capítulo retratamos o processo de instalação do curso de Serviço Social da FUCMT/ UCDB e a implantação dos currículos de ensino de 1972 a 2000. Para tanto, procedemos a uma pesquisa junto a seis professores que vivenciaram esse período, através de entrevistas semi-estruturadas, registradas em anexo com a denominação consecutiva de “Depoimento 1” (D-1) a “Depoimento 6” (D-6), uma vez que foram poucos os registros por nós encontrados, na Faculdade, a esse respeito. No terceiro capítulo abordamos a pesquisa realizada e a análise do alcance pedagógico do currículo da FUCMT/UCDB no período de 1985 a 2000 à luz da teoria dialética, conforme entendida por Agnes Heller,

integrante da Escola de Budapeste. Através dessa análise tecemos as considerações finais.

CAPÍTULO I

CURRÍCULO DE ENSINO

1.1 – Trajetória Histórica

Segundo Chadwick e Rojas (1980) inúmeras são as definições dadas hoje ao termo Currículo, podendo haver tantas definições quantos são os projetos e os autores.

“Eisner e Valance (1974), em ‘Concepções Conflitivas de Currículo’, reuniram diversos enfoques dados ao termo currículo, organizando-os em cinco grandes grupos: Currículo como processo de desenvolvimento de processos cognitivos; Currículo como tecnologia; Currículo como auto-realização (humanismo); Currículo para relevância e transformação social; Currículo como racionalismo acadêmico”. (Chadwick e Rojas, 1980: 103)

Entretanto, para falarmos de currículo sentimos a necessidade de realizar uma análise de sua trajetória histórica, com vistas a compreender as distintas interpretações, as contradições e as transformações por ele sofridas ao longo dos tempos.

Não desejamos pensar o passado com os critérios do presente, como sugere, sabiamente, Saviani (1994:38), o que sem dúvidas nos daria uma falsa visão de estabilidade com a qual não concordamos. É

preciso, portanto, que ao analisarmos a história do currículo o façamos a partir da compreensão da evolução do termo, bem como dos contextos de seu emprego e de suas múltiplas implicações na vasta rede de relações inerentes à atividade educacional a que ele se refere.

Assim, segundo Saviani (1994:39), o termo currículo na educação surgiu no final do século XVI com o calvinismo, quando o primeiro registro dele apareceu nas escriturações da Universidade de Leiden (Holanda), com o significado de um atestado de graduação, ortogado a um mestre da Universidade de Glasgow (Escócia) em 1663.

Vivia-se o contexto da reforma protestante e o termo trazia claros propósitos de formar predicadores protestantes integrados ao movimento pela reforma da agenda educativa medieval, visando a “propagação de novos pressupostos sobre a eficiência da escolarização, em particular, e a eficiência da sociedade em geral”(Ibidem:40).

O termo significava “*movimento progressivo ou carreira*”, para indicar uma entidade educativa que denotava uma totalidade estrutural e uma integridade seqüencial, constituindo-se num todo unitário que devia, não apenas ser seguido mas também acabado.

Ainda, segundo Saviani (Ibidem:40) as referências ao termo currículo eram do tipo “- *...havendo contemplado o currículo de seus estudos ...*” o que dá a idéia de um curso onde há uma seqüência interna e uma coerência estrutural.

Percebe-se, ainda, que a idéia de currículo vem acompanhada da idéia de método, que nesta concepção equivalia a um conjunto de procedimentos padronizados, destinados a *ensinar fácil e claramente* qualquer matéria. Assim currículo significava um misto de *ordenação, metodização, regularidade e centralidade* inerente ao preceito calvinista de disciplina, tornando-se um plano rígido das áreas de estudo de cada professor e das normas de conduta do aluno. Sendo o nome dado ao certificado de conclusão do curso, com a avaliação dos resultados de cada estudante. Daí a expressão “- *Ele tem um bom currículo.*”

Com o tempo as escolas passam a se abrir a setores mais amplos da sociedade e o termo currículo evolui da idéia inicial de registro da vida estudantil, para indicar o conjunto dos “*novos traços ordenados e seqüenciais da escola do século XVI*”. Na mesma época o termo “classe” passa a ser usado na reforma pedagógica que aumenta a vigilância dos alunos, começa a elaboração de conteúdos e métodos pedagógicos, que representam o ensino e a aprendizagem com exames e controle externo.

Vindo do latim no contexto já descrito, o termo currículo ganha uma multiplicidade de usos no vocabulário pedagógico.

Entretanto, o estudo do currículo não se restringe ao levantamento da evolução do termo nem de seus diferentes empregos. Ele compreende a análise de questões mais complexas, que vão desde os processos de sua elaboração até a interpretação, aplicação e avaliação que

lhe é dada, o que pretendemos desenvolver ao longo deste trabalho, em relação ao currículo do curso de Serviço Social da Universidade Católica Dom Bosco / MS, na busca de compreender o tipo de formação que ele pode propiciar.

1.1.1 – Componentes Político-ideológicos

Partimos do princípio que uma boa educação segue princípios de justiça, mas observamos que esse aspecto, normalmente, só é abordado no que se refere às questões de acesso à educação que, em nossa realidade, deixa muito a desejar.

São grandes as dificuldades no acesso à educação por grupos discriminados como pobres, mulheres e minorias étnicas. Entretanto, quando falamos em justiça em educação, pensamos, tanto na prática quanto na teoria, no elemento central da justiça nas discussões contemporâneas que é a questão da distribuição de renda.

O modelo distributivo de justiça começou a ser criticado pela filosofia, que apontou os limites e a forma pela qual ele serviu para conter as demandas sociais.

Chamamos de justiça distributiva a distribuição justa de um bem social. No caso, o bem social é a educação oferecida pelos sistemas de

educação de massa. Entretanto, a educação é um processo social que atua através de relações sociais nas quais a quantidade não pode ser separada da qualidade.

O conhecimento é social e criado em instituições sociais, por grupos particulares de pessoas, ele é distribuído através de canais socialmente criados, adotados e utilizados em contextos sociais particulares. Entretanto, isso nem sempre é considerado em relação ao currículo escolar.

O conhecimento científico apresenta-se sob a forma de paradigmas, disciplinas, teorias, programas de pesquisa através de processo altamente organizado. Uma vez produzido, o conhecimento tem que circular. Esse é um outro processo social que envolve a discriminação. A produção dos currículos escolares é apenas uma parte dessa circulação e seleção e, como tal, é passível de sofrer interferências que comprometam a justa distribuição do conhecimento.

Segundo Connell :

“O conhecimento que é levado para os currículos escolares é, pois, socialmente moldado desde o início. Nossas idéias naturais sobre o que constituem habilidades básicas, quais são as áreas centrais do conhecimento, quais são as fronteiras no mapa do conhecimento são todas produtos de uma complexa política moldada pela

distribuição mais ampla do poder social.” (1995:17)

O mesmo autor relata que muitas escolas fazem distinção entre a aprendizagem acadêmica, definida como caminho para as profissões superiores e a aprendizagem destinada a grupos que farão o trabalho de rotina, ou trabalharão com as mãos, indústria, comércio, que não precisa de uma *aprendizagem real*, tendo, então, um *currículo de segunda classe*.

Da mesma forma, Antonio Joaquim Severino considera que a educação, como ação pedagógica, é a imposição de um grupo social a outros grupos ou classes sociais. Essa imposição é feita através do que Bourdieu chama de “*inculcação*” de princípios e valores considerados válidos pela classe dominante.

Rubens Alves aborda esse assunto de forma criativa e sutil ao comparar a história de Pinóquio que ele diz ser uma “*malandragem psicanalítica com convicção pedagógica*”, com a educação. Diz Alves, que a famosa história após levar a criança a se identificar com um boneco de pau, afirma que é necessário ir à escola para se virar gente. Caso contrário o destino é virar burro, com rabo, orelhas, zурros e tudo que pertence à burrice. Entretanto, diz ele, isso não passa de um ato desonesto pois,

“...seria necessário dizer com clareza aquilo que aqui (na história) ficou simplesmente mal dito, contando sobre o destino invertido daqueles que eram de

carne e osso ao entrar na escola e só receberam diplomas depois de se transformarem em bonecos de pau”(Alves, 1993: 9).

Apesar de razoavelmente discutida, essa situação nunca é assumida claramente e busca-se camuflá-la sob o nome de ideologia pedagógica.

Deve-se a Paulo Freire e ao Encontro do CELAM em Medellín (Colômbia) a incorporação de novas contribuições ao desenvolvimento da educação na América Latina. Medellín com seus “*documentos*” e Paulo Freire com a sua “*pedagogia para a libertação*”.

Os “*documentos de Medellín*” marcam o aparecimento da Teologia da Libertação, que, mais que uma teologia, é uma nova forma de analisar a mensagem bíblica, a partir da realidade latino-americana de dominação e opressão do povo. Paulo Freire chama a atenção para a necessidade de ultrapassar o caráter instrumental, pragmático da participação e impulsionar a consciência crítica e a mobilização social. A importância que Freire dá aos aspectos ideológicos e à conscientização chamaram a atenção para a inutilidade das políticas assistencialistas e desenvolvimentistas, provocando uma maior radicalização nas relações de poder.

A relação de poder existente entre pessoas, grupos e classes sociais é retratada pela educação quando ela reproduz conteúdos culturais,

impondo-os aos sujeitos das classes dominadas que, por sua predisposição em aceitar a legitimidade da ação cultural dominante, submetem-se ao imposto, criando o “*habitus*”.

Da mesma forma, esse tipo de ideologia pedagógica objetiva camuflar as reais relações de violência material e de violência simbólica, tão bem abordada por Bourdieu e Passeron no livro “*A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*”(1975)

Além do aspecto político-ideológico da questão curricular, não podemos desprezar a contribuição da psicologia, através das teorias de J.Piaget (Teoria Genética), a teoria de Vygotsky (Teoria sociocultural), teoria da aprendizagem significativa de Ausubel e Coll, uma vez que as informações que a análise psicológica proporciona são úteis para selecionar objetivos e conteúdos, para estabelecer seqüências de aprendizagem que favoreçam ao máximo a assimilação dos conteúdos e a conquista dos objetivos.

1.1.2 – Componentes Psico-pedagógicos

Sem dúvidas a finalidade última da educação é promover o desenvolvimento dos seres humanos. O problema está em definir e explicar

em que consiste este desenvolvimento e, principalmente, em estabelecer o tipo de ação educacional mais adequada para promovê-lo. Entretanto podemos elencar algumas contribuições de análise psicológica já comprovadas por Piaget, Coll e outros que precisam ser consideradas.

O desenvolvimento pessoal do aluno está fortemente condicionado ao nível de desenvolvimento operatório ou sua aptidão cognitiva geral. Assim, a cada estágio de desenvolvimento corresponde uma forma de organização mental, uma estrutura intelectual, que se traduz em possibilidades de raciocínio e de aprendizagem. Portanto, segundo Coll:

“O currículo escolar deve levar em conta estas possibilidades não só no que concerne à seleção dos objetivos e dos conteúdos, mas também na maneira de planificar as atividades de aprendizagem, de forma que se ajustem ao funcionamento próprio da organização mental do aluno”(Coll, 1994:125)

Além de levar em conta o grau de desenvolvimento pessoal do acadêmico, seu nível de aptidão cognitiva, Ausubel chama a atenção para a importância do “conhecimento prévio”, ao qual o acadêmico já está condicionado ao iniciar sua participação nas experiências educacionais.

“...o aluno que inicia uma nova aprendizagem escolar o faz

sempre a partir dos conceitos, concepções, representações e conhecimentos que construiu no decurso de suas experiências prévias, utilizando-os como instrumento de leitura e de interpretação que condicionam em um alto grau o resultado da nova aprendizagem.” (Coll, 1994:125)

Na concepção construtivista de intervenção pedagógica, a ação educacional deve incidir sobre a atividade mental construtiva, criando condições favoráveis para os esquemas do conhecimento serem os mais corretos e ricos possíveis e se orientem na direção marcada pelas interações que presidem a educação.

A individualização do ensino deve ajustar a qualidade e a quantidade da ajuda pedagógica ao processo de construção do conhecimento. Os métodos de ensino não são bons ou maus, adequados ou inadequados em termos absolutos e sim em função do ajustamento às necessidades dos alunos.

As propostas curriculares não devem prescrever um método de ensino determinado, devem proporcionar critérios gerais de ajuste da ajuda pedagógica e explicitá-los mediante propostas concretas de atividades de ensino sob determinados pressupostos. As significâncias lógicas e psicológicas do conteúdo programático não são suficientes para que o

ensino seja significativo, é necessário que o aluno tenha uma atitude favorável para aprender.

A atitude favorável para a aprendizagem significativa está diretamente relacionada a intencionalidade do aluno em relacionar o novo conteúdo de aprendizagem com os conhecimentos já adquiridos. Quando a intencionalidade é baixa, o aluno limitar-se-á a memorizar o aprendido de forma mecânica e repetitiva, quando a intencionalidade é alta, o aluno estabelecerá múltiplas e variadas relações entre o novo e o anteriormente adquirido. A motivação para aprender significativamente dependerá da capacidade do professor em despertar e incrementar essa motivação.

É na psicologia que se fundamenta a teoria da aprendizagem significativa e é a psicologia que oferece os instrumentos de estímulo à motivação. O professor é o mediador entre a estrutura psicológica e a estrutura lógica.

Jean Piaget, psicólogo e psiquiatra francês, criador do Centro Internacional de Epistemologia Genética em Genebra (1956), dedicou-se ao estudo do desenvolvimento do conhecimento, isto é, o estudo das construções progressivas das estruturas mentais, que vão do período sensório-motor (até 2 anos), passando pelos períodos pré-operacional (2 aos 7 anos) e operacional concreto (7 aos 11 anos), até o operacional formal (11 aos 15 anos). Assim, a aprendizagem só tem sentido na medida em que coincide com o processo de desenvolvimento do conhecimento, com o

movimento das estruturas da consciência. É o chamado método estrutural genético que relaciona o saber com a história.

“Reconhecer a dimensão histórica do conhecimento e do currículo de Serviço Social implica a tarefa de coordenar fatores de variação e de invariância. Determinados aspectos da realidade perduram na história enquanto outros são negados, exatamente em função das superações dialéticas.”
(Sá,1995:55)

1.2 – Currículos de Ensino nos Cursos de Serviço Social

1.2.1 – Histórico

O Serviço Social teve início no Brasil em 1936 com a criação da primeira escola em São Paulo, pelo Centro de Estudos e Ação Social – CEAS.

“O CEAS foi Considerado como o vestíbulo da profissionalização do Serviço Social no Brasil – e aqui também, como no caso chileno, o trabalho de organização e preparação dos leigos se apóia numa base social feminina de origem burguesa respaldada por assistentes sociais belgas, que ofereceram a sua experiência para possibilitar a fundação da primeira escola

católica de Serviço Social”(Castro,1993:98).

O CEAS, junto com a UCISS – União Católica Internacional de Serviço Social dá ao Serviço Social brasileiro uma base orgânica continental marcando a presença da Igreja Católica na busca de solução para a questão social agravada, na época, pela nascente economia urbana. O cenário histórico apresentava, de um lado o capital representado pelos proprietários fundiários, industriais e comerciantes e, por outro lado os trabalhadores assalariados que vendem sua força de trabalho como uma mercadoria que deveria prover suas necessidades básicas. Outro grupo é dos indivíduos que não conseguiam se integrar ao modo de produção vigente e, por isso, formavam o que Marx chamou de “exército de reserva”.

“... no setor do capital, elaborou-se o saber do Serviço Social. Seus porta-vozes formam os sujeitos da fala deste novo ramo das Ciências Sociais aplicadas.”(Neves,1990:21)

Os governos autoritários que antecederam a criação do Serviço Social viam na rebeldia do povo uma crise de autoridade, para a qual necessitavam de ajuda para contê-la.

“Nesse sentido, a ideologia da democracia liberal brasileira é transmitida por duas forças propagandistas: o catolicismo e o positivismo. Ambos serviam à ordem”(Neves,1990:26).

Assim, as Escolas de Serviço Social prosperaram por todo o país.

Após a criação, em 1936, do Curso de Serviço Social do Centro de Estudos e Ação Social de São Paulo, em 1937 surgiram, no Rio de Janeiro, o Curso de Serviço Social do Instituto Social do Rio de Janeiro e em 1938 o Curso de Serviço Social do Serviço de Obras Sociais – SOS. O SOS era uma instituição de assistência social criada pela superintendente geral do Serviço de Enfermeiras de Saúde Pública – Edith Fraenkel – e que realizou o trabalho social com enfermeiras até o surgimento da profissão Serviço Social.

“Às enfermeiras da Saúde Pública cabe o nobre mister de levar aos lares pobres nos bairros humildes da cidade, aos morros, às habitações coletivas e às favelas que enfeiam e envergonham a nossa capital – ensinamentos de higiene e de profilaxia indispensáveis à conservação da saúde. Este serviço é feito por meio de visitas domiciliares das enfermeiras do Corpo de Enfermeiras do D.N.S.P. E estas enfermeiras, na sua dolorosa peregrinação diária pelos lares pobres, deparam freqüentemente com quadros desoladores, com espetáculos pungentes: - famílias miseráveis, maltrapilhas de tudo privadas, vivendo em

promiscuidade,....”
Pinheiro,1985:195)²

Segundo dados colhidos no arquivo de ABESS (hoje ABEPSS), por Janete Martins de Sá (1995:65):

Em 1940 foi criado o Instituto de Serviço Social de São Paulo e a Escola de Serviço Social de Pernambuco;

Em 1943 a Escola de Serviço Social do Rio de Janeiro (hoje PUC/RJ)

Em 1944 a Escola Técnica de Assistência Social Cecy Dodsworth no Rio de Janeiro, as escolas de Serviço Social da Paraíba e da Bahia;

Em 1945 as escolas de Porto Alegre (RGS), Natal (RGN) e Niterói (RJ);

Em 1946 a escola de Minas Gerais;

Em 1950 a escola de Campinas (SP);

Em 1951 a escola de João Pessoa (PB);

Em 1954 a escola maranhense de Serviço Social e a escola de Sergipe;

Em 1955 já estavam em funcionamento 21 escolas de Serviço Social em 17 estados da União.

“Com exceção da Escola Ana Neri, da Universidade do

² Republicação de obra da autora de 1939

Brasil, e da Escola Técnica de Assistência Social Cecy Dodsworth, vinculada à prefeitura, as demais foram criadas ou mantidas por organismos da Igreja Católica, como o CEAS – Centro de Estudos e Ação Social; o GAS – Grupo de Ação Social; a JUC – Juventude Universitária Católica; a ASC – Ação Social Católica” (Sá,1995:66).

Entretanto, mesmo as escolas do governo tinham uma direção católica, como a Escola Ana Néri da Universidade do Brasil que tinha, na década de 60, Dom Helder Câmara como orientador espiritual de seus alunos.

Até 1946, ano de criação da Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social – ABESS (hoje ABEPSS), a Escola de São Paulo e o Instituto Social do Rio de Janeiro prestavam assessoria às demais instituições de ensino. Assessoria essa que perpassava pelo perfil do profissional baseado no ideal pedagógico cristão, conforme era trabalhado na Europa e nos Estados Unidos, onde nossos primeiros profissionais se graduaram.

Segundo nos relata Maria Esolina Pinheiro, pioneira do Serviço Social no Brasil, professora dos primeiros cursos criados e fundadora da primeira escola oficial de Serviço Social brasileira – a Escola Técnica de Assistência Social Cecy Dodsworth, criada em 1944 pela

Prefeitura do Distrito Federal (hoje UERJ) em 1938, ainda era bastante precário o ensino de Serviço Social.

“Entre nós não existem nem programas, nem escolas oficiais, para formação de assistentes sociais. Em regra o Serviço Social, aqui, tem sido ensinado e aprendido com a prática, nas obras de assistência quer oficiais, quer privadas. Essa situação não pode, entretanto, perdurar. O Conselho Nacional de Serviço Social de certo cogitará do preparo técnico do pessoal necessário para esses serviços.”(Pinheiro,1985:149)³

Assim, com base em dados fornecidos por Pinheiro em publicação de 1939, possuíamos na época os seguintes estabelecimentos particulares de ensino de Serviço Social:

Escola de Serviço Social de São Paulo

Criada em 1936, a Escola de Serviço Social de São Paulo tem suas origens ligadas ao complexo quadro político que caracterizava o país na época. A acumulação capitalista centrava-se no amadurecimento do mercado de trabalho, na consolidação do pólo industrial e na vinculação da economia ao mercado mundial

Em São Paulo a situação era mais grave porque, além, das disputas entre os tenentistas e os setores políticos mais tradicionais e o

³ Republicação do livro “Serviço Social – infância e juventude desvalidas”.Rio de Janeiro, 1939

medo da infiltração comunista, ainda havia o distanciamento do governo central, que marginalizava a burguesia paulista. Assim, a criação da primeira Escola de Serviço Social do Brasil veio abrir a possibilidade da mulher paulista participar do processo político que se deslanchava em seu próprio estado, dando início à longa caminhada do Serviço Social no solo brasileiro, caminhada essa iniciada sob o signo da aliança com a burguesia.

A primeira Escola exigia como condições de admissão:

- a) Ter 18 anos completos e menos de 40;
- b) Comprovar ter feito estudos de curso secundário, pelo menos;
- c) Apresentar: referência de três pessoas idôneas e atestado de sanidade;
- d) Os candidatos são considerados alunos regulares da Escola somente depois de haverem freqüentado o Curso Preparatório e prestado exame sobre matéria dada.

Duração do Curso: O curso tinha a duração de três anos, apesar de só em 1953 ter sido assim regulamentado. Nos dois primeiros anos o curso alternava os trabalhos teóricos e práticos. O terceiro ano era exclusivamente destinado aos estágios de especialização.

O curso básico era composto das seguintes disciplinas:

Sociologia
Anatomia e Fisiologia
Economia Política e Social
Higiene
Legislação Social
Estatística
Psicologia
Histórico, organização e desenvolvimento do Serviço Social

A formação prática incluía:

Primeiros cuidados de enfermagem
Técnica de organização administrativa
Círculos de Estudos
Visitas Sociais
Inquéritos
Estágio nas diferentes organizações sociais

As Escolas de Serviço Social do Rio de Janeiro

No Rio de Janeiro, quase que concomitantemente, surgiram em 1937 o Instituto de Educação Familiar e Social, formado por duas escolas: uma de Educação Familiar e uma de Serviço Social e, em 1938 a Escola Técnica de Serviço Social fundada, pelo SOS – Serviço de Obras Sociais, como curso intensivo de Serviço Social, contou com a colaboração das duas primeiras assistentes sociais brasileiras, Albertina Ferreira Ramos e Maria Kiel que, influenciadas por Adèle de Louneau, professora belga que veio ao Brasil dar um curso intensivo de formação social para moças, organizado pelas cónegas de Santo Agostinho, viajaram para a Bélgica onde fizeram o curso de Serviço Social na Escola Católica de Serviço Social de Bruxelas.

Segundo Pinheiro, co-diretora técnica da Escola, o curso oferecia as seguintes disciplinas:

Noções de Anatomia e Fisiologia
 Noções de Bacteriologia
 Noções de Patologia interna e externa
 Noções de Psicologia e Psicopatologia
 Neurologia
 Puericultura e Noções de Nutrição
 Problemas das doenças infecto-contagiosas
 Flagelos Sociais
 Higiene individual, mental, social, profissional e coletiva
 Habitações coletivas, a criança abandonada, o menor delinqüente e seu aspecto legal e social
 Sociologia
 Legislação Social
 Noções de Direito Constitucional, Administrativo, Civil e Penal
 Serviço Social

Em 1953 o Curso de Serviço Social foi regulamentado pela Lei 1889/53 como curso de nível superior, com duração mínima de três anos. O primeiro currículo oficial ficou assim constituído:

1º ano: Sociologia e Economia Social
 Direito e Legislação Social
 Higiene e Medicina Social
 Psicologia e Higiene Mental
 Ética Geral e Profissional
 2º ano: Introdução e Fundamentos do Serviço Social
 Métodos do Serviço Social
 Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupo e Organização de Comunidade
 Serviço Social em suas especializações: Família, Menores, Trabalho e Médico
 3º ano: Pesquisa Social

O currículo oficial deixou de contemplar algumas disciplinas propostas na III Convenção Nacional da ABESS realizada em

1953. Entretanto, em se tratando de currículo mínimo, coube a cada Escola adequá-lo a sua realidade.

1.2.2 - Características e significações

Pautadas na Doutrina Social da Igreja essas primeiras Escolas seguiam os mesmos princípios do CEAS – a busca da restauração da ordem social, tanto institucional como dos costumes, além da educação integral na formação do assistente social.

“Atribui-se à educação integral o papel de estabelecer ordem nas idéias, de subordinar as ciências especulativas à Ética e esta à Teologia. Sua base correspondia aos princípios eternos e imutáveis da lei natural e da revelação, ou seja, à filosofia aristotélico-tomista, que, uma vez sistematizada e assumida conscientemente, seria a única capaz de regenerar a nacionalidade brasileira do individualismo liberal e do comunismo ateu.”(Sá,1995:71)

Tem início uma profissão caracterizada pela observância de requisitos apontados pelos pensadores católicos da época como:

“formação intelectual e boa vontade;

capacidade pessoal de julgar (crítica metódica e rigorosa dos fatos e das idéias);
faculdade de dominar os problemas mais complicados e delicados;
espírito científico (possibilidade de criar ciência e não apenas receber);
perfeição moral e espiritual;
capacidade de conciliar a alta ciência universitária e a revelação de Cristo (ciência e fé);
ser, entre os demais, os melhores e mais competentes estudantes universitários e diplomados – porque católicos;
ter espírito missionário;
fazer da carreira uma vocação, não apenas uma profissão;
ter dever para com Deus, para com o próximo e para consigo mesmo;
ter deveres para com a pátria, no sentido de modelar as novas gerações brasileiras (Amoroso Lima, 1943);
fazer prevalecer a formação do homem sobre a do profissional (Salim, 1947);
ter a capacidade de formar a personalidade espiritual do homem e do cidadão (Capanema, 1942).” (Sá, 1995:70)

A partir de 1953, ao longo do tempo, essas características foram sofrendo gradativas mudanças sem, entretanto, perder a influência da Igreja, exercida de novas formas. Caracterizando-se, a partir de 1961 por uma teologia progressista, desenvolvimentista, ligada à Teologia da Libertação.

É o período chamado de desenvolvimentista que vai de 1961 a 1968.

Apesar do forte apelo econômico dado ao período por força, principalmente, norte-americana, os assistentes sociais mantêm a visão humanista cristã.

“ A perspectiva de desenvolvimento, entretanto, é entendida pelos assistentes sociais como dotada de forte conotação humanista cristã, envolvendo as idéias de justiça social, caridade e de harmonia entre os fatores econômicos e sociais.” (Vieira et al:103)

O desenvolvimento sócio-econômico aparece impresso na realidade, entretanto, não para ser assumido pelo indivíduo isoladamente, mas pela coletividade, o que requer um conjunto de conhecimentos que permita explicar racionalmente a sociedade em seus aspectos econômicos, sociais e políticos.

Assim, as ciências e as disciplinas que mais se destacam são a sociologia funcionalista norte-americana, a política social, o planejamento, a pesquisa, a estatística e a psicologia social. E, são elas que passam a ser incorporadas ao currículo do Serviço Social.

Para o assistente social a realidade social continua a ser apreendida de forma mecanicista, positiva, através da atitude científica, isto é, “neutra, fria e descomprometida”.

Momentos importantes marcam esse período rico em mudanças sócio-políticas e, portanto, rico para o Serviço Social.

Em 1961 o II Congresso Brasileiro de Serviço Social, que tem por tema “Desenvolvimento Nacional para o Bem Estar Social”, estimula o profissional a trabalhar um processo de desenvolvimento que inclua a participação da população na solução de seus problemas.

“Serviço Social passa a ser uma instituição social necessária, na medida em que domina o método de lidar com o povo e que tem uma contribuição a dar a outras profissões, seja pelo manejo de técnicas, seja pela experiência acumulada.”(Vieira et al:103)

Volta a surgir a preocupação com a formação do assistente social, não só no que se refere à ampliação de conhecimentos e técnicas, mas também na interação com outros profissionais. Há a necessidade de maior clareza de limites de atuação, para não investir em área alheia, mas enriquecer a ação com o maior aproveitamento de cada área.

Em 1964, a brusca mudança de governo com o golpe militar, mexe com o Serviço Social que desenvolvia seu trabalho com

movimentos operários, com educação de base da Igreja Católica, o que inicialmente, foi confundido com comunismo e sofre uma retração. Mais tarde, a idéia de participação popular expande a demanda pelo trabalho com comunidades trazido pelos Estados Unidos e os assistentes sociais novamente são convocados.

“Era veiculada para a população a ideologia da integração nacional e, para isso, os assistentes sociais deram uma grande contribuição”.(Vieira et al: 115)

Em 1965, o movimento chamado de “*Geração 65*” questiona a influência estrangeira, especialmente, a norte-americana, na formação do assistente social e propõe romper com as práticas até então desenvolvidas.

“Da tomada de consciência da necessidade desta ruptura irá emergir, no final da década de sessenta, todo um repensar da profissão e do exercício profissional no continente latino-americano, tornando-se imperioso buscar um novo caminho.”(Vieira et al: 121)

Podemos considerar como primeira manifestação grupal de crítica ao Serviço Social, até então desenvolvido, o Encontro Regional de Escolas de Serviço Social do Nordeste, realizado em janeiro de 1964, quando profissionais e docentes, face o subdesenvolvimento instalado no Nordeste, questionam a ação profissional baseada em metodologia criada

nos Estados Unidos, para responder aos problemas concretos da sociedade norte-americana e não aos nossos.

É a chamada Reconceitualização do Serviço Social, contexto de críticas aos métodos tradicionais de Serviço Social e à ideologia que os embasa.

Tratou-se de um amplo questionamento proposto pelas Ciências Sociais, não devendo ser entendido como acontecimento exclusivo do Serviço Social.

Questionava-se nos métodos tradicionais a visão isolada e fragmentada, a preocupação tecnicista e a pretensa neutralidade profissional. Em contrapartida propunha-se uma visão de totalidade, o objetivo indo além do nível de intervenção e participação político-ideológica.

Segundo Yamamoto (2000), nos anos 80 a formação profissional e o trabalho de Serviço Social se solidificaram, possibilitando, hoje, dar um salto qualitativo na análise sobre a profissão.

“A relação do debate atual com esse longo trajeto é uma relação de continuidade e de ruptura. É uma relação de continuidade, no sentido de manter as conquistas já obtidas, preservando-as; mas é, também, uma relação de ruptura, em função das alterações históricas de monta que se verificam no presente, da necessidade de supe-

*ração de impasses profissionais
vividos e condensados em re-
clamos da categoria profissio-
nal.”(Iamamoto,2000: 51)*

CAPÍTULO II

Os Currículos de Ensino do Curso de Serviço Social da Universidade Católica Dom Bosco

2.1 – O Processo de Implantação do Curso

Entramos em contato com a Faculdade de Serviço Social da, hoje, Universidade Católica Dom Bosco em fevereiro de 1986, quando aí iniciamos nossa carreira docente, ministrando aulas na disciplina Serviço Social de Grupo para a turma do 5º semestre.

Na época a faculdade já tinha catorze anos de existência e, com as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, Direito, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis e Administração compunha a FUCMT – Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso.

Nascera, portanto, antes da divisão do estado e, a partir de 11 de outubro de 1979, com a criação do Estado de Mato Grosso do Sul, tornou-se a única faculdade de Serviço Social do estado, como o é até hoje.

Pouco ou nenhum documento existe relatando a gênese da Faculdade de Serviço Social e, por esse motivo, lançamos mão de anotações feitas por pessoas que participaram dos primeiros encontros realizados para esse fim (ata grafada em folha solta), entrevistas com professores da época e consulta aos livros de atas existentes. São eles:

Livro de Atas de reuniões da Congregação

Termo de abertura: 01 de agosto de 1972
 1ª ata de reunião : 23 de junho de 1972
 Última ata : 18 de fevereiro de 1991
 Obs. Não há termo de encerramento

Livro de Atas de reuniões do Conselho Departamental
 Termo de abertura: 01 de agosto de 1972
 1ª ata de reunião : 09 de outubro de 1973
 Última ata: : 15 de outubro de 1993
 Obs.: Não há termo de encerramento

Livro de Atas de reuniões do Departamento de Processos e Técnicas
 Termo de abertura: 17 de fevereiro de 1977
 1ª ata de reunião : 06 de dezembro de 1977
 Última ata : 17 de agosto de 1982
 Obs.: Não há termo de encerramento

Livro de atas de reuniões do Departamento de Processos e Técnicas
 Termo de abertura: 02 de abril de 1984
 1ª ata de reunião : 02 de abril de 1984
 Última ata : 10 de março de 1989
 Obs.: Não há termo de encerramento

Livro de Atas de reuniões do Departamento de Fundamento Teóricos do S. Social
 Termo de abertura: 17 de março de 1984
 1ª ata de reunião : 17 de março de 1984
 Última ata : 16 de setembro de 1987
 Termo de Encerramento: 24 de maio de 1988
 (comunicando o extravio do livro por oito meses).

Livro de Atas de reuniões do Departamento de Fundamento Teóricos do S. Social
 Termo de abertura: 20 de maio de 1988
 1ª ata de reunião : 19 de fevereiro de 1988
 Última ata : 26 de novembro de 1991
 Obs.: Não há termo de encerramento.

Podemos dizer que os primeiros passos dados no sentido de ser criada uma Faculdade de Serviço Social em Campo Grande / MS

remontam do dia 19 de outubro de 1964 quando um grupo de trabalho, composto por funcionários e membros da Missão Salesiana de Mato Grosso, que já mantinha em Campo Grande, sul do estado de Mato Grosso, as faculdades de Pedagogia, Direito e Letras, reuniu-se com a finalidade de criar uma Faculdade de Serviço Social, que viria ampliar o número das Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso, a FUCMT. O referido grupo era composto por um presidente, indicado pela Missão Salesiana, Padre Felix Zavataro; um secretário, Cleomenes Nunes da Cunha, Oliva Enciso, auxiliar superintendente do SESI local e Salva Haff, assistente social do Departamento Social do SESI do Rio de Janeiro, além de Dom Antonio Barbosa mui digno bispo diocesano de Campo Grande.

Na busca de contribuições para elaboração e encaminhamento de um projeto ao Conselho Federal de Educação, na mesma dada, foram enviados ofícios à Câmara dos Deputados em Cuiabá /MT (capital do estado), ao governador do estado Fernando Correia da Costa, ao governador do então estado da Guanabara, Carlos Lacerda, Nelson Pita, diretor da Divisão de Intercâmbio de Assistência Técnica do Departamento Nacional do SESI e Sandra Cavalcanti, superintendente do SESI no estado da Guanabara.

O projeto foi elaborado e, em 1970, foi encaminhado ao Conselho Federal de Educação com uma solicitação de autorização para o imediato funcionamento da faculdade.

Assim, em 31 de julho de 1972 o Ministério de Educação autorizou o funcionamento da Faculdade de Serviço Social – FASSO⁴, das Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso – FUCMT, tendo como professores fundadores:

Denise Nagamini
João Sandes
Raimunda Luzia de Brito.

Como professores colaboradores:

Arlete de Barros
Ignês de Assis
Rose Maria L. R. Sarzedo.

“Eu trabalhava na Universidade Federal, que na época era estadual e fui surpreendido pelo padre Scampini no corredor da Universidade, que vinha acompanhado por duas senhoras do Rio, Maria Amália e Maria Aidyl, convidando para uma reunião à noite no Hotel Campo Grande. ... O padre José Scampini explicou que as professoras estavam fazendo um estudo para saber se a cidade comportava uma Escola de Serviço Social.”(D-1)

“Para a criação de um curso superior era necessário três profissionais da área e o padre Scampini fez um levantamento e Campo Grande tinha exatamente três profissionais que era eu, João Sandes e a Denise. Eu

⁴ Parecer 437/72 e decreto nº 70905

mais antiga, depois João Sandes e por último Denise, que se formou em Niterói na Universidade Federal Fluminense. Ai eu fui convidada para apresentar currículo e histórico escolar e toda a documentação, para que fosse criado o Curso de Serviço Social. Eu apresentei, mas antes eu fiz a colocação para o padre Scampini de toda uma situação política que eu estava sofrendo naquele momento. Respondendo inquérito policial militar por causa da liderança estudantil em Goiânia e ele disse que isso não tinha a menor importância. Então eu apresentei o meu currículo e foi um dos currículos apresentados para a criação da Faculdade de Serviço Social de Campo Grande.”(D-2)

Em 08 de fevereiro de 1974 o Ministério de Educação nomeou uma comissão composta pelas professoras Maria Amália Soares Aroso e Maria Aidyl de Figueiredo, ambas professoras da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Brasil (hoje UFRJ), para elaborarem o estudo referente ao reconhecimento da já criada Faculdade, reconhecimento esse que ocorreu em 10 de outubro de 1975 pelo parecer nº 4024/75.

De acordo com o parecer do Conselho Federal de Educação, foi, então, aprovado o seguinte corpo docente para atender o novo curso:

Padre Ângelo Adolfo Sanchez y Sanchez
Carlos Del Torchio
Ir. Circe José Morbeck
Denise Nagamine
Denise Tibau de Vasconcelos Dias
Felix Balaniuc
Padre Felix Zavataro
Inês Sanchez A . de Assis
Padre Inocência Lutzuy
Ir. Irmã Zorzi
João Sandes
Padre José Scampini
Luiz Edmundo de Faro Freire
Luiz Gonzaga Machado
Maria Antonieta M. de Mesquita
Raimunda Luzia de Brito
Sonia Grubits G. de Oliveira
Sylvio Correcilla Sobrinho
Padre Walter Bocchi

Esses professores, entretanto, começaram a atuar gradativamente conforme a sua disciplina aparecesse no currículo e, alguns, nunca chegaram a exercer a docência no Serviço Social, como o padre Ângelo Adolfo Sanchez y Sanchez, Carlos Del Torchio, Denise Nagamine (uma das fundadoras), Denise T. de Vasconcelos Dias e a irmã Irma Zorzi que foram substituídos por professores chamados assistentes.

“ A Denise fez direito e passou a trabalhar só na área de direito.”(D-2)

“ A Inês mora no Rio, a última notícia que tive dela ela estava doente, Arlete mora em Brasília e freqüentemente está no exterior.”(D-1)

O curso de Serviço Social foi criado como curso noturno e seus professores eram, e continuam sendo, professores horistas, isto é, professores que recebem por cada hora/aula dada, contratados a cada semestre. Não existindo, de fato, a figura do professor titular prevista no Regimento Unificado da FUCMT.

Ao longo dos anos a Faculdade de Serviço Social teve os seguintes diretores:

Padre José Scampini	1972 a 1976
Padre Waldir Boghossian	1977 a 1979
Padre Ervino Martinuz	1980 e 1981
Padre Augusto Issas Kian	1982 e 1983
Padre Antonio Secundino de Castro	1984 (até junho)
Padre Guilherme Morales Vilazquez	1984 a 1986
Padre Afonso de Castro	1987 e 1988
Padre Geraldo Grendene	1989 a 1991

Inicialmente o diretor contou com a colaboração de uma Vice-diretora. Reivindicação do corpo docente, especialmente dos professores assistentes sociais, uma vez que o Diretor, por força do regulamento da mantenedora, tinha que ser um padre, não necessariamente com formação na área.

A primeira Vice-diretora foi a professora Mary Dayse Kinzo Martins que ocupou o cargo de 1973 a 1976, quando o cargo foi extinto..

Em dezembro de 1977, baseada no artigo 117 do Regimento Unificado da FUCMT, foi feita eleição para elaboração da lista tríplice da qual o Diretor escolheria uma chefe de Departamento. Foi mais votada a professora Eliza Marques Inouye, que, a partir de 1978 passou a responder pelos Departamentos de Fundamentos Teóricos e Processos e Técnicas do Serviço Social.

Em agosto de 1979 a professora Maria José R. da Cruz assume a coordenação de estágio, até então coordenada pela professora Maria Emília Sulzer com a colaboração da professora Iraci Vilela Pereira e, Ivete Ângela Lemes, assume a coordenação administrativa da Faculdade.

Em 1982 a professora Maria Emília Ramalho Sulzer tem maioria de votos para ocupar a chefia dos Departamentos e substitui, no cargo, a professora Eliza Marques Inouye. Em 1985 a professora Maria Emília Ramalho Sulzer deixa a Faculdade para ingressar na carreira política e, por imposição do corpo discente, descontente pelo fracasso de um evento cultural programado e que não pode ser executado por falta de uma coordenação técnica no curso, foi criado o cargo de Vice-diretora, para o qual foi indicada, pelos colegas, a professora Maria José R. da Cruz. A Vice-diretoria funcionou de 1986 a 1991.

A partir de dezembro de 1991 muda a estrutura da FUCMT, como processo de transição da FUCMT em UCDB – Universidade Católica Dom Bosco.

Extinguem-se os cargos de Diretor, Vice-diretor e chefes de Departamento e cria-se o cargo de chefe de Departamento com a remuneração de 20 h/a semanais, para exercer a mesma função do Diretor, Vice-diretor e chefes de Departamento. Com mandato de dois anos.

A escolha do chefe de Departamento, como nos casos anteriores, foi feita pelo Reitor através de lista triplica elaborada por votação do corpo docente.

Marcada a primeira eleição para 03 de dezembro de 1991 foi eleita a professora Elisa Rodrigues Villanueva. Ficando o quadro da seguinte forma:

Elisa Rodrigues Villanueva	1992 a 1995
Maria Aparecida de A . Ribeiro	1996 a 1999
Regina Stela A . de Almeida	2000 e 2001

Sendo, o Serviço Social um curso noturno atende, preferencialmente, a alunos trabalhadores. Alunos que vão assistir às aulas após um dia de trabalho o que levou o curso a colocar o estudante-trabalhador como centro de seus projetos e de sua missão institucional. Estimulando o estudo do tema e pesquisando a respeito.

“A busca do curso noturno representa uma aspiração de massa, de fugir à condição social, de ascender na hierarquia social, que geralmente acaba em fracasso, porque não há vínculo entre o trabalho e a escola, entre a necessidade de mudar a natureza e a organização do trabalho e o que a escola ensina. Isso porque a escola separa cultura e produção, ciência e técnica, trabalho manual e trabalho intelectual.”(Castanho,1989:89)

Almeida (1998), em seu estudo sobre a construção da identidade do jovem trabalhador e suas relações com a escolaridade, observa que o jovem trabalhador vive enredado em uma teia que o impede de pensar, de planejar, de descobrir-se e descobrir o mundo, vítima de estratégias de dominação, uma vez que *“quanto menor for sua consciência de si e do mundo, maior será sua submissão”*. Daí a ingenuidade de crer que a escolarização, por si só, é um instrumento de ascensão social, mesmo sem qualquer relação com o saber.

“...mais do que a consciência de si, dá-se a consciência de si no mundo e na ânsia pela interação, passo imediato e inevitável, há que se conhecer melhor o mundo, há que se conhecer melhor a si. Nesta situação a escolarização torna-se significativa (e, certamente, foi por isso que ouvimos um dia: ‘A consciência política me fez vol-

tar a estudar', uma vez que a consciência política traz consigo a exigência de um conhecimento maior do mundo, de um conhecimento maior de si. E a escolarização, deixando de ser mecanismo de ascensão social, passa a ser veículo de saber, o saber necessário para transformar-se e para transformar o seu espaço no mundo.”(Almeida, 1998:108)

2.2 – Os Currículos de Ensino de 1972 a 2000

Desde sua criação, o Curso de Serviço Social da FUCMT/UCDB teve, dois currículos:

O currículo aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1970, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Parecer nº 342). Com o qual a Faculdade de Serviço Social de Campo Grande / MS iniciou sua trajetória de graduação de assistentes sociais no sul do Mato Grosso. E que, ao que tudo indica, não foi elaborado pelos profissionais da casa, mas trazido pelas professoras que estiveram no estado para estudar a possibilidade de criação da Faculdade.

“... ..eu suponho, porque eu também não sei bem essa parte, que o primeiro currículo veio do Rio de Janeiro. Deve ter sido a professora Maria Amália que o trouxe.”(D-1)

Esse primeiro currículo vigiu por 12 anos e, apesar de aprovado em 1970, isto é, pós-reconceituação do Serviço Social, ainda dava à prática profissional uma visão fragmentada através dos métodos de caso, grupo e comunidade.

SERVIÇO SOCIAL
QUADRO CURRICULAR INICIAL
1972

SEMESTRE I	CR	SEMESTRE II	CR
Cultura Teológica.....	02	Cultura Filosófica I.....	02
Direito I.....	02	Direito II.....	02
Economia I.....	03	Economia II.....	03
Hig. e Méd. Social I.....	02	Hig. e Méd. Social II.....	02
Psicologia I.....	04	Psicologia II.....	04
Sociologia I.....	03	Sociologia II.....	03
Teoria do S. S. I.....	04	Teoria do S. S. II.....	04
Educação Física I.....	02	Educação Física II.....	02
SEMESTRE III	CR	SEMESTRE IV	CR
Cultura Teológica II.....	02	Cultura Filosófica II.....	02
Economia III.....	02	Estatística II.....	03
Estatística I.....	02	Legislação Social II.....	03
Legislação Social I.....	02	Pesquisa Social II.....	03
Pesquisa Social I.....	03	Psicologia IV.....	03
Psicologia III.....	03	Sociologia IV.....	03
Sociologia III.....	03	Teoria do S. Social IV.....	03
Teoria do S. Social III.....	03	Educação Física IV.....	02
Educação Física III.....	02		
SEMESTRE V	CR	SEMESTRE VI	CR
Administração I.....	02	Administração II.....	02
Comunicações I.....	04	Comunicações II.....	03
Estágio Superv. I.....	04	Estágio Superv. II.....	08
Ética I.....	02	Ética II.....	02
Política Social I.....	04	Política Social II.....	03
Seminário de Estágio I.....	02	Seminário de Estágio II.....	04
S. Social de Casos I.....	02	S. Social de Casos II.....	02
S. Social de Comunidade I....	02	S. Social de Comunidade II....	02
S. Social de Grupo I.....	02	S. Social de Grupo II.....	02
Educação Física V.....	02	Educação Física VI.....	02
SEMESTRE VII	CR	SEMESTRE VIII	CR
Estágio Supervisionado III....	08	Cultura Filosófica II.....	02
Est. Probl. Brasileiros I.....	02	Estágio Superv. IV (TCC).....	08
Ética Profissional.....	02	Est. Probl. Brasileiros II.....	02
Planejamento e Projetos.....	04	Seminário de Estágio IV.....	06
Seminário de Estágio III.....	06	S. Social de Casos IV.....	02
S. Social de Casos III.....	02	S. Social de Comunidade IV...	02
S. Social de Comunidade III..	02	S. Social de Grupo IV.....	02
S. Social de Grupo III.....	02		

O segundo currículo foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1982 (Parecer nº 412 / 82), começou a ser implantado na FUCMT/UCDB em 1985 e que esteve em vigência até o ano 2000.

A mudança de currículo exigiu empenho e dedicação do corpo docente do curso, em especial dos professores assistentes sociais. Era a primeira vez que esse corpo docente se dedicava a tarefa de elaborar um currículo, uma vez que o primeiro veio de fora já pronto.

Apesar de consideráveis mudanças no aspecto teórico-metodológico, a preocupação preponderante dos docentes foi com a distribuição de disciplinas, a carga horária destinadas a cada uma delas, em especial a carga horária do estágio (mantida acima da exigência mínima). Essas preocupações, fundamentais para o bom andamento do curso, exigiram dedicação redobrada do corpo docente que não contava com horário (professores horistas) nem com pagamento de horas-extra para desenvolver o trabalho. Assim, o estudo sobre a mudança teórico-metodológica não pode ser feito em grupo, tornando-se privilégio dos professores que iriam se dedicar à ministrar a disciplina. O que levou alguns professores, os que não estavam diretamente ligados à disciplina, a manter a concepção tripartite sem atentar para a fundamental diferença expressa, especialmente, na visão de totalidade dada à prática, que passa a colocar o objetivo da ação além do nível de intervenção. Reforçando assim os

objetivos profissionais, como desenvolvimento de consciência crítica, estímulo a participação, desenvolvimento da sociabilidade entre outros.

Assim, o chamado “*novo currículo*” demorou para ser absorvido.

“Acho que foi um currículo que, na verdade foi modificado no sentido mais de uma exigência que tinha, porque houve a mudança de currículo no Brasil todo, mas eu não consegui perceber uma diferença daqueles alunos que foram formados antes de 1985 com os que foram formados depois de 1985.cumpriu uma exigência legal e continuou funcionando da mesma forma do currículo anterior, apenas com a diferença na questão da disciplina de teoria e metodologia do Serviço Social que houve uma preocupação de se trabalhar de forma mais integrada.”(D-3)

CAPÍTULO III

Análise do Currículo do Curso de Serviço Social da UCDB (A pesquisa)

3.1 – Cenário e Construção da Pesquisa

O cenário de nossa pesquisa caracteriza-se pelas conseqüências sociais da crise do capital. A investida conservadora neoliberal, na busca de uma alternativa que não a afaste demais do compromisso social-democrata e, ao mesmo tempo, encontre soluções políticas concretas para garantir o exercício do poder no capitalismo avançado. Situação essa que deu origem a tese de uma “*terceira via*” (consenso de centro-esquerda para o século XXI, defendido pelo ministro inglês Tony Blair). A “*terceira via*” é o equilíbrio entre os princípios neoliberais e sociais-democratas considerada hoje como alternativa ao bom desenvolvimento do capitalismo. Significa subordinar a defesa e a expansão dos ganhos defensivos dos trabalhadores na relação capital-trabalho aos imperativos da chamada economia mista. Economia mista não no sentido de equilíbrio entre indústrias estatais e privadas, mas no aspecto econômico e o não-econômico na vida da sociedade.

Segundo Paniago (2000: 8), a economia mista, para tanto, deve conter medidas que privilegiem os seguintes objetivos:

*“preservar a competição econômica quando ela é ameaçada pelo monopólio;
controlar monopólios naturais;
criar e sustentar as bases institucionais dos mercados;
resguardar bens públicos, políticos ou culturais da intromissão indesejada do mercado;
fazer uso dos mercados para objetivos de médio e longo prazo;
minimizar as flutuações dos mercados, no plano macro assim como no micro;
proteger as condições físicas e contratuais dos empregados, já que os trabalhadores não são uma mercadoria como outra qualquer;

reagir às catástrofes e enfrentá-las, incluindo aí os efeitos catastróficos induzidos pelos mercados”.*

Nesse cenário, em que se busca controlar o capital ao mesmo tempo em que se cultua a liberdade individual e o mercado, é que se faz necessário a formação de profissionais capazes de reverter as conseqüências danosas da crise estrutural do capital, a ponto de resgatar a prioridade das necessidades humanas, isto é, profissionais capazes de entender o mundo atual e agir sobre ele de forma consciente e transformadora.

O contexto espacial de nossa pesquisa compreende a Universidade Católica Dom Bosco, situada em Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul.

Universidade nascida graças à fibra de padres salesianos que aqui chegaram (Mato Grosso) em 1884, obedecendo ao plano de Dom Bosco, seu superior e criador da Congregação Salesiana, de levar amor e educação aos que aqui viviam, na crença de que *“só a educação tira o homem da escravidão”*

A Congregação Salesiana tem sede na Itália, onde Dom Bosco vivia. Apesar de nunca ter vindo ao Brasil, Dom Bosco, fez muitas e detalhadas previsões sobre o futuro deste país, em especial sobre a Região Centro-Oeste onde assinalou a presença de riquezas minerais inimagináveis que, de fato, foram mais tarde confirmadas.

Diz Dom Bosco:

“ - Entre o grau 15 e 20 (Mato Grosso na faixa Cuiabá/Corumbá) há uma enseada bastante larga e bastante grande que parte de um ponto onde se forma um lago. Quando se vier cavar as minas escondidas no meio destes montes aparecerá ali a terra prometida, que jorra leite e mel. Será uma riqueza inconcebível”. (Baez, 1988:10)

São João Bosco faleceu em 1888 em Turin/Itália, mas a obra salesiana continuou nesta terra levando à educação o cunho do amor ao próximo.

Foi com esse espírito que em 1972 a Missão Salesiana de Mato Grosso criou o primeiro curso de Serviço Social do, hoje, estado de Mato Grosso do Sul.

Mato Grosso do Sul tornou-se estado a partir de 11 de outubro de 1977, após longo tempo de luta pela divisão. Tempo esse que remonta à época da Proclamação da República quando a Constituição republicana transferiu para o estado a responsabilidade de legislar sobre as terras devolutas. Foi a concessão e ampliação do monopólio da exploração dos ervais sul-mato-grossenses à Companhia Matte Laranjeira, aliado a outros fatores, que deu início aos atritos entre o norte e sul de Mato Grosso configurando, segundo Alisolete Weingartner (1995), o movimento divisionista que só veio a se concretizar em 1977. Hoje, Mato Grosso do Sul é um estado marcado pela miscigenação entre portugueses, paraguaios e guarani e pela influência cultural de imigrantes libaneses e japoneses e migrantes goianos, mineiros, paulistas, gaúchos e paranaenses, que para cá vieram atraídos pela fertilidade do solo. Sua capital, Campo Grande, foi fundada por José Antônio Pereira, mineiro de Monte Alegre / MG que, encantado com a região, que na ocasião era ocupada por posseiros (duas famílias), vindos de Camapuã/ MS e Poconé/ MT, trouxe sua família e

alguns agregados, em um total de sessenta e duas pessoas, criando em 1875 um verdadeiro povoado às margens dos córregos Prosa e Segredo, que foi chamado de Campo Grande de Vacarias.

“A localização geográfica de Campo Grande, aliada a outros fatores, facultou-lhe a condição de encruzilhada dos caminhos utilizados no início pelos desbravadores, depois como meio de comunicação com os diversos povoados no sul de Mato Grosso e, também é uma das passagens rumo ao Triângulo Mineiro e Oeste Paulista”⁵

Campo Grande cresceu e prosperou com os negócios de gado. Tornou-se um centro de comercialização de gado de onde partiam comitivas conduzindo boiadas para o Triângulo Mineiro e o Paraguai.

Em 1914, a chegada dos trilhos da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil marcou decisivamente o crescimento da cidade. Entretanto, a distância da capital impedia a participação na vida política do estado. Até meados de 1940, além do transporte aéreo, bastante incipiente, o único meio de acesso à capital era o barco a vapor que, a partir de Corumbá, levava pelo menos oito dias, rio acima, para chegar à Cuiabá.

⁵ - Relatório da Pesquisa : “Características sócio-econômicas e políticas das famílias de baixa, média e alta renda residentes em Campo Grande/MS – Alizolete dos Santos, Dolores Ribeiro, Elisa Villanueva.

Separadas pela planície do Pantanal, as regiões norte e sul de Mato Grosso são bastante diferentes nos aspectos físicos, étnicos e econômicos. O norte ocupa mais de dois terços do território estadual e pertence à bacia amazônica e o sul ocupa menos de um terço do território e pertence à bacia do Prata. O norte dedicou-se à cata do ouro, à garimpagem do diamante e à extração da borracha e o sul à criação de gado, à agricultura e à exploração da erva-mate.

Quanto à origem étnica, o norte recebeu maior influência de migrantes do norte e nordeste do país, que mesclados aos indígenas locais deu origem a hábitos, costumes e linguagem bastante peculiares. O sul, ao acolher mineiros, paulistas, paranaenses, gaúchos, além dos vizinhos estrangeiros, paraguaios e bolivianos e, no decorrer do tempo, italianos, sírio-libaneses e japoneses, deram vida a uma população diversificada sem características marcantes, a não ser na música que guarda a influência paraguaia.

Quanto à economia, apesar do sul contribuir com dois terços da arrecadação estadual, não recebia a contrapartida equivalente. Sendo esse um dos motivos do movimento separatista que, quando se consolidou trouxe, ao Mato Grosso do Sul um tão rápido crescimento que surpreendeu as autoridades, a população e os visitantes, como um milagre de exuberância, civilização e riqueza. Cresceu o interesse pela nova capital nas mais variadas regiões do país, especialmente o interesse de

trabalhadores agrícolas do próprio estado, expulsos da terra por falta de incentivos para a fixação do homem ao campo, o que causou um crescimento populacional, na capital, incontrolável.

Assim, desencadeiam-se transformações estruturais e conjunturais no aspecto econômico, social e político.

“No final dos anos 70 e início dos anos 80, a Capital Morena assistiu ao ‘boom’ do surgimento das favelas, formadas basicamente de pessoas expulsas da terra por motivos já citados, sem emprego e sem moradia, a população, oriunda das fazendas do próprio Estado de Mato Grosso do Sul, erguia barracos precários e passava a viver em condições subumanas.”(Bittar,1999:244)

Ainda, segundo Mariluce Bittar, Vila Nhandá foi uma das primeiras favelas formadas em Campo Grande e, por ocasião de uma pesquisa realizada por acadêmicos da FUCMT, entre eles a hoje doutora Mariluce Bittar, 50% dos moradores eram provenientes do próprio estado, sendo que 34,3% destes vinham de fazendas da região.

Além das favelas, o estado como um todo enfrenta, hoje, mais um grave problema social, os trabalhadores sem terra exigindo uma verdadeira reforma agrária e nações indígenas aguardando a demarcação de

suas terras, o que deu origem na capital à comunidade chamada de Desaldeado, onde se abrigam índios desaldeados.

Nossa pesquisa tem respaldo teórico na dialética conforme entendida por Agnes Heller e em paradigmas tradicionais da corrente transformadora, mas também leva em conta a abordagem histórica defendida por Peter Burke (docente de história cultural da Universidade de Cambridge e membro do Emmanuel College) como “La nouvelle histoire”, uma vez que acreditamos na importância da história das mentalidades e em sua pressão sobre a realidade social e culturalmente construída.

Assim, não deixamos de lado os pressupostos das estruturas significativas da cotidianidade que caracterizam “*a história vista de baixo*” de Burke, expressos pela visão de mundo das pessoas comuns em sua existência cotidiana.

*“O movimento da história-vista-de-baixo também reflete uma nova determinação para considerar mais seriamente as opiniões das pessoas comuns sobre seu próprio passado do que costumavam fazer os historiadores profissionais”
(Burke, 1992:16)*

Segundo Burke, os paradigmas tradicionalmente usados fazem uma análise histórica essencialmente política, constatativa e vista de cima, motivo pelo qual nem sempre conseguem responder satisfatoriamente a todos os questionamentos que se lhes impõem, como no nosso caso em que o que nos importa não é apenas uma visão de consenso, mas também a heteroglossia, definida como “*vozes variadas e opostas*” em que “*a percepção dos conflitos é certamente mais realçada*”.

“Nossas mentes não refletem diretamente a realidade. Só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas, esteriótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra. Nessa situação, nossa percepção dos conflitos é certamente mais realçada por uma apresentação de pontos de vista opostos”
(Burke, 1992:15)

A sociedade em que vivemos exige de nós uma constante análise crítica da realidade, isto é, do conjunto de estruturas, organizações sociais, representações mentais que se encontram articuladas e exprimem a complexidade da existência humana que tem dimensões econômicas, políticas, sociais e culturais. Para tanto, a participação consciente e crítica na vida social e política é de suma importância, assim como a sua percepção através de “*vozes variadas e opostas*”

Falamos de participação no sentido a ela dado por Safira Amman “*processo mediante o qual as diversas camadas sociais tomam parte na produção, na gestão e no usufruto dos bens de uma sociedade historicamente determinada..*” (1991: 17)

Participação essa que tem como essencial a interpretação/compreensão dos fatos, através da aproximação/conhecimento, e de vozes variadas e opostas por nós captadas em nossas entrevistas e pesquisas documentais.

“Nesse sentido, a linguagem pode expressar tanto a alienação do homem de si mesmo como sua resistência e criatividade na vida social”
(Yazbek, 1996: 77,78)

Suely Mello, em sua tese de doutorado “*A obviada como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica do educador*” (São Carlos, 1996), ressalta que a consciência e a linguagem se relacionam no processo de trabalho e são o resultado histórico e social da atividade humana. A linguagem é elemento essencial no processo de abstração e na organização da percepção e apreensão da realidade, sua aquisição impõe um salto qualitativo do comportamento humano.

“É o pensamento abstrato – verbal, conceitual, categorial, tipicamente humano – que

permite que os processos externos sejam interiorizados no plano da consciência, se generalizem, se fixem, e transcendam os limites da percepção sensorial imediata.”
(Mello, 1996:48)

Daí nosso interesse em, ao realizar as entrevistas, levar em conta o processo de apreensão da realidade envolto na linguagem, embora saibamos que a linguagem verbal nem sempre é comunicativa, assim como a comunicação não se expressa apenas pela linguagem verbal. Há comunicados não verbais por meio do silêncio, do olhar ou do gesto que não podemos desprezar.

Assim, neste trabalho procuramos explicitar e sistematizar o conteúdo das mensagens colhidas através das entrevistas realizadas, a fim de nos permitir inferir juízo de valor sobre as significações, ou seja, aquilo que está por traz das palavras. A análise de conteúdo.

Segundo Laurence Bardin, análise de conteúdo é:

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferi-

das) destas mensagens.”
(Bardin,1979:42)

Podemos dizer que nosso estudo foi realizado através de uma pesquisa etnográfica e, portanto, qualitativa o que exigiu nosso contato direto com o campo, e habilidade suficiente para inspirar confiança, ser pessoalmente comprometida, autodisciplinada, sensível, madura e consistente de forma a garantir a confidencialidade das informações.

“Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística aprendem dos fenômenos apenas a região ‘visível, ecológica, morfológica e concreta’, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. (Minayo,1994:22)

Assim fundamentada ouvimos, através de entrevistas semi-estruturadas, os professores que participaram da elaboração do currículo de ensino referente à resolução nº 06 de 23 de novembro de 1982 do Conselho Federal de Educação – parecer 734/85, implantado na FUCMT a partir de 1985. Buscamos proporcionar um clima de interação que permitisse a abordagem do tema sem imposições ou mesmo uma ordem rígida de questões. As respostas verbais não foram as únicas fontes de informações mas, e principalmente, as expressões, entonações, alterações de ritmo e hesitações, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação foi de

importância fundamental na compreensão efetiva do fenômeno pesquisado. Durante as entrevistas procuramos intervir minimamente a fim de que o entrevistado pudesse sentir-se livre para fazer suas associações em relação ao tema proposto.

A técnica de entrevista exige a capacidade de ouvir com atenção e estimular o fluxo natural das informações, sem se descuidar do respeito ao pluralismo de idéias que deve imperar em um campo de ensino. Utilizamos um roteiro flexível, que respeitava o encadeamento lógico do assunto, sem saltos bruscos, com o objetivo de garantir o aprofundamento gradativo do conhecimento. Fizemos uso do gravador sempre que o entrevistado o permitiu.

Certa da adequação do paradigma qualitativo e do instrumental utilizado, procuramos obter uma visão geral da concepção de currículo buscada, alicerçando os dados obtidos em uma pesquisa bibliográfica e documental, na articulação criativa e na humildade de reconhecer que todo conhecimento científico é condicionado historicamente, provisório e, portanto, não é tão preciso quanto a própria realidade.

A pesquisa bibliográfica embasou todo o nosso trabalho.

Quanto à pesquisa documental fizemos uso dos livros de ata existentes (cinco), de documentos como, Leis estaduais e federais relativas à criação da Faculdade de Serviço Social das Faculdades Unidas

Católicas de Mato Grosso – FUCMT, antecessora do atual Curso de Serviço Social da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, bem como do Estatuto, do Regimento Interno, Decretos e Leis de criação da UCDB, além do relatório de avaliação do curso realizado por perito de MEC (exigência para transformação em universidade).

A pesquisa documental permite a interpretação dos dados tanto de forma quantitativa quanto de forma qualitativa, pela análise de conteúdo que possibilita a interpretação não só do conteúdo manifesto, mas também do conteúdo latente das comunicações e foi esta última que utilizamos.

Quanto a organização e análise dos dados, procuramos fazer uso de categorias tanto previamente definidas, como consciência crítica, transformação social e alienação, presentes na visão de mundo dos professores elaboradores do currículo, quanto as que vieram a surgir do decorrer das entrevistas, como compromisso e participação.

“As categorias são empregadas para estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. (...) As categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados. Aquelas estabelecidas

antes são conceitos mais gerais e mais abstratos. Esse tipo requer uma fundamentação teórica sólida por parte do pesquisador. Já as que são formuladas a partir da coleta de dados são mais específicas e mais concretas.” (Minayo,1994:70)

A análise dos dados fundamentou-se no contexto dialético helleriano, cuja interpretação baseia-se na compreensão dos fatos surgidos com a visão dialético/existencialista de Agnes Heller. As comunicações individuais, as observações de condutas e costumes foram consideradas e analisadas em seu conteúdo mais profundo, através da análise de conteúdo (conjunto de técnicas de análise das comunicações) bastante estudada por Laurence Bardin.

3.2 – A análise

O estudo que ora apresentamos busca compreender o alcance pedagógico do currículo da FASSO/UCDB, período 1985 a 2000, partindo de reflexões sobre o processo de sua elaboração até a interpretação e avaliação dos dados colhidos, à luz da teoria dialética conforme entendida por Agnes Heller.

Agnes Heller representa hoje o novo caminho que a filosofia contemporânea encontrou para enfrentar as dificuldades do momento em que vivemos, repleto de crises frente às doutrinas já definidas.

Discípula de Georg Luckács, Heller nasceu na Hungria em 1929. É prestigiada figura da Escola de Budapeste e em sua vida traz experiências do mundo soviético, onde viveu até 1978 e do mundo capitalista (Nova York) onde vive atualmente.

“Há passagens inteiras nos escritos de Heller que poderiam, com certa facilidade, ser atribuídas a algum filósofo existencialista, talvez não a Kierkegaard ou Heidegger, mas possivelmente a Sartre ou Merleau-Ponty. Em um de seus mais recentes trabalhos, fala da possibilidade de se combinar a filosofia social com a filosofia existencial e, a partir daí, analisar a situação das pessoas precipitadas num mundo concreto por circunstâncias de nascimento.”(Granjo,2000:12)

Trata-se de um estudo de natureza compreensiva e explicativa, cuja proximidade aos atores do processo nos permitiu avaliar o alcance pedagógico do currículo, através da sistematização dos dados sob a forma de categorias que expressam as características dadas à formação

profissional do assistente social. São eles a consciência crítica, a transformação social, a alienação, a participação e o compromisso.

Para tanto, entrevistamos quatro professores que compunham a comissão formada na época para elaborar o currículo.

“... o diretor informou ser o estudo do currículo da Faculdade de Serviço Social o motivo da convocação, a seguir, solicitou que os professores assistentes sociais se reunissem para elaboração do currículo ideal, cuja proposta poderia ser vista e analisada pelos outros professores, que se ateriam às próprias disciplinas. Estando de acordo com a sugestão feita, os professores Antonio Garcia Dias, Vânia Chaves Aragão, Raimunda Luzia de Brito, Iraci Vilela Pereira, Eliza Marques Inouye, Tereza Keiko Shimabukuro, João Sandes, Maria José Rodrigues da Cruz e Áurea Machado Vidal formaram uma comissão com reuniões marcadas para as quarta-feiras durante os dois primeiros tempos de aula.”(13/05/81- Ata Reunião da Congregação)

A convocação feita denotou um alto grau de liberdade emanado da direção geral da FUCMT. Entretanto, essa autonomia não se verificou mais tarde.

Apesar dos professores terem, por diversas vezes, abordado o assunto implantação do novo currículo, as reuniões, de fato, só em 1984 passaram a ser sistemáticas e realizadas, semanalmente, após as aulas. Começavam às 22:30 h e se prolongavam, algumas vezes, até às 3 horas da manhã.

“Foram feitas inúmeras reuniões, na verdade não sei precisar quantas, porque ficamos vários anos discutindo. ... Durante o ano de 1984 é que nós nos reunimos semanalmente discutindo a proposta do novo currículo. (D-3)

“A gente conversava sobre o assunto até que o prazo foi se aproximando e começamos a nos reunir. Nós dávamos aulas até 22:30 h e nos sentávamos para discutir o currículo enquanto agüentasse. Duas horas, duas e meia, três horas da manhã estávamos lá discutindo. Era o grupo de sempre, agora desfalcado pelas professoras Iraci e Vânia, mas que é sempre aquele grupo que fica, que discute e está sempre participando.”(D-4)

O chamado “grupo de sempre” era composto pelos professores Vânia Chaves Aragão, Iraci Vilela Pereira, João Sandes, Raimunda Luzia de Brito, Maria José Rodrigues da Cruz e Antonio Garcia

Dias. Destes, conseguimos ouvir Maria José, Iraci, João e Raimunda, os demais não nos foi possível ouvir.

Apesar da importância do assunto essas inúmeras reuniões não foram registradas em atas, só podendo ser resgatado o que foi possível ser lembrado por seus participantes. Daí, a importância dos depoimentos colhidos, para o conhecimento da participação docente nas diretrizes do ensino, além das motivações e intencionalidades que caracterizaram a sua elaboração.

“Não, não tiveram ata porque não existia alguém que estivesse coordenando” (D-3)

Por se tratarem de professores horistas, a grande maioria das reuniões não era paga. Somente a uma reunião, a reunião mensal do curso, eram pagas duas horas/aula. As reuniões eram feitas por interesse pessoal dos professores, o que denota um alto grau de compromisso com o curso e de participação nas decisões que sobre ele eram tomadas.

Segundo Miriam Padilha (1988), assumir um compromisso efetivo com os interesses dos grupos sociais com os quais se trabalha denota visão política e fortalece a organização e o poder de pressão e de reivindicação do grupo.

Em 1985 a professora Maria José R. da Cruz foi indicada por seus pares para assumir, o reaberto cargo de vice-diretora da FASSO,

extinto desde a saída da professora Mary Dayse em 1976 e o curso ganhou visibilidade e voz junto à direção.

A união do “*grupo de sempre*” foi decisiva quando, ao ser encaminhado o currículo elaborado pelo corpo docente à direção geral da Faculdade para aprovação, a direção reformulou-o totalmente, devolvendo ao curso um currículo que não correspondia ao desejo do grupo, nem atendia à orientação emanada da ABEPSS.

“Chamamos o diretor e não aceitamos as modificações que eles tinham feito. Questionamos que eles não eram profissionais da área, eles não tinham conhecimento e não podiam mudar (só) porque eles achavam que tinha que ser assim. E nós é que detínhamos esse conhecimento” (D-4)

O corpo docente revoltou-se e tomou a decisão de não aceitar o currículo imposto. Currículo esse que dava à psicologia a maior carga horária do curso (o diretor do curso era psicólogo) e colocava História do Serviço Social, disciplina nova na grade, no último semestre do curso, quando ela havia sido proposta para o primeiro semestre. Muitas outras discrepâncias foram questionadas, mas não foi possível lembra-las todas.

Diante da resistência do grupo de professores encabeçado pela vice-diretora, o diretor propôs que fosse apresentada uma contra-proposta.

“Ficamos uma tarde inteirinha discutindo. Colocamos no quadro negro semestre por semestre e fomos argumentando porque tinha que ser daquela forma, para o diretor, o padre Morales. Então ele pediu que nós elegêssemos um representante dos professores e um representante dos alunos, para ir à reunião em que seria novamente discutida e votada a grade.”(D-3)

Foi elaborada, então, a terceira grade curricular que, ao ser levada para a aprovação no Conselho de Ensino e Pesquisa, no qual não havia representante do Curso de Serviço Social, foi permitida a presença de um professor e um acadêmico do curso, para defender a proposta sem, entretanto, direito a voto.

Participou dessa reunião a professora Iraci Vilela Pereira e a acadêmica Maria Aparecida (não foi possível recordar o sobrenome), que defenderam e conseguiram a aprovação da nova grade.

“Nós tivemos que ceder em alguma coisa, mas nós mantivemos assim, aproximadamente e aleatoriamente 75% (da proposta). Inclusive estágio. Porque obrigatoriamente o estágio pode ter apenas 10% da carga horária total do curso. Se era de 2.700 horas, o estágio cairia para 270 horas e nós não aceitamos e continuamos com as quinhentas e poucas que tínhamos”(D-3)

As reivindicações de diminuição da carga horária de psicologia, da mudança de semestre para a história do Serviço Social, entre outras, foram aceitas sendo aprovado o seguinte currículo:

SERVIÇO SOCIAL QUADRO CURRICULAR 1982

SEMESTRE I	CR	SEMESTRE II	CR
Cultura Teológica I.....	02	Cultura Teológica II.....	02
Economia I.....	04	Economia II.....	04
Metodologia Científica I.....	02	Metodologia Científica II.....	02
Filosofia I.....	04	Filosofia II.....	04
História do Serv. Social I.....	02	História do Serv. Social II.....	02
Psicologia I.....	04	Psicologia II.....	04
Sociologia I.....	04	Sociologia II.....	04
Educação Física I.....	02	Educação Física II.....	02
SEMESTRE III	CR	SEMESTRE IV	CR
Antropologia I.....	02	Antropologia II.....	02
Direito e Legisl. Social I.....	04	Direito e Legisl. Social II.....	04
Form. Social, Econ. e Pol. Brasil I.....	02	Form. Social, Econ. e Pol. Brasil II.....	02
Psicologia III.....	02	Psicologia IV.....	02
Teoria do S. Social I.....	04	Teoria do S. Social II.....	02
Estatística I.....	02	Língua Portuguesa I.....	02
Pesquisa em Serv. Social I.....	04	Estágio Supervisionado I.....	04
		Estatística II.....	02
		Pesquisa em Serv. Social II.....	04
SEMESTRE V	CR	SEMESTRE VI	CR
Planej. em Serv. Social I.....	04	Planej. em Serv. Social II.....	04
Desenvolv. de Comun. I.....	03	Desenvolv. de Comun. II.....	02
Estágio Supervisionado II.....	08	Estágio Supervisionado III.....	08
EPB I.....	02	EPB II.....	02
Metod. do Serv. Social I.....	04	Metod. do Serv. Social II.....	04
Ética Prof. Em Serv. Social....	04	Política Social I.....	04
Língua Portuguesa II.....	02		
SEMESTRE VII	CR	SEMESTRE VIII	CR
Estágio Supervisionado IV....	08	Doutrina Social Cristã.....	03
Política Social II.....	04	Orientação TCC II.....	02
Orientação TCC I.....	02	Admin. Em Serv. Social II.....	04
Admin. Em Serv. Social I.....	04	Metod. do Serv. Social IV.....	04
Metod. do Serv. Social III.....	04	Seminário II.....	04
Seminário I.....	04		

Horas Aula: 2.844 - Estágio: 504 - Total: 3.348

O currículo, conseguido graças à garra dos professores do curso, teve incluso, além da disciplina Cultura Teológica (presente na proposta dos professores), a disciplina Doutrina Social Cristã considerada dispensável por poder ser incluída na disciplina Cultura Teológica. Não só essas disciplinas extrapolaram o currículo mínimo, enriquecendo mais a formação dos acadêmicos, mas também a disciplina Português, alvo de muitos debates nas reuniões de elaboração do currículo. Alguns professores consideravam-na necessária devido a baixa qualificação dos acadêmicos nessa área e outros não aceitavam que essa dificuldade fosse ser resolvida no âmbito universitário. Estes últimos preferiam desconhecer a realidade cultural dos acadêmicos, mesmo sabendo ser essa atitude uma forma de exclusão, inaceitável em uma perspectiva intercultural crítica. Também ampliaram o currículo as disciplinas Seminário I e Seminário II que permitiam a escolha de temas atuais pelos acadêmicos, para serem apresentados e debatidos. Este foi o espaço mais democrático e participativo e que possibilitaria o estudo de temas regionais e locais como a situação agrária, a situação indígena e os problemas locais criados pelo crescimento exagerado de Campo Grande com a promoção à capital, após a divisão de estado.

Entretanto, por muito tempo as turmas (7º e 8º semestres) revezavam a solicitação por seminários de Dinâmica de Grupo e Serviço

Social de Empresa, com raras solicitações de temas mais específicos da região.

Apesar dos obstáculos citados, o currículo montado prestigiou integralmente a orientação nacional, baseando-se em currículos já implantados em universidades de prestígio como a PUC-SP, a Federal de Cuiabá, a Federal do Maranhão e outras, demonstrando com isso a intenção do corpo docente de oferecer aos acadêmicos uma formação completa e atualizada. Sem discriminação quer pela, já constatada baixa formação de ensino médio, quer pela situação de faculdade noturna. Fatores que, muitas vezes, levam a discriminar o acadêmico com atitudes de “caridade”, ao considera-lo um “coitado” que trabalha o dia inteiro e não tem condições de se esforçar mais ou, por não poder arcar com despesas extras de um curso mais “puxado”, por ser um trabalhador e como tal já bastante explorado. Atitudes que além de preconceituosas e elitistas levam ao que chamamos de “ensino de segunda classe.”

Pelo contrário, buscou-se superar as dificuldades oferecendo condições para isso.

Outro ponto bastante positivo foi, sem dúvidas, a postura política dos educadores, ao questionarem o direito de oferecer o que consideravam o melhor e, a atitude participativa e compromissada com a profissão.

Se voltarmos ao início deste trabalho e tomarmos as palavras do educador Miguel Fernandez Perez – “*Explicamos o que sabemos, ensinamos o que somos.*” – não temos dúvidas de que, a atitude combativa dos professores foi uma lição de compromisso e participação na formação profissional do assistente social.

Entretanto, não podemos dizer o mesmo do enfoque teórico-metodológico dado ao currículo implantado, uma vez que o grupo não tinha a mesma coesão sobre a visão de totalidade como categoria dialética, transformadora que exige uma bem desenvolvida consciência crítica, já que estas são categorias que ressaltam, especialmente, nas atitudes individuais e não coletivas como as anteriores. Daí, a possibilidade de se ter atrasado, em muito, a compreensão do objetivo profissional da metodologia do Serviço Social proposta no “novo currículo”, quando, alguns professores (não os da disciplina) admitiam não ver diferença da ação fragmentada anterior para a ação dentro da visão de totalidade proposta.

“...é preciso lembrar que a história do planejamento no Brasil é fortemente marcada pela idéia de controle, com os ranços das abordagens sistêmica e funcionalista, e, em termos de planejamento curricular, há forte influência tecnicista de currículos mínimos como padronização nacional”.
(Silva,1998:19)

Também foi percebida que, a par com a mobilização coletiva, que tanto fortaleceu o grupo e contribuiu para passar a imagem valorativa da mobilização, do questionamento político e da visão crítica, não deixou de estar presente, menos expressivamente que o primeiro, o comportamento acrítico, caracterizado, principalmente, pelo “*uso alienado da obviedade*”, daqueles que, pertencentes ao grupo, assim agiam por considerarem ser essa a atitude *óbvia ou*, por ser *o que se esperava dele ou, ainda, para não desapontar o grupo*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa busca pela excelência na formação profissional do assistente social, chegamos ao final de mais uma etapa. Como dissemos ao iniciarmos este trabalho, muitas são as variáveis que incidem sobre o tema e, na medida do possível, estamos procurando percorrê-las.

Tecemos, agora, considerações finais sobre uma segunda variável percorrida – *o currículo de ensino* – a primeira faz parte da dissertação de mestrado.

Identificamos nessa variável, pontos que consideramos relevantes, para novos debates, tanto sobre currículo, propriamente dito, quanto sobre formação profissional por ele proporcionada.

Procuramos ver no currículo do curso de Serviço Social da FUCMT / UCDB não só a proposta pedagógica, mas, e principalmente, a forma como essa proposta foi entendida pelos professores que a elaboraram.

O trabalho tem, também, a intenção de resgatar a história de criação da Faculdade de Serviço Social de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul – Ex FUCMT atual UCDB.

Esse resgate reveste-se de especial valor, por ter sido possível confrontar os dados frios do papel com a fala cheia de emoção e garra dos pioneiros, que não negaram esforços para fazer do hoje, Curso de Serviço Social da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB - um curso

respeitado em todo o país. Curso esse, cujos profissionais nele formados só trouxeram orgulho e visibilidade nacional e internacional para o estado.

É da UCDB (ex-aluna e atual professora) a representante da América Latina e Caribe na Federação Internacional dos Trabalhadores Sociais - FITS⁶. Cargo para o qual são eleitas duas pessoas por Continente. Muitos outros mestres, doutores e doutorandos continuam alcançando relevância ao longo da história de cerca de trinta anos de FUCMT/UCDB dedicados à formação do assistente social.

Por todas as vitórias alcançadas, somos levada a deduzir que a implementação do currículo de 1985 na FUCMT/UCDB, trazendo uma nova concepção teórico, político-metodológico alcançou seus objetivos nos moldes da orientação emanada da ABEPSS, que propunha romper com a visão fragmentada da realidade e privilegiar a formação comprometida com as mudanças sociais. Entretanto, não foi isso que constatamos, pelo contrário, muitos professores, dos elaboradores do currículo, consideravam não ter havido qualquer mudança, de fato, com a implantação do novo currículo, apenas mudanças de termos.

Consciente ou inconscientemente, um bom número de professores resistiu em abandonar a visão tripartite da ação profissional. O

⁶ A FITS foi fundada em 1928 em Paris, por ocasião da primeira Conferência Internacional de Trabalho Social. Atualmente congrega 450.000 trabalhadores sociais dos cinco Continentes. Tem sede em Berne, Switzerland. Presidente Imelda Dodds (Austrália), tesoureira Fiona Robertson (Nova Zelândia), vice-presidente (um por continente) Juan Manuel Latorre Carvajal, para América Latina e Caribe (Colômbia) e Valdete de Barros Martins do Comitê Executivo.

que não foi um fenômeno único na FUCMT/UCDB, mas que se deu, em um grande número de escolas. Na época poucos davam à nova proposta curricular o mérito de trazer à ação do assistente social uma perspectiva de totalidade, isto é, o entendimento de que o problema social retrata um composto de elementos de uma totalidade e não deve, por isso, ser visto como realidade absoluta, o que equivale dizer que o processo de conhecimento da realidade se dá através de aproximações sucessivas dessa realidade, chamando, assim à compreensão da realidade concreta, o conceito de mediação. Mediação enquanto categoria lógica da dialética, responsável pela articulação dinâmica, processual entre as partes na sua ação recíproca e o todo, considerando que cada parte se constitui em uma totalidade parcial, também complexa.

A alegria de acreditar que um problema social trazido por um “cliente” havia sido técnica e metodologicamente “resolvido” e a satisfação estampada nos olhos da pessoa, que agradecida retomava sua vida cotidiana, superava a idéia de trabalhar com um objetivo que não era o que o “cliente” procurava, nem o que a instituição se propunha a atender. Mas, o que ele, assistente social, vislumbrava como única possibilidade de alcançar a raiz da questão. A injustiça social, a perversa discriminação do pobre, como era enfocada a nova disciplina pelos professores que chegaram, após a elaboração do currículo, para ministra-la. Foi, e ainda é, difícil aceitar o fim do assistencialismo paliativo e degradante e o início da

era dos direitos e da participação consciente e crítica da população menos favorecida.

Quanto aos componentes psicopedagógicos do currículo implantado, pudemos perceber que eles se fizeram presentes na seleção dos objetivos e dos conteúdos, especialmente, quando os professores ao lutarem pela adequação do conteúdo ao objetivo do curso, procuraram fazê-lo de forma que facilitasse a organização mental do aluno. Entretanto, mais importante que isso, no processo de construção do conhecimento, a significância lógica e psicológica do conteúdo programático teve sua maior força na atitude favorável do aluno para aprender. O compromisso e a intencionalidade do professor de transmitir conhecimentos sobre uma profissão que o empolgava, foram os instrumentos psicológicos de estímulo à motivação de aprender.

Quanto aos componentes político-ideológicos, a determinação dos professores em garantir um processo educacional não só quantitativo mas, e principalmente, qualitativo, apesar de curso noturno, mostra a preocupação com a socialização do conhecimento em termos igualitários e justos, uma vez que a educação é um bem social e portanto direito de todos.

O momento de abertura política, após vinte anos de regime militar, aparece na atitude democrática, do grupo de professores, de buscar participação de todos (docentes, discentes e administrativos) no

estabelecimento dos caminhos da formação profissional. Apesar de algumas posições mais conservadoras e precavidas, prevaleceu a atitude crítica, questionadora que faz de uma proposta curricular um desafio, uma aposta em um projeto político de sociedade, um conceito de cidadania, de educação e de cultura.

A criação de uma proposta educativa traz em si a promessa de ser sempre melhor que a anterior, de ser nova, de ser moderna, apesar de sabermos que a modernidade, o avanço tecnológico não se faz acompanhar pela melhora das condições de vida da maior parte da população. Percebe-se que os professores não caminharam na busca do mais novo, do mais moderno, mas do que já estava sendo usado e, nessa elaboração contou com a participação dos segmentos envolvidos, o que lhe conferiu uma característica um pouco mais flexível, graças às concessões feitas pela diretoria, composta por religiosos que tinham o poder de decisão embora não fossem da área.

As dificuldades para a implantação de um currículo de ensino fazem, muitas vezes, com que esse currículo seja visto como uma proposta única e generalizadora, o que se torna negativo, uma vez que a realidade é múltipla e contraditória e uma proposta generalizadora desrespeita as diferenças.

A sociedade brasileira, especialmente a sulmatogrossense, é, como já vimos, uma sociedade multicultural e, como tal, compreende a

diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais que a compõem. Essa diversidade significa também, constatar as desigualdades no acesso a bens econômicos e culturais, por parte dos diferentes grupos, em que determinantes de classe social, raça, gênero e diversidade cultural atuam de forma marcante.

Não reconhecer essas relações socioculturais desiguais produz a exclusão daqueles grupos, cujos padrões étnico-culturais não correspondem aos dominantes.

Assim, acima de bons parâmetros curriculares, a formação profissional do assistente social baseia-se na abordagem dada a esses parâmetros pelos professores. Parâmetros esses que identificamos em três perspectivas.

A perspectiva da assimilação e da reprodução baseada no paradigma estrutural-funcionalista, em que o professor procede de forma acrítica à transmissão de conteúdos marcados pelos valores culturais dominantes e cuja abordagem é reprodutivista.

A perspectiva de aceitação e de conscientização vinculada à abordagem fenomenológica, em que a dimensão dos significados atribuídos às experiências e a facilitação de relações interpessoais em sala de aula são percebidas como norteadoras das práticas pedagógicas. Enriquecendo o currículo com atitudes de tolerância à diversidade cultural, através de estratégias para promover a aceitação cultural nas relações interpessoais.

A perspectiva intercultural crítica, que significa vincular educação multicultural à perspectiva de transformação da escola e superação dos mecanismos excludentes no interior de suas práticas cotidianas. Reconhecendo que a sensibilização intercultural não pode ser concebida de forma dissociada da realidade do cotidiano docente, de suas representações e de seu saber para ser uma prática pedagógica transformadora.

Como essas perspectivas compreendem visões de mundo pessoais e distintas, antes da preocupação com a formação acadêmica do assistente social é necessário pensar-se na formação docente, chamando a atenção para a futilidade de iniciativas pedagógico-curriculares que não levem em conta as formas pelas quais docentes pensam e representam sua prática pedagógica.

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR A.G. Serviço Social e Filosofia: das origens à Araxá. São Paulo: Cortez, 1982. 152p

ALMEIDA, R. S. A. Consciência e Escolarização: um estudo sobre a construção da identidade do jovem trabalhador e suas relações com a escolaridade. Dissertação de Mestrado. Campo Grande/MS: UCDB, 1998 173 p

ALVES, A. J. *O planejamento de pesquisas qualitativas em educação.* Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas / Cortez (77) maio, 1991.

ALVES, R. Estórias de quem gosta de ensinar. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 1993. 108p

AMMANN, S. B. *Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil.* 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1991. 211p

_____ *Movimento popular de bairro: de frente para o Estado, em busca do Parlamento..* São Paulo: Cortez, 1991. 171p

ANDRÉ, M. E. e MENGA, L. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU, 1986. 99p

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.* 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995. 155p

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL. A metodologia no Serviço Social. São Paulo: Cortez, 1989. 191p (caderno ABESS nº 3)

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL. Ensino em Serviço Social: pluralismo e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1995. 147p (caderno ABESS nº 4)

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL. A produção do conhecimento e o Serviço Social. São Paulo: Cortez, 1992. 136p (caderno ABESS nº 5)

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL. Formação profissional: trajetórias e desafios. São Paulo: Cortez, 1997. 168p (caderno ABESS nº 7)

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL. Diretrizes curriculares e pesquisa em Serviço Social. São Paulo: Cortez, 1998. 117p (caderno ABESS nº 8)

BACHELARD, G. *Epistemologia – trechos escolhidos.* Rio de Janeiro: Zahar, 1977.196p

BACKX, S. S. *Serviço Social: reexaminando sua história.* Rio de Janeiro: J. Editora, 1994.115p

BÁEZ, R. *O profeta do pantanal.* São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas, 1988. 238p

BARDIN, L. *Análise de conteúdo.* Trad. Luis A .Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1979.225p

BARROS, A. J. e LEHFELD, N. *Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas.* 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BARTHY, A . *Poder e hegemonia: um estudo.* In: Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Cortez (07) dezembro, 1981. p. 119 – 147.

BECKER, F. *O que é construtivismo?* Revista de Educação AEG, Brasília V. 21, Nº83, 1992.

_____ *A propósito da “desconstrução” .* Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, 19 (1): 3-6, jan./ jun. , 1994.

BECKER, H. S. *Uma teoria da ação coletiva.* Trad. Márcia Bandeira de Mello. Rio de Janeiro: Zahar, 1977. 225p

BENJAMIN, C. et al *A opção brasileira.* Rio de Janeiro: Contraponto,1998. 204p

BERGER, P. I. e LUCKMANN, T. *A construção social da realidade.* 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1976.247p

BITTAR, M. *A face oculta da assistência.* Campo Grande: UCDB/CECITEC-MS, 1994. 138p

BITTAR, M. Da promoção à assistência social: Campo Grande na luta pela cidadania. Campo Grande/MS:Matriz, 1999. 237 - 254

BOFF, C. *Como trabalhar com os excluídos.* São Paulo: Paulinas, 1997. 118p

BOMFIM, E.M. (org.) *Meninas de rua: cenas de um cotidiano.* Belo Horizonte: PUC / MG e ABRAPSO, 1990. 107p

BOURDIEU, P. e PASSERON J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. 238p

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Modelo de planejamento curricular: reflexões sobre fundamentos do currículo. Brasília, 1979. 180p

BUNGE, M. – *Ciência e desenvolvimento.* Trad. Cláudia R. Junqueira. Belo Horizonte: Itatiaia / EDUSP, 1980.

BURKE, P. *Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro.* Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CAPALBO, C. *Fenomenologia e ciências humanas..* Rio de Janeiro: Âmbito Cultural Edições Ltda., 1987. 174p

CAPORALINI, M.B.S.C. *A transmissão do conhecimento e o ensino noturno.* São Paulo: Papirus, 1991.

CARDOSO, F. H.e IANNI, O . *Homem e sociedade – leituras básicas de sociologia geral.* 8ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973. 317p

CARVALHO,C.P. Ensino noturno: realidade e ilusão. São Paulo: Cortez,1989. 111p

CARVALHO, M. C. M. (org.) *Construindo o saber.* 4ª ed. Campinas /SP : Papirus, 1994. 175p

CARVALHO, M.C.B. (org.) *Teorias da ação em debate.* São Paulo: Cortez,1993. 128p

- CASSIRER, E.** *Linguagem e mito*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- CASTANHO, M.E.** Universidade à noite: fim ou começo de jornada? Campinas/SP : Papyrus, 1989. 127p
- CASTRO, G. B.** *Relação de ajuda e Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 1985. 96p
- CASTRO, M. M.** *História do Serviço Social na América Latina*. Trad. José Paulo Netto e Balkys Villa Lobos. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1993. 174p
- CHADWICK, C. B. e ROJAS A . M.** *Tecnologia educacional e desenvolvimento curricular*. Rio de Janeiro: ABT, 1980. 232 p
- COLL, C.** *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Trad. Emília Dihel. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- COMTE, A .** *Discurso Curso de filosofia positiva; preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista*. Trad. José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Nova Cultural, 1988 (Os Pensadores) 265 p
- CONNELL, R. W. et al.** *Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995. 233 p
- CHAMMÉ, S. J.** *Poliqueixoso: Metáfora ou realidade?* Tese de doutoramento. USP / São Paulo, 1992. 278p
- CORBISIER, R.** *Autobiografia filosófica: das ideologias à teoria da práxis*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978. 330p
- COSTA, S. G.** *A invenção de tradições: a proteção social e os cursos de graduação em Serviço Social*. Texto de exposição feita no 4º Programa de Formação Pedagógica de Docentes da UFSC. Florianópolis: novembro de 1994.
- DASCAL, M. (org.).** *Conhecimento, linguagem, ideologia*. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- DE BRUYNE, P., HERMAN, J. e SCHOUTHEETE, M.** *— Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais: os pólos da prática metodológica*. Trad. Ruth Joffily. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977. 251p

DEMO, P. *Política Social e Neoliberalismo*. Texto- Brasília, UnB / SER, maio de 1995.

_____ *Participação é conquista*. 2ª ed. São Paulo: Cortes, 1993.

FÁVERO, M.L.A. . *Reflexões sobre a universidade na sociedade atual*. Revista de Cultura. 69 (6). Petrópolis: Vozes, 1975 : 19-27

FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____ *Vigiar e punir*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

FRANCO, M.L.P.B. *Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional*. Cadernos de Pesquisa, nº 74. São Paulo: UNESP, 1990.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra,, 1978.

_____. *Seminário sobre conscientização e alfabetização de adultos*. Roma de 17 a 19 de abril de 1970 (mimeo).

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991. 159p

GRANJO, M.H.B. Agnes Heller: Filosofia, moral e educação. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes. 2000. 123p.

HELLER, A. . O cotidiano e a história. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 121p

HELLER, A e **FEHÉR, F.** A condição política pós-moderna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. 239p

HELLER, A et al. A crise dos paradigmas em Ciências Sociais e os desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. 267p

IAMAMOTO, M. V. *Renovação e conservadorismo no Serviço Social- Ensaios críticos*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____, *O Serviço Social na contemporaneidade: dimensões históricas, teóricas e ético-políticas*. Debate nº 06 – CRESS- CE. Fortaleza, 1997. 35p

_____, *Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. 326p

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. 8ª ed. Trad. Lúcia Mathilde Orth. Petrópolis: Vozes, 1985. 184p

JAPIASSU, H. *Introdução ao pensamento epistemológico*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977. 179p

JOVCHELOVITCH, M. *Encontros dialógicos*. Porto Alegre: Acadêmica, 1989. 89p

KARSCH, U.M.S. *O Serviço Social na era dos serviços*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1989. 183p

KOSIC, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 3ª ed. Trad. Beatriz V. Boeira e Nelson Boeira, São Paulo: Perspectiva, 1994.

LEITE, M. C. T. M. *A intervenção em Serviço Social – Visão praxiológica*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1984. 112p

LOWY, M. *Ideologias e Ciência Social: elementos para uma análise marxista*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1993. 112p

_____, *Método dialético e teoria política*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 141p

LIMA, A .O . *Avaliação escolar – julgamento / construção*. Petrópolis: Vozes, 1994.

LIMA, L.. O . *Dinâmica de Grupo*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1976. 458p

LEHFELD, N.A.S. (Coord.). *Serviço Social: ensino e prática*. Franca/SP:UNESP, 1998. (série Serviço Social 2), 199p

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*, São Paulo: Cortez, 1991.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99 p

LUKÁCS, G. *Sociologia*. Trad. e Org. José Paulo Netto e Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1992. 208p

MARTINELLI, M. L. *Serviço Social – identidade e alienação*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1993. 165p

MARTINS, J. S. *O cativo da terra*. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978. 404p

MEDEIROS, L. S. *História dos movimentos sociais no campo*. Rio de Janeiro: FASE, 1989.

MELLO, S. A. *A obriedade como obstáculo do desenvolvimento da consciência crítica do educador*. São Carlos, SP: UFSCAR, 1996 (tese de doutorado).

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Reginaldo di Piero. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971. 465p

MIGUEL, W. L. *O Serviço Social e a promoção do homem : um estudo de ideologia*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1980. 149p

MINAYO, M. C. *Textos em representações sociais*. Guaresch, Pedrinho A. e Jovchelovich, Sandra (orgs.) 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____ *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____ (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MOREIRA, A F.B. (org.). *Currículo: Políticas e práticas*. 2ª ed. Campinas/SP: Papirus, 1999. 183p

MOSCOVICI, S. *Textos em representações sociais*. Guaresch, Pedrinho A. e Jovchelovich, Sandra (orgs.) 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

NAGEL y COHEN. *La lógica y el método de la ciência in introduccion a la lógica y al método científico*. Vol. II . Buenos Aires: Amorrortu, 1973.

NASCIMENTO, A . B. *Migrante da fumaça : o profissional do carvão*. Campo Grande / MS: Everest, 1999.

NETTO, J. P. *Transformações societárias e serviço social: notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil*. In: Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Cortez (50), abril, 1996.

NETTO, J.P. *Capitalismo monopolista e Serviço Social*. 2ª ed. São Paulo: Cortez

NEVES, N.P. *Nadir Gouveia Kfourri: o saber e prática do Serviço Social no Brasil (1940-1960)*. Tese de doutorado. PUC/SP, 1990. 298p

OFFE, C. *Capitalismo desorganizado – transformações contemporâneas do trabalho e da política*. São Paulo: Brasiliense, 1995. 322p

PADILHA, M.D. *O compromisso profissional expresso na relação assistente social/cliente*. Recife:UFPE, 1988. 166p

PALMA, D. *A prática política dos profissionais: o caso do Serviço Social*. Trad. José Paulo Netto, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993. 179p

PANIAGO, M.C.S. *O controle do capital: uma impossibilidade objetiva*. Revista Serviço Social e Sociedade. V.11, Nº 64, p. 5 – 33, nov.2000.

PINHEIRO, M. E. *Serviço Social – Infância e juventude desvalidas*. (documento histórico) São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: Centro de Produção da UERJ, 1985. 215p

PINTO, A. V. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PONTES, R. N. *Mediação e Serviço Social : um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 1995. 198p

QUIROGA, C. *Invasão positivista no marxismo: manifestações no ensino da metodologia do Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 1991. 134p

RICOEUR, P. *Interpretação e ideologias.* Org., trad., apresentação de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983. 172p

RODRIGUES, M. L.e NEVES, N.P.(orgs.). *Cultivando a pesquisa – reflexões sobre a investigação em ciências sociais e humanas.* Franca, SP : UNESP,1998. 63p

ROGERS, C. R. *Tornar-se pessoa.* Trad. Manuel J.do C. Ferreira, 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977. 360p

RONCA, A .C. C. *O modelo de ensino de David Ausubel.* In: **PENTEADO, W.M.A .** *Psicologia e Ensino,* São Paulo: Papelivros, 1980.

SÁ, J.L.M. (org.) *Serviço Social e interdisciplinaridade : dos fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão.* São Paulo: Cortez, 1989. 95p

SÁ, J.L.M. *Conhecimento e currículo em Serviço Social.* São Paulo:Cortez, 1995. 294p

SÁ, C.P. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. 106p

SANTOS, L. L. *Textos de Serviço Social.* 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1993. 106p

SAVIANI,N. *Saber escolar, currículo e didática.* Campinas/SP: Autores Associados, 1994. 235p

SCHEIBE, L. *Pedagogia universitária e transformação social.* Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1987. 185p

SEVERINO, A J. *Metodologia do trabalho científico.* 12ª ed. São Paulo: Cortez, 1985. 236p

_____ *Filosofia.* São Paulo: Cortez, 1994 211p.

SILVA, E. T. da. *Os (des) caminhos da escola: traumatismos educacionais.* 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1990.

SILVA, M. C. P. *A paixão de formar – da psicanálise à educação,* Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SILVA, T. T. *Em resposta a um pedagogo “epistemologicamente correto”*. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, 20 : 1-10, jul. / dez. 1994.

SILVA, T.M.T.S. Ensino superior noturno: sonhos e desencantos. São Paulo: UNISAL, 2000. 143p

SILVEIRA, U. *Igreja e conflito agrário*. São Paulo: UNESP/Franca, 1998. 174p

SOARES, M.B. *Avaliação educacional e clientela escolar*. In: PATTO, Maria H. S. Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo: T.A . Queiroz, 1981.

SOUZA, D.D. *Epistemologia das ciências sociais*. Coleção Movimento nº 24. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

SOUZA F. R. et al. *Vidas em risco: assassinatos de crianças e adolescentes no Brasil*. Rio de Janeiro: MNMMR: IBASE : NEV-USP, 1991

SPINK, M. J. (org.). *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

THIOLLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Poles, 1981. 270p

VALLADARES, L. e COELHO, M.P. (orgs.). *Governabilidade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. 346p

VERDÈS-LEROUX, J. *Trabalhador social: prática, hábitos, ethos, formas de intervenção*. Trad. René de Carvalho. São Paulo: Cortez, 1986. 206p

VIEIRA, A .C. et al. O Serviço Social e o desenvolvimento de 1961 a 1968. Revista Serviço Social e Sociedade. V.8, Nº 24, p.101 – 123, ago.1987.

VILLANUEVA, E. R.. *O assistente social um transformador – aspectos da ação pedagógica em influem na práxis do assistente social*. Campo Grande, MS : UCDB, 1998 (dissertação de mestrado).75p

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____ *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WEINGARTNER, A A S. Movimento divisionista no Mato Grosso do Sul. Porto Alegre/RGS: Suliane Ed., 1995. 83p

YASBEK, M.C. *Classes subalternas e assistência social.* 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.184p

ZYLBERSZTAJN, A .. *Revoluções científicas e ciência normal na sala de aula.* In: MOREIRA, Marco Antonio e AXT, Rolando (orgs.). Tópicos em ensino de ciência. Porto Alegre: Sagra, 1991.

ANEXOS

Depoimento (D-1)

17 / 05 / 2001- Entrevista com o professor mestre João Sandes:

• **Professor, como se deu sua participação na fundação da FASSO?**

- Eu trabalhava na Universidade Federal, que na época era estadual e fui surpreendido pelo padre José Scampini no corredor da universidade que vinha acompanhado por duas senhoras do Rio, Maria Amália Aroso e Maria Aedyl de Figueiredo, e convidaram-me para uma reunião à noite no Hotel Campo Grande. A professora Maria Aedyl perguntou se eu trabalhava com caso (social de caso) e eu respondi que sim e ela disse que estava bom e que eu poderia ficar com a pesquisa. O padre José Scampini explicou que as professoras estavam fazendo um estudo para saber se a cidade comportava uma escola de Serviço Social. Por isso, faremos uma reunião à noite com você, Raimunda e Denise. Raimunda e Denise também não sabiam do que se tratava, porque receberam um convite, quase uma posição, do padre Scampini para a reunião. Exposta a pretensão de ser criada uma faculdade de Serviço Social, contando com a participação dos Assistentes Sociais presentes à reunião, Maria Amélia e Maria Adyl voltaram para o Rio.

Tempos depois fomos comunicados que tínhamos sido aprovados para determinadas cadeiras como titulares. Então, eu fui titular de pesquisa, história do Serviço Social e outra que não lembro, posteriormente, Serviço Social de comunidade.

- **Por que o padre Scampini localizou tão facilmente o senhor a Raimunda e a Denise?**

- Porque Raimunda era daqui e ele sabia onde ela morava, a Denise morava perto do colégio Dom Bosco e a mãe dela foi professora aqui em Campo Grande. Uma pessoa muito querida. A Denise chegou junto comigo ao Estado. Ela veio do Rio, ela estudou na Universidade Federal Fluminense e chegou aqui em junho, eu também cheguei em junho e a Raimunda chegou em agosto (estava morando em Goiânia). Além da Universidade Estadual eu estava dando aula na FUCMT, no curso de pedagogia, sociologia da educação ou sociologia familiar, um negócio assim.

- **No hospital universitário o senhor disse que orientava os alunos. Que alunos eram esses?**

- Ainda não existia escola de Serviço Social. Eu orientava os alunos do curso de medicina, do curso de odontologia e farmácia da

universidade Estadual que hoje é a Federal. Eu trabalhava com os alunos carentes. Quem implantou o serviço de apoio ao aluno carente na universidade fui eu. É claro que hoje, 30 anos depois, tem que evoluir mesmo. Eu lutava por bolsas para alunos carentes em Brasília. Eles prometiam, mas não davam. Além de acompanhar esses alunos carentes, também eu dava aula para eles. Eu dava metodologia científica, era lotado na cadeira de Saúde Coletiva.

• **Pelo que eu consegui colher da documentação existente pesquisada, as professoras Maria Amália e Maria Aedyl só aqui vêm para fazer a avaliação para o reconhecimento do curso, que já estava funcionando. Mas, pelo que o senhor diz, elas aqui estiveram antes da criação do curso.**

- Sim, vieram fazer um estudo, rapidamente, porque naquele tempo Campo Grande tinha 50 mil habitantes, para saber se competia, de fato, uma escola de Serviço Social.

• **Professor, diga-me uma coisa que não consegui encontrar. O primeiro currículo de ensino, desta faculdade criada, como apareceu? Quem criou, foi trabalhado aqui, veio de fora?**

- Não, eu suponho, porque também não sei bem essa parte, que ele veio do Rio de Janeiro. Deve ter sido a professora Maria Amália que o trouxe (Amália era diretora do curso de Serviço Social da universidade do Brasil, hoje a UFRJ). Há pouco tempo eu encontrei um material sobre orientação de estágio que a professora Maria Lucia Martinelli me mandou com um bilhete “*João faça bom proveito desse material*” eu olhei e pensei, puxa vida acho que nunca usei esse material.

- **Se o senhor encontrar esse material e puder me emprestar eu agradeço.**

- **Além do senhor, da Raimunda e da Denise mais três professores são citados como colaboradores, Arlete Barros, Inês e Rose Maria, o senhor sabe onde encontrar esses professores?**

- A Inês mora no Rio, a última notícia que tive dela era que ela estava doente. Arlete mora em Brasília e freqüentemente está no exterior, a Rose foi muito infeliz na entrada dela na faculdade. Ela teve graves desentendimentos com a direção da Missão Salesiana, ao exigir a contratação de um professor leigo para a direção da faculdade. O que não foi aceito e, diante da intransigência de ambas as partes ela deixou a faculdade.

Eu fui à casa dela pedir que ela ponderasse em suas críticas contra a Missão Salesiana. Ela saiu e chegou a lecionar muito pouco.

- **Professor, que fato o senhor considera como relevante, importante, que aconteceram nesse período de implantação da faculdade?**

- O que eu considero importante foi à dedicação do padre Scampini ao Serviço Social, ele era “*gamado*” no Serviço Social e tinha uma garra muito grande. Ele queria que professores e alunos participassem de todos os eventos no nível estadual e não media sacrifícios para trazer personalidades nacionais ou internacionais para abrilhantar o curso. Eu acho que isso foi muito importante no início do Serviço Social do estado.

Eu iniciei na faculdade em 1974 que começaram as disciplinas específicas do Serviço Social e eu comecei a dar supervisão de estágio. Eu abri os primeiros campos (de estágio) aqui, no alto de Boa Vista, no Cabreúva, no Santa Fé, no Los Angeles. Foi muito bom aquele tempo, foi difícil, mas muito bom.

- **Professor, por enquanto, muito obrigada.**

Depoimento (D-2)

26 / 05 /2001 - Entrevista com a professora Raimunda Luzia e Brito:

- **Gostaria de saber da sua participação na criação do curso de Serviço Social.**

- Para criação de um curso superior era necessária a presença de três profissionais da área, e o padre Scampini fez um levantamento e (descobriu que) Campo Grande tinha, exatamente, três profissionais que eram eu, João Sandes e a Denise. Eu era mais antiga depois João Sandes e por último a Denise que se formou em Niterói na UFFE. Aí eu fui convidada para apresentar currículo, histórico escolar e toda documentação para que fosse criado o curso de Serviço Social. Eu apresentei, mas antes eu fiz a colocação para o padre Scampini de toda uma situação política que eu estava sofrendo naquele momento. Respondendo inquérito policial militar por causa da liderança estudantil em Goiânia, e ele disse que isso não tinha a menor importância. Então eu apresentei o meu currículo e foi um dos currículos apresentados para a criação da faculdade de Serviço Social de Campo Grande.

- **Você formou-se em Goiânia e lá era líder estudantil. Nessa liderança criou um problema com o regime militar?**

- Eu fazia parte de um grupo de 147 pessoas, inclusive o reitor da Universidade federal de Goiânia professor Aldeneu Paula e Silva. Fomos julgados e eu fui julgada à revelia porque eu não estava em Goiânia. Mas eu voltei para Goiânia para me defender, mas a turma do “*deixa disso*” não deixou que eu me apresentasse. Então, como eu tinha prisão decretada, eu fiquei 27 dias embaixo de uma cama, em casa de uma amiga em uma vila bem pobre. Numa casa com seis crianças e eu ficava o dia embaixo da cama e, às 9 horas da noite, eu saía para tomar um pouco de ar e para fazer exercício de alongamento para espichar as pernas. As crianças jantavam e todo mundo tinha que ir dormir. Quem não quisesse dormir levava umas palmadas chorava e dormia, que era para eu poder sair de baixo da cama.

- **Tinha necessidade de ficar o tempo todo embaixo da cama?**

Sim, senão as crianças contariam. Eu estava escondida, as crianças não sabiam que eu estava lá. Em uma das minhas saídas tomei um susto com a repentina chegada de um sargento do exército (irmão da dona da casa) que eu desmaiei. Isso aconteceu em Goiânia eu tinha ido me apresentar e, com a decretação da prisão eu não podia mais viajar, por isso, tive que ficar por lá mesmo. A vantagem de a gente ser mais jovem é que a gente não tem noção do perigo.

- **Então, professora, você deu seu currículo para o padre José Scampini e que participação você teve?**

- Eu não participei de nada, eu apresentei o currículo e, como precisava ganhar um pouco melhor, então eu fiz uma seleção para a firma Camargo Correa, fui aprovada e fui chamada para trabalhar na Ilha Solteira(SP). Antes de começarmos a gravação eu estava dizendo para você, que sempre que vai acontecer alguma coisa boa e eles precisam chamar alguém, eles nunca lembram de me chamar. Isso já acontece desde aquela época. A sensação que fica é que eu fui chamada porque tinha que ser três e eu era uma das três. Aí eu fico me perguntando, é pelo fato de ser negra? Não sei. Eu nunca quis parar para adentrar nessa seara.

- **Mas isso é um trabalho que você esta desenvolvendo agora (dissertação de mestrado) e você já pode até ter mais clareza nesse assunto. Até que ponto isso realmente influi? Alguma influência deve ter tido.**

- **Ainda?**

- Ainda, porque se você for observar o pessoal diz - Ah! Você é revoltada! Não sou revoltada não. Eu só tenho consciência. Tenho o pé no chão. Também tem um outro detalhe, para essa universidade. Eu não

sou católica. Eu assinei na minha ficha que eu não sou católica. Porque eu conheço pessoas, aqui dentro, que não são católicas, que professam a mesma fé que eu, que têm até as reuniões(religiosas) dentro de suas próprias casas, mas aqui, oficialmente, não são (espíritas) e, em não sendo oficialmente, não sei se a universidade não sabe ou faz de conta que não sabe.

- **Ou, não interessa mais isso, porque não há essa preocupação de dizer que professor não sendo católico não pode dar aula. Isso não existe.**

- Não, não é ser católico. Às vezes a pessoa tem “*terreiro*” dentro de sua casa. Aí já é outro momento. Eu tive (contato) com padre que chegou e disse assim: “*a senhora é macumbeira*”, porque a senhora é isso, “*A senhora não podia estar aqui*”. Eu já ouvi essas coisas. Já tive padre que disse assim: “*Eu vou mandar os alunos fazerem abaixo assinado para tirar a senhora daqui*”. Eu já passei por isso também.

- **É, isso é desagradável, é muito desagradável. Professora, então a senhora começou dando aula só no Serviço Social?**

- Sempre. Sempre no Serviço Social.

Inicialmente eu estava em Ilha Solteira. Entreguei a documentação porque o processo era demorado. Tanto que eu comecei a fazer direito enquanto eu aguardava. Só que aí o curso não saía nunca e eu comecei a buscar outra alternativa porque a minha família sempre dependeu muito do meu salário. Graças a Deus foi uma benção, eu agradeço a Deus todo os dias, porque eu, apesar disso, caio, levanto, levo pedrada, levo beijos e eu consegui chegar num patamar de salário de assistente social em Mato Grosso do Sul, que pouca gente ganha. Graças à Deus.

• **Graças à Deus, seu trabalho foi reconhecido. Pode ter se sentido discriminada em alguns momentos, mas seu trabalho foi reconhecido. Então, realmente quanto ao currículo você não teve qualquer participação.**

- Não, não tive. Eu peguei a turma no 8º semestre.

• **Que disciplinas você ministrava?**

- Eu dava Serviço Social de Casos.

• **Iniciou com Serviço Social de Casos, só Serviço Social de Casos?**

- Só. Eu era uma espécie de “*Quebra-galho*”. Eu substituía todo professor. Vagava eu ia dar aula até que tivesse professor. Eu dei aula

de Caso, dei aula de Ética, dei seminários de estágio, dei aula de grupo, dei aula de EPB. Em diferentes momentos.

- **Você lembra dos professores, que com você, iniciaram o curso?**

- Eu sei que a Rosa está em São Paulo, no interior de São Paulo, desde que ela saiu da faculdade. A Denise fez direito e passou a trabalhar só na área de direito.

- **O que você considera como fato importante daquela época?**

- A figura do padre José Scampini. Eu não sei como ele conheceu o curso de Serviço Social, mas ele chegou em Campo Grande completamente apaixonado pelo curso de Serviço Social, pelo trabalho do assistente social. Enquanto o padre Scampini foi vivo a faculdade era a “*menina dos olhos*” da Missão Salesiana. Tudo era voltado para o Serviço Social e tudo partia do Serviço Social. Coisa que nós não sentimos mais hoje. Os profissionais assistentes sociais eram valorizados.

Bem no começo, os professores dos cursos de Direito, de Ciências Econômicas, Contábeis e outros, ganhavam mais que os professores da faculdade Dom Aquino (Filosofia, Ciências e Letras) e da faculdade de Serviço Social. O padre Scampini achou que era

completamente errado. O professor de Serviço Social devia ganhar igual ao professor de Direito, Economia e etc. Nós éramos muito valorizados.

- **Por hora, obrigada professora.**

Depoimento (D-3)

10/11/2001 - Entrevista com a professora Mestre Maria José Rodrigues da Cruz:

- **Professora, em maio de 1981 o padre Ervino convocou uma reunião para solicitar que cada professor elaborasse o seu currículo ideal para depois, em conjunto, levantarem os pontos comuns e proporem o currículo da FASSO. Quantas reuniões dessas foram feitas?**

- Foram feitas inúmeras reuniões, na verdade não me lembro, não sei precisar exatamente quantas, porque nós ficamos vários anos discutindo a questão do currículo. Na verdade, elas foram mais sistemáticas em 1984 e em 1985 já foi implantado o novo currículo. Durante o ano de 1984 é que nós nos reuníamos semanalmente discutindo a proposta do novo currículo.

- **Maria José essas reuniões não tiveram atas?**

- Não, não tiveram ata, porque não existia alguém que estivesse coordenando. Ficou a cargo dos professores e nós nos reuníamos e discutíamos o assunto e fomos anotando as propostas de modificações da grade curricular. Nós partimos da grade que existia e pegamos materiais das outras universidades, porque as outras universidades, já tinham implantado

o novo currículo em 1982 em 1983 e nós partimos, principalmente, da proposta da PUC (SP), e também da Universidade Federal de Cuiabá, que tem Serviço Social e nós pegamos a proposta curricular deles. Também pegamos o material do Maranhão. Com esse material, nós discutíamos dentro daquilo que havia sido determinado como obrigatório na grade curricular e dentro da nossa realidade.

- **Você considera que o novo currículo implantado retratou, mesmo, o desejo dos professores?**

- No momento que nós construímos a nova grade curricular os professores estavam satisfeitos com essa grade, porque ela foi construída no conjunto desse grupo de professores. A partir das discussões feitas nós construímos uma nova grade que pensávamos ser a grade ideal para nossos alunos. Só que depois, essa grade foi para a diretoria da faculdade, para ser votada, e quando retornou dessa reunião havia sido aprovada uma grade totalmente diferente daquela que havia sido construída pelos professores. Houve, então, uma revolta muito grande de todo o grupo de professores e o grupo tomou a posição de não aceitar aquela grade, porque era uma grade que não correspondia à necessidade da formação do curso de Serviço Social. Onde aparecia, principalmente, que eu me lembro, a disciplina de Psicologia, como a disciplina que tinha a maior carga horária dentro dessa

grade curricular aprovada pela direção. Então nós mostramos isso ao diretor, que era uma grade imprópria. Estávamos ali para formar assistentes sociais e não psicólogos (o diretor do curso era psicólogo). Também existia a disciplina de História do Serviço Social, que era uma das disciplinas novas para ser implantada no currículo e, a direção havia colocado-a no último semestre do curso. Aí, quando o aluno estivesse saindo da faculdade é que iria conhecer a história do Serviço Social. Sendo que na proposta construída pelo grupo de professores a história do Serviço Social era no primeiro semestre. Então nós mostramos à diretoria essas duas incoerências dentro da grade e aí o diretor da época, que era o padre Morales, pediu que nós nos reuníssemos novamente e apresentássemos uma contra proposta. Foi então que nós escolhemos os alunos, representantes (do corpo discente) e nos reunimos numa tarde e discutimos novamente a questão. Voltamos a reelaborar a nossa proposta, tentando conciliar o que nós havíamos proposto, com o que tinha vindo da diretoria e construímos, então, uma terceira grade curricular e essa grade foi apresentada ao diretor. Ficamos uma tarde inteirinha discutindo, colocamos no quadro negro, semestre por semestre, e fomos argumentando porque tinha que ser daquela forma, para o diretor, o padre Morales. Então ele pediu que nós elegêssemos um representante dos professores e um representante de alunos para irem, para a reunião em que seria novamente discutida e votada essa grade. Nesse conselho, em que seria votada a grade não existia professor representante

nosso, então foi permitida a participação de um professor e de um aluno, mas só com direito a voz e não a voto, tanto o professor quanto o aluno. Então, foi escolhida a professora Iraci Vilela Pereira e uma acadêmica chamada Maria Aparecida, que hoje trabalha na Secretaria de Saúde do Estado. Elas foram à reunião, fizeram a defesa da proposta e então a diretoria votou favorável a essa grade que não foi a 1º grade construída pelo grupo de professores.

• **Maria José, nessa terceira grade o que você considera que foi trazido pela direção e não pelos professores?**

- Nós tentamos diminuir a carga horária da disciplina de Psicologia que estava muito elevada, aumentamos a carga horária na disciplina de Teoria e Metodologia do Serviço Social e modificamos a História do Serviço Social que eles queriam no último ano de curso e passamos para o primeiro ano do curso. Uma disciplina que foi colocada pela diretoria e não por nós foi Doutrina Social Cristã. Nos entendemos que não era necessária porque já tinha Cultura Teológica, mas a direção exigiu e permaneceram as duas. Uma disciplina que foi colocada, também, foi a disciplina de “Português” que foi muito debatida entre os professores, porque existiam professores que eram favoráveis a inclusão da disciplina, alegando que os alunos não sabiam escrever, que tinham muitas

deficiências na questão do Português e que era necessário no curso, e outros achavam que não era na faculdade que iam aprender a escrever. Houve um debate muito acirrado e a disciplina Português foi incluída.

• Maria José, a disciplina de Português e a Doutrina Social Cristã foram as únicas disciplinas que ultrapassaram o currículo mínimo?

- Não, teve também a disciplina Seminário I e II, no último ano do curso, que tinha o objetivo de complementar a formação profissional, com temas mais específicos do Serviço Social, e que os alunos deveriam estar escolhendo a temática a ser discutida fazendo, assim, seminários no decorrer desses dois semestres.

• Você considera que a preocupação do grupo de professores e mesmo da direção, ao trabalharem esse currículo, tenha sido maior com a competência profissional ou com o atendimento à demanda do estado?

- Eu acredito que, tanto da direção quanto do grupo de professores, foi nos dois sentidos. Dar uma boa formação profissional aos novos acadêmicos e atender uma demanda do mercado de trabalho do estado, de começar a discutir as questões regionais. Isso foi enfocado, nas reuniões da mudança de currículo, pelos professores. Da importância de se

pesquisar a realidade do estado, para que o aluno pudesse estar conhecendo mais profundamente a nossa realidade. Existia grande preocupação em formar bons e competentes profissionais.

- **Foi pensado em incluir disciplinas voltadas para questões locais e regionais?**

- Foi pensado, mas não foi colocado porque a direção tinha dado um limite de carga horária e não era possível atender todas as disciplinas obrigatórias e mais outras disciplinas não obrigatórias. Não tinha carga horária suficiente. Então, ficou discutido que nas disciplinas do Seminário (I e II) é que poderia ser abordado esse assunto. Só que, desde os primeiros anos e até agora, não aconteceu isso. Os conteúdos que foram trabalhados nessas disciplinas foram escolhidos pelos próprios acadêmicos e versaram mais sobre dinâmica de grupo, Serviço Social na área de empresa, não trabalhando, portanto, a questão regional local.

- **Você considera que o novo currículo trouxe mudanças consideráveis para formação do acadêmico?**

- Olha, eu vou responder uma coisa muito pessoal dentro da minha visão. Eu, particularmente, não senti assim uma mudança tão grande não. Acho que foi um currículo que, na verdade, foi modificado no sentido

mais de cumprir uma exigência que tinha, porque houve a mudança de currículo no Brasil todo, mas eu não consegui perceber uma diferença daqueles alunos que foram formados antes de 1985, com os que foram formados depois de 1985. Na minha opinião a formação permaneceu da mesma forma. Cumriu-se uma exigência legal e continuou funcionando da mesma forma do currículo anterior, apenas com uma diferença na questão da disciplina de teoria e metodologia do Serviço Social, que houve uma preocupação de se trabalhar de forma mais integrada o conteúdo.

O curso de Serviço Social desde que foi implantado sempre foi muito valorizado. A direção sempre deu muito apoio. No tempo da FUCMT o que se necessitava sempre era atendido. A direção, inclusive, elogiava porque era um curso onde os professores se dedicavam muito, não mediam esforços para desenvolver o trabalho, ficavam em reuniões direto, sem preocupar a questão de horário se estava recebendo ou não. Os professores sempre se empenharam muito pelo curso e isso foi valorizado. O padre José Scampini foi o primeiro e deu muita importância ao curso e no início deu muito apoio, e os outros diretores que vieram posterior ao padre José Scampini.

- **Obrigada professora.**

Depoimento (D-4)

10/11/01- Entrevista com a professora mestre Raimunda Luzia de Brito:

• **Professora, qual foi sua participação na elaboração do currículo que veio para substituir o currículo inicial da FASSO?**

- Muitas reuniões foram realizadas, mas eu não tenho gravado em mente quantas reuniões eu participei. Eu posso até rever no baú, que não é da felicidade, e eu devo ter alguma coisa anotada mas, sinceramente, quantas eu não me lembro. A gente conversava sobre o assunto até que o prazo de implantação foi se aproximando e começamos a nos reunir. Nós dávamos aulas até 22:30 horas e às 22:30 horas nos sentávamos para discutir o currículo e a gente ia enquanto agüentasse, duas horas, duas e meia, três da manhã estávamos lá discutindo. E o grupo de sempre, agora desfalcado pela professora Iraci, pela professora Vânia, que é aquele grupo que fica, que discute e esta sempre participando manteve-se firme.

• **A senhora lembra o nome dessas pessoas que compõem o “grupo de sempre” ?**

- Professora Iraci Vilela Pereira, professora Vânia Chaves Aragão, professor João Sandes, professora Raimunda Luzia de Brito, Professora Maria José Rodrigues da Cruz e o professor Antônio Garcia Dias.

- **O currículo retratou realmente a posição dos professores?**

- Não. Depois que nós montamos o currículo e encaminhamos para a alta direção ele veio totalmente modificado, não atendendo nada do que nós tínhamos colocado, aí nós não aceitamos. Chamamos o diretor e não aceitamos as modificações que eles tinham feito. Questionamos que eles não eram profissionais da área, eles não tinham conhecimento e não podiam mudar porque eles achavam que tinha que ser assim. E nós é que detínhamos esse conhecimento.

- **E o que conseguiram com isso?**

- Eu não me recordo agora, mas nós tivemos que ceder em alguma coisa, em algumas matérias, principalmente em matérias do ciclo básico, que eu chamo do 1º ao 4º semestre. Nós tivemos que ceder em alguma coisa, mas nós mantivemos assim, aproximadamente e aleatoriamente, 75% do que desejávamos. Inclusive estágio. Porque, obrigatoriamente, o estágio pode ter apenas 10% da carga horária total do

curso. Se o curso tinha 2.700 horas, o estágio cairia para 270 horas e nós não aceitamos e continuamos com as quinhentas e poucas que tínhamos.

- **Você considera que esse currículo montado trouxe mudanças consideráveis para a formação do acadêmico?**

- Trouxe para acadêmicos, para professores, para os profissionais já formados, os já profissionais, porque ele levou mais para o estudo, a valorizar mais o estudo, a leitura. Começou a fazer mais encontros, mais reuniões onde se discutia, se debatiam temas ligados ao Serviço Social.

- **Foi cogitada, nessa época, a possibilidade de incluir no currículo disciplinas voltadas para as questões locais, regionais?**

- Não, eu não me recordo. Até porque se pensava muito em Marx, era a época em que a reconceituação estava a pleno vapor.

- **Mas, podia se pensar em Marx e nas questões regionais locais.**

- Não, não me lembro de ter pensado nisso. Isso começou a ser pensado aqui, há muito pouco tempo.

À sua pergunta, sobre se o currículo preocupou-se mais com a profissionalização ou a colocação no mercado de trabalho, eu dizia

que eu tinha uma preocupação. Que nós estávamos formando alunos para trabalhar nos grandes centros. Estávamos seguindo muito a linha de São Paulo, de Minas, do Rio de Janeiro, de Porto Alegre nem tanto; ela é mais conservadora do que a nossa, e não pensando no mercado de trabalho aqui, no que se podia trabalhar aqui, no Mato Grosso do Sul. A preocupação era muito mais em formar Assistentes Sociais que pudessem brilhar, mas não em formar Assistentes Sociais que chegassem numa Secretaria Municipal e dessem conta do recado. Realmente, ele (o assistente social) era muito teórico e pouco prático.

Tivemos muitas discussões, mas nada. O interessante é que se preocupavam muito com o profissional e não com a pessoa. Então, discutia-se, falava-se mas, como até hoje, tem gente que acha que o Sandes e eu estamos superados, somos velhos. Que eu sou de mil novecentos e antigamente, se esquecendo que a gente continua estudando. Eu por exemplo estudo muito. Naquele período, inclusive, eu era a maior compradora de livros da Cortez e eu recebia prêmio, todo ano, por ser a maior compradora do Brasil de livros. E eu discutia o livro. Cada vez que eu ia a São Paulo eu sentava com o grupo editorial e discutia os livros que davam. Fui a primeira a descobrir uma dissertação de mestrado que tinha sido copiada inteiramente. Duas pessoas do estado de São Paulo a apresentaram, uma da capital e outra do interior. Era sobre migração e até o suspiro de uma tinha na dissertação da outra e as duas foram publicadas. Eu

peguei e comuniquei. Lembro que os alunos costumavam dizer “*a cabeça da Raimunda é perigosa*”. Porque eu lia e quando eles colavam eu dizia assim: “*Você colou de tal livro de tal página*” hoje eu não tenho mais essa memória.

Sobre o período de elaboração do currículo, as reuniões reforçaram muito a nossa união, nós passamos ser um grupo mais coeso e que, por exemplo, quando nós tínhamos que discutir alguma coisa com a direção, com um padre, nós sabíamos que tínhamos o apoio de todos. Qualquer um de nós que fosse para discutir sabia que podia contar com o apoio integral daquele outro.

Hoje, isso não continua, porque cresceu e se tornou uma empresa. Hoje a burocracia é muito grande e com isso nos saímos perdendo.

Uma outra coisa que eu vejo é que determinados professores têm umas regalias que outros não tem.

- **Obrigada professora.**

Depoimento (D-5)

13/11/01- Entrevista com o professor mestre João Sandes:

- **Professor, eu queria saber como foi a sua participação na elaboração do currículo de 1985. Eu sei que o diretor na época convidou cada professor a participar da elaboração do currículo.**

- Os professores assistentes sociais participaram todos, agora com muita dificuldade, porque eram feitas estas reuniões à noite, depois das aulas. Então nós ficávamos até 3 horas da manhã, lá na sala dos professores discutindo. Já tínhamos um currículo que a ABESS havia mandado. Nós fomos estudar quem fica com essa disciplina ou aquela outra. Eu, por exemplo, não tinha carro e três horas da manhã não tinha ônibus, então, o professor Antônio ia me levar em casa, a Zezé também. Tivemos essa dificuldade por causa do horário, pois todos trabalhavam durante o dia, mas todos tiveram boa vontade e tentamos reformular o currículo. Quando chegou 1986 já estávamos trabalhando no currículo novo.

Não sei se foi o ideal, ideal, mas foi o que funcionou. Não tenho muitas lembranças das reivindicações da época, mas só sei que nós já tínhamos o currículo mandado pela ABESS e nós só o adequamos. Houve alguma mudança dentro das possibilidades, mesmo porque o nosso estado é

diferente dos outros. O que nós tentamos fazer, dentro do possível, foi adequar algumas disciplinas, fazendo uma mudança aqui, outra acolá. Deu para se trabalhar.

• **Conforme ouvi de outros professores, depois de toda a luta para elaborar um currículo que respondesse às necessidades de formação dos acadêmicos, a diretoria modificou-o todo. Estou colocando isso para lembrar, porque é coisa passada.**

- Esta parte eu não lembro. Eu acho que a importância maior foi nós termos trabalhado em conjunto, porque geralmente nunca se faz isso aqui. Não dava tempo para se fazer (os professores são horistas), mas com esse trabalho nós nos reunimos e discutimos todos e tentamos falar a mesma língua dentro do currículo, para ver se melhorava, se fazíamos de fato o currículo ideal para a faculdade. E saiu aquele que não foi o ideal, mas foi o que nós trabalhamos.

O currículo novo trouxe mudança, mas não foi muito grande não. Também, naquela época, mudou um pouco mais a forma de trabalhar porque, mudou o caso, grupo e comunidade e começou a trabalhar a metodologia, mas houve uma dificuldade no começo, porque a gente entrava na aula e acabava falando de Serviço Social de caso, outro entrava e falava a mesma coisa.

Eu lembro que a Zezé reclamou muito, dizia “a gente não pode, tem que falar da metodologia mudou, não existe mais os processos caso, grupo e comunidade” mas depois o pessoal foi amadurecendo. Eu, por exemplo, era um que falava muito em caso; porque eu dei caso e comunidade bastante. Eu nunca dei grupo, então eu precisava me policiar porque eu tinha muito estagiário e quando eu via, já estava dando uma aula de caso, que não tinha nada a ver e às vezes entrava na comunidade também. Depois, com o tempo, nós fomos perdendo o hábito velho e adquirindo o hábito novo.

• A mudança não foi só do título. A metodologia tem uma abrangência maior do que o caso, grupo e comunidade, que se encerrava na própria ação, na ação de atendimento individual, ação de atendimento grupal e a metodologia não, ela tem um objetivo que vai além do nível de intervenção. É, portanto, diferente eu acho que isso é que foi a coisa que dava uma confusãozinha.

- Em 1985 eu estive em Medellin na Colômbia e conversei com a professora Maria Eugênia, que era a diretora da faculdade de Serviço Social da universidade de Antioquia e ela me disse que ela também teve essa dificuldade.

Eu não me lembro muito bem, porque já fazem mais de 10 anos e a gente passa por tanta coisa. Em 1988 eu já saí para fazer o mestrado e quando eu voltei já tinha mudado muita coisa também dentro do próprio curso.

- **A minha preocupação é saber as vantagens que essa mudança trouxe, se realmente o novo currículo foi um passo à frente, se ele cresceu.**

- As mudanças sempre trazem alguma coisa boa. Muitas vezes não é o esperado não a contento de todos, mas sempre traz alguma coisa. Eu acho que nessa mudança houve alguma coisa boa.

Uma coisa que eu lembro que foi muito discutida nessa época também, era o número de vagas no Serviço Social. Eram 100 vagas e nós queríamos baixar o número de vagas.

- **Obrigada professor.**

Depoimento (D-6)

13/11/01- Entrevista com a professora Iraci Vilela Pereira:

• Professora Iraci, em minha pesquisa nos livros de ata da FUCMT / UCDB, encontrei importantes referências suas, especialmente no período que antecede a elaboração do currículo vigente até o ano passado. Você foi chefe de Departamento, desde quando?

- Eu entrei como chefe do Departamento de Fundamentos Teóricos em 1982 como auxiliar da professora Maria Emília Sulzer que havia sido eleita chefe de Departamento e respondia por tudo. Eu não me lembro bem mas acho que foi, de fato, em 1985 que o Departamento realmente se dividiu em Fundamentos Teóricos e Processos e Técnicas. Eu fui chefe duas vezes.

Depois de Maria Emília eu entrei. Depois de mim foi Ana Cristina Salomão Guimarães e depois Raimunda Luzia de Brito. As atas das reuniões eram feitas em folhas soltas, para depois serem transcritas no livro de atas. Por falta de tempo nem sempre eram transcritas. Nesse período eu era secretária da Maria Emília, mas isso não aparece em ata, porque era extra-oficial. Eu entrei como secretária da Maria Emília porque ela queria que eu dividisse com ela a disciplina Teoria. Eu dava a Teoria I e II e ela a III e IV. Totalmente “fora de contexto”, ela nunca

sentava comigo para ver conteúdo, para dar continuidade. Eu fui coordenadora de estágio antes da Zezé, mas eu fui coordenadora de estágio em nome da Maria Emília, como voluntária. Não ganhava nada.

• A respeito da preparação para o currículo, você acha que, realmente, as reuniões foram produtivas, vocês conseguiram montar um “currículo ideal” como o padre fala?

O que foi produtivo foi justamente o nosso trabalho. Cada um cooperando com sua parte e fazendo aquele estudo geral, para desencadeamento das matérias pela lógica da prática anterior. A gente vinha corrigindo todas as situações anteriores para não estrangular. Quando a gente fez todo esse trabalho, com todo o empenho, e foi apresentar ao padre, o currículo já estava pronto por ele. Aí que a gente foi brigar por conta de que Teoria estava fora do lugar, estava fora de hora. A história estava fora do lugar, estava fora de hora. Tudo sem continuidade, sem seqüência. O currículo, que eles apresentaram como tal, estava totalmente desconectado da lógica do conteúdo. Eu, que era chefe de Departamento, fui até a reunião de cúpula e “abri o verbo”, no sentido da forma como estava sendo disposto. Não podia uma matéria parar aqui e seguir lá no fim do curso. Ela tinha que ter uma continuidade. Ela era básica para uma determinada questão. Eu já nem me lembro mais, mas eu lutei por isso e

consegui. Naquela época eu tinha condições de reivindicar e eu me preparei para discutir, porque era reunião de alta cúpula. Eu me preparei bem e fui. Eu, sinceramente, não tenho mais eloquência política.

- **Por que você diz “naquela época”?**

- Porque agora eu já esqueci tudo. Já tem quase três anos que eu estou fora do contexto, nunca mais me preocupei. Agora eu não sei mais como o currículo está se processando.

- **Neste último currículo (2001) caiu a disciplina de Teoria, de Metodologia do Serviço Social. O que entra no lugar é uma disciplina chamada de Fundamentos, históricos, teóricos e metodológicos do Serviço Social.**

- Mas isso aí, pra mim, significa o que anteriormente chamávamos de Teoria I, Teoria II, Teoria III e Teoria IV. Nessas quatro teorias a gente, nas duas primeiras trabalhava a História do Serviço Social, os processos; na Teoria III começávamos a trabalhar a metodologia e na Teoria IV a gente entrava, então, no projeto teórico com os alunos. Um projeto teórico para o Serviço Social, que era o fechamento dessa matéria. Sinceramente eu não tenho mais aquela eloquência da política da coisa. A gente vivia o lado político do trabalho lá. Tinha todo um argumento

próprio, sistematizado. Agora não, eu não sei mais nem lembrar o nome dos professores. Fiquei velha.

- **Você lembra se ao pensarem o currículo foi dada alguma ênfase a questões locais, regionais, dentro do currículo?**

- Eu acredito que não. Não me lembro. Sei que nós conversamos muito com os alunos, sobre quais as sugestões que eles poderiam dar.

- **Você acha que foi produtivo, que os alunos realmente trouxeram contribuições boas?**

- Eles contribuíram muito no sentido de questionarem e criticarem. Criticaram muito e questionavam a parte prática. Vinha aquela história da relação teoria / prática, que eles tiveram muita dificuldade para entender, processar esse momento. Houve colaboração no sentido de questionamento crítico, mas uma proposta não tinham. Eles ficavam mais preocupados querendo saber, por que é, por que não é, mas não deram uma proposta.

- **Como os professores puderam aproveitar essa crítica?**

- Eu, por exemplo, preocupei-me muito em estar trabalhando a relação teoria / prática, para eles entenderem com mais precisão. Foi quando eu entrei para a supervisão de estágio, foi o momento em que eu consegui realmente fazer uma aplicação boa da relação teoria e prática para eles entenderem. Na verdade, a forma como a relação teoria e prática era trabalhada estava muito teórica, na minha visão, na deles, pior ainda.

- **Mas, como isso poderia ficar garantido no currículo?**

- Na verdade não havia muita comunicação entre os professores, para discutir meu ponto de vista. Cada um tinha seu princípio, seu modo de reagir. Era como dizia a Raimunda, um grupo pequeno que pensava mais. Era o grupo de sempre.

- **Você considera que o novo currículo trouxe consideráveis mudanças?**

- Trouxe, eu achei que mudou muito. Mudou porque a gente teve mais liberdade com alunos. Não sei se porque a gente dava teoria mas também dava a prática , então eu conseguia fazer, eu pelo menos. Nas discussões do Departamento conseguia, mais ou menos, falar uma linguagem comum. A mudança do currículo chamou a atenção para

esses fragmentos. E o currículo conseguiu trazer uma maior vinculação da teoria à prática. Não estava no currículo mas as discussões sobre ele (o currículo) é que possibilitaram essa integração. Até, porque, o Departamento só podia se reunir uma vez por mês e quando ficava um assunto para terminar na outra reunião os professores já não eram os mesmos. Nós mantínhamos um grupinho, que tentava juntar os segmentos, para não perder de vista a discussão. Outra vantagem foi no estágio que conseguimos dividir a sala (turma) por três professores e esses professores conseguiam falar a mesma linguagem. Maria José e eu fizemos uma monografia sobre estágio supervisionado em um curso de pós-graduação (lato sensu) que fizemos.

- **Você tem alguma coisa que considera importante, que tenha acontecido e mereça ser registrado?**

- Uma das coisas mais importantes que eu achei e defendi foi que o professor de teoria estivesse, também, envolvido com a prática. Como eu consegui. A partir disso, os TCCs foram melhores, sem divisão de teoria e prática, como muitos vinham fazendo. Um capítulo de teoria, outro capítulo de prática sem conjugação de uma parte com a outra parte. A única aluna que eu me senti bem realizada foi Cidoca. Cidoca (Maria

Aparecida de Assunção Ribeiro) foi uma aluna que me mostrou, realmente, um trabalho de peso.

- **Obrigada professora.**

VILLANUEVA, E.R. Currículo de ensino – a formação profissional do assistente social na UCDB/MS. Campo Grande, 2001. 138p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Campus de Franca, 2001. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

ABSTRACT

The study in hand looks at the UCDB teaching curriculum as a variable to be considered in the professional training of the social worker, analyzing it not only as to the pedagogical proposal it contains, but, and mainly, as to the way in which this proposal was understood by the teachers who elaborated it. The study is based on the hellerian dialectic trend used to show the presupposition that it is the intention and the teaching commitment which direct the teaching-learning process. The study has the further purpose of redeeming the history of the founding of the Social Work Faculty in Campo Grande, South Mato Grosso.

Key Words: curriculum, professional training, historical course.

Autorizo a reprodução deste trabalho

Campo Grande, 15 de novembro de 2001.

ELISA RODRIGUES VILLANUEVA