JOZIMEIRE JORDÃO LEANDRO

ANEXO AO PROCESSO Nº. 305/96
PROGRAMA: EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DEFENDIDA EM 12/SETEMBRO/2000

A CONSTRUÇÃO CURRICULAR NO ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL: O CURRÍCULO MÍNIMO DE 1982

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Campus de Marília
2000

JOZIMEIRE JORDÃO LEANDRO

A CONSTRUÇÃO CURRICULAR NO ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL: O CURRÍCULO MÍNIMO DE 1982

Faculdade de Filosofia e Ciências
BIBLIOTECA
Campus de Marília

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília, para obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira).

Orientador: Prof. Dr. Ivan Aparecido Manoel

MARÍLIA
2000

141050892

Fac. de Filosofia e Ciências
BIBLIOTECA
Campus de Marília

JOZIMEIRE JORDÃO LEANDRO

A CONSTRUÇÃO CURRICULAR NO ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL: O CURRÍCULO MÍNIMO DE 1982

T. 1092

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Marília, para obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira).

Fac. de Filosofia e Ciências
BIBLIOTECA
Campus de Marília

Orientador: Prof. Dr. Ivan Aparecido Manoel

1410001092

MARÍLIA
2000

unesp

JOZIMEIRE JORDÃO LEANDRO

A CONSTRUÇÃO CURRICULAR NO ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL: O CURRÍCULO MÍNIMO DE 1982

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

Presidente e Orientador.....

2° Examinador .....

3° Examinador .....

Marília, de setembro de 2000

DADOS CURRICULARES

JOZIMEIRE JORDÃO LEANDRO

NASCIMENTO 23.2.1966 – MARACAÍ/SP

FILIAÇÃO Álvaro Jordão
Luíza Corrêa Jordão

1983/1986	Curso de Graduação em Serviço Social Associação de Ensino de Marília
1987/1988	Assistente Social na Usina Maracaí S/A – Açúcar e Álcool
1989/1990	Assistente Social na Vila Vicentina de Getulina – Projeto de Ação Regional Comunitária (ARC)
1990	Professora do Departamento de Integração do Ensino Teórico-Prático (DIETP) da Faculdade de Serviço Social de Lins SFIC.
1991/2000	Professora Adjunto I do Departamento de Integração do Ensino Teórico-Prático (DIETP) da Faculdade de Serviço Social de Lins - FPTE.
1992/1994	Curso de Pós-Graduação em Serviço Social (Papel Social e Exercício Profissional), nível de especialização, na Faculdade de Serviço Social de Lins – FPTE.
1996/1999	Vice-diretora da Faculdade de Serviço Social de Lins – FPTE .
2000	Chefe do Departamento de Integração do Ensino Teórico-Prático (DIETP) da Faculdade de Serviço Social de Lins – FPTE.

unesp

Aos amores da minha vida,

Jordão, meu pai

Leandro, meu esposo

Keoma, Kimba e Maká, meus meninos

que suportaram as minhas desatenções, as presenças ausentes, as crises de existência e de mau-humor, durante o período em que ocupei-me da elaboração deste trabalho. Lamento que o ônus da minha dedicação a este projeto tenha recaído sobre os ombros daqueles que tanto amo.

Espero não tê-los decepcionado muito.

A memória de ***Luíza***, minha inesquecível mãe e ***Dudu***, meu irmão.

cm 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18
unesp

Agradecimentos a Fundação Paulista de Tecnologia e Educação (FPTE) – Lins (SP), pelo incentivo financeiro dispensado a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 8

Capítulo I

Paradigmas da organização curricular em Serviço Social

1 A Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) ... 11

2 A trajetória do Serviço Social no Brasil 14

2.1 A formação profissional no período idealista e ativista 15

2.2 A formação profissional no período mecanicista 35

2.3 A formação profissional no período objetivo e ativista 45

2.3.1 O Movimento de Reconceituação do Serviço Social 45

2.3.2 Os pressupostos da revisão curricular de 1982 52

Capítulo II

O processo de construção do currículo de 1982

1 Apresentação do currículo de 1982 58

2 Os debates sobre o currículo de 1982 65

3 O Projeto de Curso para o Serviço Social 72

3.1 Problemas estruturais do Projeto de Curso 75

4 Algumas reflexões pedagógicas sobre o currículo de 1982 80

4.1 Paradigmas curriculares 83

4.1.1 O paradigma Técnico-Linear 84

4.1.2 O paradigma Circular-Consensual 85

4.1.3 O paradigma Dinâmico-Dialógico 86

CONCLUSÃO 93

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 97

ANEXO 104

RESUMO 136

ABSTRACT 137

INTRODUÇÃO

A trajetória do Serviço Social no Brasil tem demonstrado que a profissão consolidou avanços teóricos no que se refere à compreensão do seu estatuto científico assim como, conquistou e ampliou espaços sócio-ocupacionais consideráveis. No entanto, observa-se ainda, a necessidade de investigações mais profundas quanto à formação profissional do Assistente Social.

O fato das discussões sobre o ensino e a formação profissional do Assistente Social restringirem-se à questões secundárias como as polêmicas em torno de determinadas disciplinas, relegar ao segundo plano a discussão pedagógica sem proceder a uma análise profunda dos vários aspectos que a compõe, tem incorrido nas freqüentes propostas de mudanças curriculares, que não superam as meras atualizações ou arranjos, contribuindo para a perpetuação das incoerências e insatisfações sentidas na profissão e no seu ensino. Torna-se necessário elaborar com clareza, o projeto pedagógico a fim de afastá-lo das generalidades e ênfases e aprofundá-lo nos elementos norteadores de um curso, ou seja, deve definir o perfil do profissional que se pretende formar, para que e por quê se pretende e quais os conteúdos pertinentes à essa formação, tendo em vista as especificidades do Serviço Social, enquanto profissão.

unesp

Não basta a constatação de que os currículos anteriores (1953, 1970 e 1982) cumpriram sua missão histórica de formação profissional e a apresentação de outro como resposta às exigências da contemporaneidade. A exemplo de outras mudanças curriculares, disciplinas foram suprimidas ou acrescidas, conteúdos foram atualizados, ênfases foram alteradas no sentido de responder a um projeto fundamentado e a um perfil profissional delineado sem, no entanto, solucionar questões importantes como a dificuldade de operacionalizar a ação expressa nos modelos de organização curricular. É importante lembrar que na mudança do currículo de 1953 para o de 1970, foram suprimidas por exemplo, as disciplinas Higiene e Medicina Social e Higiene Mental; acrescidas as disciplinas Teoria do Serviço Social e Política Social. Na revisão do currículo de 1970 e aprovação do de 1982, houve o mesmo procedimento, ou seja, a supressão por exemplo, de Métodos do Serviço Social (Caso, Grupo e Comunidade) e a inclusão de outras como Administração em Serviço Social, Planejamento Social, Metodologia do Serviço Social, História do Serviço Social e Formação Social, Econômica e Política do Brasil.

As escolas de Serviço Social, ainda que apoiadas numa proposta de transformação da sociedade, perpetuam alguns equívocos teóricos, incoerências e vícios como a divisão do trabalho pedagógico em conteúdos *científicos*, *técnicos* e *críticos*, que sinalizam o descompromisso dos educadores dessa área do conhecimento em relação ao ato educativo enquanto totalidade.

O presente trabalho tem por objetivo investigar a dinâmica dos currículos do curso de Serviço Social , em particular do currículo de 1982, de

modo a compreender as determinações sócio-históricas nas quais o processo de conhecimento e das organizações curriculares estão inseridos, além de analisar sua apresentação formal, enfatizando a proposta educacional nela contida. Encontra-se dividido em dois capítulos: o primeiro apresenta os paradigmas da organização curricular em Serviço Social no período de 1936 a 1979 e o segundo, a configuração do currículo mínimo de 1982, os problemas estruturais e os debates suscitados entre as escolas de Serviço Social mediante a implementação de tal currículo, cuja proposta é (pretensamente) crítica e transformadora.

Pretende-se ao final deste trabalho, apresentar uma visão geral sobre a trajetória das organizações curriculares (1953, 1970, 1982) no curso de Serviço Social que permita a compreensão da dinâmica que envolve a formação profissional do Assistente Social brasileiro.

Para proceder tal investigação, foram utilizadas como principal fonte os documentos do arquivo da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e algumas obras na área da Educação e do Serviço Social que abordam a questão. No caso do Serviço Social, são poucas as obras que tratam especificamente sobre as organizações curriculares.

A utilização desse referencial deu-se basicamente pelo fato da Associação congregar a maior parte das escolas de Serviço Social do Brasil e representar o caráter hegemônico em termos de tendência visto que, a seleção e as formas de abordagem das categorias específicas dessa área obedecem as diretivas de grupos de profissionais ligados a determinadas áreas do conhecimento, que nela militam.

CAPÍTULO I

Paradigmas da organização curricular em Serviço Social

1 A Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS)

A Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), foi fundada em 10 de outubro de 1946 sob a denominação de Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS). Surgiu com a finalidade de congregar as escolas de Serviço Social visando promover o intercâmbio e colaboração entre seus membros; a adoção de um padrão mínimo de ensino e a representação dos interesses coletivos das escolas. Teve como preocupações iniciais, a regulamentação e reconhecimento do ensino de Serviço Social no Brasil, a garantia do nível do ensino, bem como, a promoção de reuniões de estudos que, a partir de 1951, assumiram o caráter de Convenções Nacionais.

Dos treze cursos de Serviço Social existentes no Brasil à época da organização da Associação, apenas três participaram da sua fundação oficial sendo, a Escola de Serviço Social de São Paulo, o Instituto Social do Rio de

Janeiro e o Instituto de Serviço Social de São Paulo. Gradativamente, ocorreu a adesão de outras escolas, seja na condição de associada ou mesmo de participante das Convenções. Em 1951 (I Convenção), agregaram-se as escolas de Recife, Natal, Belo Horizonte, Curitiba e Niterói e em 1952 (II e III Convenção) – na condição de associada ou participante – as escolas de Campinas, Salvador, Fortaleza, Rio de Janeiro (Ana Néri), João Pessoa, Vitória e São Luís do Maranhão.

Em Dezembro de 1998, o estatuto da Associação sofreu reformulações tendo ocorrido entre outras alterações, a da sua denominação. Atualmente, tem sua sede em Brasília (DF), é caracterizada como entidade civil de natureza científica, de âmbito nacional, sem fins lucrativos, constituída pelas seguintes categorias de associados: as Unidades de Ensino de Serviço Social com os cursos de graduação e pós-graduação (lato sensu e stricto sensu); os sócios institucionais colaboradores (grupos de pesquisa institucionalizados ou não, de áreas temáticas de interesse do Serviço Social) e os sócio individuais (docentes e/ou pesquisadores de áreas afins vinculados à graduação e pós-graduação em Serviço Social, e pesquisadores vinculados à instituições de pesquisa e áreas temáticas). É mantida pela contribuição de seus associados por meio do pagamento das anuidades previamente fixadas.

Encontra-se estruturada em seis regionais: o Centro-Oeste, o Norte, o Nordeste, o Leste, o Sul I e o Sul II, congregando setenta e dois (72) associados sendo, sessenta e quatro (64) Unidades de Ensino e oito (8) sócios individuais.

Tem por finalidades,

- propor e dinamizar uma política de formação em Serviço Social que expresse a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, articulando a graduação e pós-graduação;
- estimular o intercâmbio e a colaboração em nível nacional e internacional entre as Unidades de ensino, grupos de pesquisa, pesquisadores e entidades representativas da categoria dos assistentes sociais;
- contribuir para aperfeiçoar a formação profissional do assistente social na perspectiva de atender as exigências regionais e o projeto ético-político, em nível nacional, regional , e local;
- representar e defender os interesses da área de Serviço Social junto às agências de fomento no que se refere ao ensino, pesquisa e extensão;
- apoiar as iniciativas de criação de Programas de Pós-Graduação em Serviço Social no país;
- estabelecer um sistema de avaliação institucional dos cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação;
- acompanhar o processo de autorização e reconhecimento dos cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação;
- fomentar e estimular a formação e consolidação de grupos de pesquisa nas universidades e/ou outras instituições voltadas para pesquisa;
- promover a publicação da produção acadêmica gerada no âmbito do Serviço Social;
- divulgar cadastro de pesquisadores e de pesquisas em Serviço Social, já produzidas ou em processo de produção, no Brasil;
- promover, anualmente, eventos acadêmico-científicos de produção de conhecimento na área de Serviço Social" (ABEPSS, folder, [1998?], p.2).

Dentre os eventos promovidos pela Associação , destacam-se as Convenções Nacionais. A partir dos anos setenta, os efeitos da laicização do Serviço Social provocaram tensões no seu interior , fazendo com que a Associação se tornasse um elemento organizador dos debates profissionais contemporâneos. Neste período, as convenções deixaram de ser espaços de consagração consensuais e se revelaram território de polêmicas. O processo que envolve as organizações curriculares dos cursos de Serviço Social no Brasil faz

parte dessas polêmicas que este trabalho propõe-se a analisar.

2 A trajetória do Serviço Social no Brasil

As análises sobre o processo do conhecimento basicamente apresentam a tríade que o compõe, ou seja, o *sujeito* que conhece, o *objeto* do conhecimento e o próprio *conhecimento* como produto do processo cognitivo.

Schaff (1995) distingue três modelos teóricos fundamentais no processo do conhecimento, a saber.

O modelo mecanicista

> "[...] que subentende a construção mecânica da teoria do reflexo. Segundo esta concepção, o objeto do conhecimento atua sobre o aparelho perceptivo do sujeito que é um agente passivo, contemplativo e receptivo; o produto deste processo – o conhecimento – é o reflexo, a cópia do objeto, reflexo cuja gênese está em relação com a ação mecânica do objeto sobre o sujeito" (p.73).

Portanto, a predominância na relação sujeito-objeto é dada ao segundo; o sujeito é um instrumento que registra passivamente o objeto.

O modelo idealista e ativista cuja "[...] atenção está centrada sobre o sujeito a quem se atribui mesmo o papel de criador da realidade. Certamente neste modelo, em contradição com a experiência sensível do homem, o objeto do conhecimento desaparece, mas o papel do sujeito ganha por isso mais importância" (p.74).

Já o modelo objetivo e ativista propõe "[...] uma relação cognitiva na qual tanto o sujeito como o objeto mantém sua existência objetiva e real, ao mesmo tempo que atuam um sobre o outro" (p.75). Há nesse terceiro

modelo, uma interação que produz-se no enquadramento da prática social do sujeito que aprende o objeto na (e pela) sua atividade.

É evidente que a opção por este ou aquele modelo tem suas conseqüências para com o todo da atitude científica afinal, significa como o indivíduo concebe a relação cognitiva e suas implicações no contexto geral das relações.

Esses três modelos teóricos evidenciam a ênfase em um dos elementos da relação cognitiva – ora no sujeito (idealista e ativista), ora no objeto (mecanicista), ora na interação entre ambos (objetivo e ativista) – o que permite a configuração de modelos de organização curricular e períodos na formação profissional do Assistente Social brasileiro.

É possível a identificação de três períodos: o idealista e ativista (1936-1954), o mecanicista (1955-1975) e o objetivo e ativista (1976 em diante) que corresponde à aprovação do currículo de 1982, objeto de estudo deste trabalho.

2.1 A formação profissional no período idealista e ativista (1936-1954)

No Brasil, as duas primeiras décadas (1910-1920) foram palco da ocorrência intermitente de greves e manifestações operárias que ganharam vulto nas conjunturas pré e pós Primeira Guerra Mundial.

O período que se estende de 1917 a 1920 – particularmente com as greves de 1917 e 1919 – foi marcado pela combatividade das manifestações

operárias de inconformismo com a situação de exploração, sinalizando à sociedade burguesa da época, a presença de um proletariado à beira do pauperismo. Este protagonismo do proletariado fez com que a questão social – entendida como o processo de formação e desenvolvimento do proletariado e seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento enquanto classe – fosse definitivamente posta à sociedade.

Datam desse período as protoformas do Serviço Social no Brasil, embora para seu aparecimento - enquanto profissão legitimamente reconhecida na divisão sócio-técnica do trabalho -, tenha percorrido um itinerário de mais de duas décadas. Observa-se que durante a década de vinte, esse processo foi lento, acelerando-se a partir da década seguinte com a mobilização, pela Igreja, do movimento católico leigo. Assim surgiu o Serviço Social, como um departamento especializado da Ação Social Católica, sendo embasado pela sua doutrina social. A Ação Social Católica foi um movimento de leigos com a missão de divulgar a doutrina da Igreja visando a reconstrução da sociedade, sem participar, enquanto movimento, da política partidária. No Brasil, sua oficialização se deu no dia 9 de junho de 1935.

A chamada *reação católica* está contida num quadro mais amplo, que envolve não apenas a Igreja como instituição social de caráter religioso, portadora de uma doutrina universalizante mas também, estava relacionado ao seu engajamento na dinâmica das classes da sociedade.

unesp

Após a Contra-Reforma, os Estados nacionais europeus foram forçados a conceder aos movimentos político-ideológicos burgueses, parcela substancial do monopólio ideológico mantido pela Igreja até então.

> A religião católica perde sua ampla hegemonia enquanto concepção de mundo das classes dominantes – que se reflete, entre outras, no decréscimo de sua importância na filosofia, no movimento intelectual em geral, no controle dos movimentos sociais – e na Sociedade Civil, vendo evadir-se ou sendo expulsa de uma série de setores até então sob seu domínio quase absoluto. De concepção global de mundo, reduz-se progressivamente à ideologia de setores subalternos, tornando-se uma casta de intelectuais tradicionais. Face à desagregação da Sociedade Civil tradicional e ao declínio da sua influência – face à *ultrapassagem da concepção religiosa do mundo - A Igreja Católica deverá reagir, reagrupando suas forças, visando à reconquista de suas antigas prerrogativas e privilégios, tanto práticos como ideológicos. (Iamamoto e Carvalho, 1996, p.143)*

O processo de reformulação da atividade político- religiosa pela hierarquia da Igreja iniciou-se a partir da segunda metade da República Velha, através da utilização de métodos organizativos de massa, com o objetivo de restabelecer sua antiga hegemonia perdida com o fim do Império. Cabe lembrar que, com a primeira Constituição republicana (1891), de cunho positivista e liberal, ficou estabelecida a laicização do Estado, separando-o da Igreja. Essa retomada da atividade político-religiosa ocorreu com maior intensidade nos primeiros anos da década de vinte, juntamente com outras manifestações – a fundação do Partido Comunista do Brasil, a Semana de Arte Moderna, o início do movimento "tenentista" - que prenunciaram o processo de crise da economia dominante (a cafeeira) assim como, as transformações sociais decorrentes do aprofundamento do modo de produção capitalista em nível nacional e internacional.

unesp

Nesse período, aconteceram manifestações de representantes do clero, tomando por base as diretrizes definidas na Encíclica Rerum Novarum (1981) de Leão XIII, conclamando a Igreja à inserção na sociedade marcada por conflitos e contradições. A reforma social e a restauração dos costumes, foram bandeiras dos cristãos nessa época e também tema da Encíclica Quadragésimo Anno (1931) de Pio XI .

Durante a República Velha, a posição da Igreja em relação ao Estado, - apesar de algumas diferenças principalmente quanto ao laicismo da Educação - era de colaboração (mútua) e apoio à autoridade constituída. Até então, a Igreja limitou-se a constituição de uma intelectualidade católica a ela subordinada sem, no entanto, vincular a condição de católico com a participação individual ou coletiva na vida pública.

A questão social ficou relegada a segundo plano visto que, o posicionamento assumido pela Igreja se deu no sentido de manter um alinhamento estreito à política da burguesia cafeeira. Esta burguesia viu-se permanentemente ameaçada pelas outras parcelas da classe dominante - especialmente as oligarquias regionais -, pelas classes médias urbanas e pela organização do proletariado na busca do reconhecimento da sua cidadania.

A crise mundial de 1929, acelerou o surgimento das condições efetivas e subjetivas que puseram fim a hegemonia da burguesia ligada ao complexo cafeeiro. Entretanto, não houve naquele momento, nenhuma classe ou fração de classe que reunisse condições de legitimar-se no poder ou de traçar

um projeto que integrasse ou articulasse , pela via do consenso, os seus interesses aos dos demais setores sociais.

Assim, o Estado assumiu gradativamente uma organização corporativa canalizando para si os interesses divergentes e contraditórios que emergiam dos vários setores sociais "[...] para em nome da harmonia social e desenvolvimento, da colaboração entre as classes, repolitizá-las e discipliná-las, no sentido de se transformar num poderoso instrumento de expansão e acumulação capitalista" (Iamamoto e Carvalho, 1996, p.154).

Especialmente a partir de 1930 com a crise da monocultura cafeeira, surge um novo período de mobilização do movimento católico laico.

> A crise de poder originada da indefinição de um novo bloco hegemônico, a bipolarização dos setores mais dinâmicos da pequena-burguesia e a reemergência do proletariado através da retomada com maior intensidade , dos movimentos reivindicatórios e de uma nova estratégia política, criam as condições para que a Igreja seja chamada a intervir na dinâmica social de forma mais ampla. (Iamamoto e Carvalho, 1996, p.149)

Os grupos emergentes – oligarquias regionais oriundas da burguesia cafeeira, setores militares e grupos da classe média urbana – formaram a Aliança Liberal que impulsionou a Revolução de 1930, apoiando Vargas. Em 1934, quando Vargas implantou o Estado Novo, a classe dominante viu-se incapaz de legitimar-se no poder, o que fortaleceu o papel do Estado.

As alterações no panorama político, econômico e social, forçaram o país a adaptar-se às exigências desta nova realidade. Houve, portanto, a necessidade de um redimensionamento dos vários setores das relações de produção às condições e tendências das forças produtivas.

unesp

Diante da instabilidade da época, a Igreja mantinha-se como única instituição organizada no país, permitindo impor-se e mobilizar-se, visando disputar posições na sociedade civil, além de delimitar sua área de abrangência e lutar pelo controle social e ideológico .

A posição da Igreja baseou-se na harmonia social e na conformação das classes à sua condição, desviando o foco de tensão criado pela expansão capitalista para um debate teórico, em nome dos princípios cristãos e da harmonia social. Durante a República Velha, a harmonia social era garantida pela convivência entre a classe dirigente composta pelos senhores de terra e a dominada constituída pelo subproletariado urbano, intermediada pela classe média em formação. A atitude reacionária da Igreja no sentido de reajustar os novos padrões à tradição cristã, visava a recuperação de sua soberania, abalada com a República laicista e com a articulação da burguesia na conquista do poder.

Sob a visão de integração defendida pela Igreja, o currículo de Serviço Social deste período, foi marcado por uma *visão acrítica e aclassista* da sociedade (Ammann, 1987, p.29) visto que, não levou em conta as contradições e desigualdades presentes na sociedade.

Assim, "os Assistentes Sociais não puderam perceber as contradições, uma vez que sua formação nessa época enfatizava que a sociedade é harmônica e que existem apenas alguns 'desajustes'. E era a visão sustentada por Vargas que sempre buscou o consenso entre as classes" (Aguiar, 1989, p. 75).

As várias iniciativas da Igreja frente aos acontecimentos no plano educacional do país, estavam pautadas no binômio educação-cultura.

Dentre elas, está o Serviço Social, como desdobramento das ações do Centro de Estudos e Ação Social (CEAS).

O ano de 1936 marcou o início do Serviço Social brasileiro, com a criação da primeira escola em São Paulo pelo Centro de Estudos e Ação Social (CEAS). A partir de 1937, foram organizadas outras escolas no Rio de Janeiro, Pernambuco (1940), Paraná e Bahia (1944), Porto Alegre, Natal e Niterói (1945), Minas Gerais (1946), Campinas (1950), João Pessoa (1951), Maranhão e Sergipe (1954). Entre 1936 e 1955 havia 21 escolas funcionando em dezessete estados do país.

Nesse período, exceção feita à Escola Ana Néri, da Universidade do Brasil, e à Escola Técnica de Assistência Social Cecy Dodsworth, vinculada à prefeitura do Rio de Janeiro, as demais foram criadas e mantidas por organismos da Igreja Católica, como o Centro de Estudos e Ação Social (CEAS), o Grupo de Ação Social (GAS), a Juventude Universitária Católica (JUC) e a Ação Social Católica (ASC).

As escolas de Serviço Social surgiram, portanto, com o objetivo básico de proporcionar uma formação profissional pautada em princípios sólidos, destacando como elemento primordial a *vocação* do Assistente Social, aliada à sua *personalidade* e à *técnica* adequada para o trabalho a ser realizado nas várias áreas (famílias, escolas, associações, entre outras). Para o exercício profissional, era necessário que o Assistente Social reunisse vários requisitos como: capacidade de apreensão dos problemas, dedicação, responsabilidade, espírito de sacrifício,

confiança, espírito prático, tato, tenacidade, perfeição moral e espiritual, capacidade de conciliar fé e ciência, entre outros.

No período em questão, a formação do Assistente Social (objetivo das escolas assim como o perfil profissional) deu-se numa perspectiva de educação integral pautada no ideal pedagógico cristão.

> 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. (Martins de Sá, 1995, p.71)

Desde 1936, já existia um currículo com objetivos bem definidos, um perfil profissional claro e disciplinas que atendiam à formação teórica básica e a formação técnica. A organização programática compreendia conhecimentos científicos na área de Sociologia, Direito e Legislação, Economia, Política Social, Higiene e Enfermagem, Psicologia, Pedagogia e elementos de Psiquiatria. Além destes conhecimentos, havia também os de natureza teórica que compreende o Serviço Social – natureza, métodos, processos, campos... e os de natureza prática que consiste nos estágios, visitas domiciliares e à obras sociais; com carga horária e exigências progressivas nos três anos de duração do curso.

Houve no período idealista-ativista, a preocupação com a seleção dos alunos, a fim de garantir um bom nível de profissionais e de professores competentes no ensino do método, comprometidos com o espírito cristão; assim como, com a questão do estágio e da supervisão que foram

considerados elementos básicos no trabalho prático. Também o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) destacou-se como um momento privilegiado da formação profissional.

Em 1949, durante o Congresso Panamericano de Serviço Social, no Rio de Janeiro, o Prof. Severino Sombra – diretor da Faculdade de Ciências Sociais e professor de uma faculdade de Serviço Social no Rio de Janeiro - , apresentou uma tese sobre a situação de miséria de milhões de brasileiros, que causou indignação entre os Assistentes Sociais que afirmavam não existir miséria no Brasil.

O início da década de cinqüenta foi marcado por críticas contundentes no que se refere ao ensino de Serviço Social. Tratava-se da influência norte-americana (positivismo-funcionalista) no ensino das técnicas aliada à filosofia do Serviço Social de base européia (aristotélico-tomista), ou seja, da tentativa de conciliação dessas duas vertentes teórico-filosóficas.

Observa-se que o grupo hegemônico das escolas de Serviço Social estava desacostumado, até aquele momento, de receber críticas como a do professor Sombra. Na busca de insumos científicos para a intervenção profissional, diante da exigência institucional e da regulamentação profissional, aparece a preocupação com a legitimação teórica da profissão, bem como, com a adequação dos métodos importados (norte-americanos).

O processo de desenvolvimento da sociedade urbano-industrial estava se consolidando enquanto possibilidade histórica e deixar de atendê-lo

oferecendo respostas às demandas emergentes era decretar a involução do Serviço Social enquanto profissão.

A manifestação de Severino Sombra contribuiu para que se atentasse à necessidade de inserção do ensino e da ação profissional no meio social, procedendo a uma análise da realidade e buscando métodos compatíveis de intervenção.

Naquele momento, a posição da então ABESS manteve-se inalterada no sentido de conservar sua autonomia em relação ao Estado que no período, por conta da expansão capitalista, demandava de modo crescente a atuação do Assistente Social no sentido de orientar a intervenção do Serviço Social na reprodução material do proletariado e na sua reprodução enquanto classe.

O interesse do Estado – laico e com fundamentos positivistas combatidos com veemência pela Igreja – aliado ao das organizações sociais e assistenciais emergentes permitia, inclusive, o investimento de recursos financeiros nas escolas de Serviço Social que, na sua maioria, enfrentavam o problema da falta de recursos, bem como, da escassez de recrutamento. Em razão das discordâncias internas da direção da ABESS no tocante aos caminhos do ensino de Serviço Social – Igreja x Estado – tornava-se difícil manter a coesão no período em que a Igreja tinha hegemonia. Assim, o Serviço Social tornou-se presa do Estado e do sistema capitalista.

Esta relação com o Estado foi intensificada a partir da Segunda Guerra Mundial quando o Brasil recebeu estímulos do governo norte-

americano nas áreas econômica e cultural. Em termos de Serviço Social, os acordos da área cultural significaram a mudança na prática dos Assistentes Sociais, com a importação de técnicas (de Casos num primeiro momento, depois de Grupo e Comunidade) que passaram a nortear o agir profissional.

Em 1941, houve o Congresso Interamericano de Serviço Social realizado em Atlantic City (USA), promovido pela American Association of Schools Work. Um dos resultados desse congresso, foi a decisão de instituições norte-americanas em oferecer bolsas de estudos aos assistentes sociais sul-americanos visando o aperfeiçoamento e especialização nas escolas norte-americanas.

> O programa de bolsas de estudos não é um fato isolado nas relações com os Estados Unidos. Insere-se num quadro maior de intervenção dos Estados Unidos da América do Norte na América do Sul e coloca-se dentro da política de Boa-Vizinhança de Washington. (Aguiar, 1989, p.58)

Com o retorno dos bolsistas, ocorreram algumas modificações curriculares como a introdução da disciplina Organização de Comunidade no currículo da escola à qual os mesmos estavam ligados – ou a reorganização de alguma disciplina com a qual se assemelhava - , e a sua introdução no currículo mínimo recomendado pela ABESS (1946). Nesse processo, a Associação foi a principal agência de difusão das modificações curriculares e de homogeneização do ensino de Serviço Social no país.

Desde 1945 com o surgimento da Organização das Nações Unidas (ONU), a questão do desenvolvimento dos países subdesenvolvidos –

entre eles o Brasil – passou a integrar a pauta das suas Assembléias Gerais. Nos anos seguintes ao surgimento da ONU (1947-8), houve um esforço por parte dos seus diferentes organismos no sentido de oferecer assistência técnica e financeira a esses países. Ao lado desses organismos surgiram também alguns programas de ajuda aos países pobres como o Programa do Ponto IV dos Estados Unidos e o Plano Colombo na Inglaterra.

Em 1958, tendo o Brasil colocado o Serviço Social em 28º lugar na escala de prioridades, houve o cancelamento no Programa do Ponto IV das bolsas de Serviço Social, sob a justificativa de que os programas desenvolvidos pelos bolsistas não eram relevantes o suficiente para despertar o interesse do governo brasileiro.

Em 13 de junho de 1953, foi aprovada a Lei n.º 1.889 que regulamentava o ensino de Serviço Social em nível superior, fixando sua duração mínima em três anos, com o currículo mínimo assim constituído:

I- Sociologia e Economia Social
Direito e Legislação Social
Psicologia e Higiene Mental
Ética Geral e Profissional
II- Intrução e Fundamentos do Serviço Social
Métodos do Serviço Social
Serviço Social de Casos, de Grupo, Organização Social da Comunidade
Serviço Social em suas especializações: Famílias, Menores, Trabalho Médico.
III- Pesquisa Social (MEC/INEP. Ensino Superior no Brasil: Legislação e jurisprudência. Lei n. 1.889, art. 3º, p.85)

Definiu-se a partir dessa lei que as disciplinas de Serviço Social teriam o mínimo de ¼ do total de horas/aula, e o programa organizado de modo

que houvesse no 1° ano a predominância da parte teórica; no 2°, o equilíbrio entre a parte teórica e a prática e no 3°, o predomínio da parte prática.

Na base da representação idealista e ativista e da própria doutrina Social da Igreja, estava a concepção aristotélico-tomista que colocava o homem como sujeito da relação cognitiva. A natureza humana foi colocada como questão fundamental. No Brasil, a Faculdade Livre de Filosofia e Letras de São Paulo (1908) do Mosteiro de São Bento foi o centro de irradiação do tomismo.

Entre os representantes do neotomismo que marcaram a formação dos Assistentes Sociais brasileiros por terem exercido o magistério nas escolas de Serviço Social, destacam-se: Leonardo Van Acker, Alexandre Correia, Pe. Roberto Sabóia de Medeiros, Pe. Leonel Franca, Pe. Eduardo Magalhães Lustosa e Pe. Pedro Cerrutti, entre outros.

No período idealista-ativista da formação profissional o conceito de Serviço Social comumente utilizado pela maioria das escolas fazia referência a toda atividade dos poderes públicos, dos indivíduos ou das obras particulares, que tivessem por fim prevenir, curar ou minorar, por meios científicos, as deficiências dos indivíduos e das coletividades.

O Serviço Social agia basicamente com os desajustamentos e as deficiências nos planos individual e grupal dada a necessidade de restabelecimento da ordem e do funcionamento normal da sociedade com base nos princípios doutrinários. Assim, a missão do Serviço Social era a de intervir na realidade de modo a recristianizá-la. Para atingir tal fim, havia necessidade de contemplar e reforçar, no processo de formação profissional do Assistente Social,

unesp

os ideais cristãos e a postura profissional voltada para a aplicação dos conhecimentos básicos à prática.

Nos documentos da ABESS, é possível constatar a intencionalidade do discurso e da ação profissional que permeava o currículo de Serviço Social, ou seja, a influência cristã na sociedade, de modo a modificar, reformar, amenizar, prevenir os desajustes e males sem, no entanto, questionar a ordem estabelecida, visto que a ideologia assentava-se em verdades imutáveis.

> Na pedagogia católica, por meio da recristianização da sociedade, era possível resolver, regular e controlar os conflitos e as disfunções. O processo social, no caso, corresponderia a um movimento circular em torno de uma posição central de equilíbrio. Assim, os maiores e os menores fariam parte de uma estrutura integradora dentro do sistema social – a estratificação – cujo papel seria o de ordenar as relações humanas para a estabilidade. Existia um acordo consensual em torno dos valores básicos e da combinação harmônica da diversidade, justificando o fato de os 'maiores', que por certo correspondiam à classe dominante, por origem ou identificação, apresentarem-se como sujeitos da história, atribuindo-se o direito de 'conduzir' e dominar as classes subalternas – 'os menores'. (Martins de Sá, 1995, p. 126-7)

Aos indivíduos formados a partir dos princípios cristãos, era atribuído um poder especial de fazer discípulos, marcando a relação profissional estabelecida não apenas entre professor e aluno mas também, entre o Assistente Social e a população. O Assistente Social colocava-se entre ao 'maiores' (classe dominante) cabendo a ele guiar e conduzir a população sem a devida formação, ou seja, os 'menores' (classe dominada) a fim de manter o equilíbrio e a harmonia social.

O discurso do grupo de intelectuais católico foi ganhando espaço na formação profissional e no currículo de Serviço Social. A posição da

hierarquia da Igreja Católica, manifesta pelas Encíclicas Papais, sempre esteve presente no período em questão (idealista-ativista) porém, este grupo de intelectuais atuava de modo orgânico ao passo que, o discurso da hierarquia apareceu enquanto preceito moral.

Apesar do Serviço Social não ter ligação direta com os grupos que defendiam ideais contrários aos da Igreja, cabe lembrar que o principal grupo de oposição, na área da Educação, era o dos pioneiros da Escola Nova.

O período entre 1945 e 1964 foi marcado por intensos debates tendo como pano de fundo o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1948) que levou treze (13) anos para se transformar em lei (1961). Em 1948, ocorreu a primeira fase dos debates a que o projeto deu origem, isto é, a questão da centralização ou descentralização. A segunda fase dos debates alterou os ânimos dos grupos envolvidos quando o deputado Carlos Lacerda deslocou o foco da discussão para a questão da *liberdade de ensino*. Em 1959, Carlos Lacerda apresentou um substitutivo defendendo a estimulação da iniciativa privada, considerando competência do Estado o suprimento de recursos técnicos e financeiros, a igualdade de condições das escolas oficiais e particulares e o veto ao monopólio do ensino estatal.

De um lado, a Igreja Católica – responsável pela maioria das escolas particulares de nível secundário cujo ensino favorecia a classe privilegiada – assumiu o debate acusando as idéias dos educadores escolanovistas de comunistas, utilizando também o argumento de que a escola laica oferecia apenas instrução e não educação integral, defendendo a criação de uma elite intelectual

cristã fundamentada no humanismo pedagógico e na formação integral da personalidade. Também opôs-se ao monopólio do Estado, em defesa da liberdade das famílias quanto a escolha da melhor educação para seus filhos.

Do outro lado, posicionaram-se os pioneiros da educação com o apoio de intelectuais, estudantes e líderes sindicais, iniciando a Campanha em defesa da escola pública, universal e laica, objetivando alcançar uma sociedade igualitária e sem privilégios. Fizeram parte dessa Campanha: Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Carlos Mascaro, João Villa Lobos, Fernando Henrique Cardoso, Laerte Ramos de Carvalho, Roque Spencer Maciel de Barros, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros. O movimento em defesa da escola pública culminou com o Manifesto dos Educadores (1959), assinado por Fernando de Azevedo e mais cento e oitenta e nove (189) pessoas.

De fato, os católicos representavam as forças conservadoras que defendiam o ensino elitista e, consequentemente, posicionavam-se contra a democratização da educação que era um meio de possibilitar às camadas populares a participação política, o que poderia alterar a estrutura do poder.

Diante do aprofundamento do capitalismo, das conseqüentes relações sociais e suas manifestações, reconheceu-se que o conhecimento científico era necessário ao progresso assim como, que a realidade social carecia de uma intervenção técnica.

Essa perspectiva, incidiu na estrutura curricular, forçando a incorporação de uma terminologia científica somada aos conceitos doutrinários; embora o enfoque doutrinário e a filosofia aristotélico-tomista ainda continuaram

unesp

influenciando a formação dos Assistentes Sociais por algum tempo visto que, fizeram parte da estrutura curricular do período subsequente.

Observa-se o esgotamento gradativo do currículo que privilegia o *papel do sujeito como criador da realidade*; ao mesmo tempo, a emergência de uma outra construção curricular pautada no objeto do conhecimento e na realidade positiva.

Entre 1955 e 1957, a realidade urbano-industrial marcada pelo sistema capitalista em expansão, pela organização crescente dos movimentos populares (inclusive pela Reforma Agrária), bem como, pela necessidade da profissão responder às demandas emergentes fez com que a Igreja – embora vivenciando o impasse de não aceitar o positivismo e, por outro lado, da impossibilidade de continuar focalizando o ser ao pensamento (formação doutrinária) – optasse por uma postura existencialista-cristã nem sempre declarada (por vezes colocando-se contra o existencialismo).

A ênfase existencialista-cristã, fase intermediária do currículo de Serviço Social que se encaminhava para o ingresso no período mecanicista, chegou ao Serviço Social especialmente por meio de Jacques Maritain, Amoroso Lima e Pe. Leonel Franca. Embora o enfoque existencialista não tenha feito parte do currículo da ABESS, gradativamente essa perspectiva foi ganhando contornos na linguagem curricular.

"O conceito de Serviço Social aparece, no período, com enfoques específicos de 'assistência social', Serviço Social de Casos, Serviço

Social de Grupo e Organização Social de Comunidade [...]"(Martins de Sá, 1995, p.158).

Pelo referido conceito, o ensino de Serviço Social firmou-se na visão tripartite do Caso/ Grupo/ Comunidade, assim como, passou a enfatizar a função de reprodução de conhecimentos numa abrangência comunitária e social. Assim, constatou-se uma mudança de enfoque com destaque ao atendimento das várias manifestações dos problemas sociais constitutivos da realidade brasileira. O *cliente* passou a ser qualquer pessoa que, diante de uma necessidade, recorresse ao Serviço Social. Houve, no entanto, a atribuição ao aluno – sujeito do processo de formação profissional – da responsabilidade pelas possíveis falhas na organização curricular, exigindo do mesmo, uma série de *qualidades sociais* como pontualidade, assiduidade, equilíbrio, espírito de equipe, dedicação, prudência, iniciativa, conhecimentos e habilidades profissionais, sigilo profissional, entre outras.

As exigências cada vez mais intensas em relação ao alunado, no sentido de responsabilizá-lo pelas dificuldades na formação profissional e no próprio Serviço Social, fez eclodir nos anos seguintes, duras críticas por parte do corpo discente aos docentes e à organização do ensino. Esse conflito na relação docentes-discentes explicava-se pela influência da secularização da vida que colocou em questão não apenas a autoridade da Igreja, mas o próprio princípio de autoridade. Embora de forma ainda não organizada, os alunos começaram a reagir contra os dogmas e princípios tradicionais, contra os métodos de ensino utilizados e contra os princípios de adestramento, abalando a estrutura na qual se

assentava a posição dos professores da época. A relação profissional estabelecida entre professor e aluno, ainda era pautada pela perspectiva do apostolado e pela centralização de poder na figura do professor que considerava-se detentor da verdade e dos meios para moldar as mentalidades dos alunos

Nesse período (1955-7), observa-se o direcionamento para os dados psicológicos, sociológicos e morais do Serviço Social, apesar da formação religiosa continuar figurando, porém, não com exclusividade. A Igreja após ter demonstrado simpatia pela Ação Integralista, ligava-se ao Humanismo de Jacques Maritain e apoiava o pensamento oficial do Governo.

Os termos *estudo, diagnóstico* e *tratamento*, acompanhados por pequenas variações, foram apresentados como influência da Psicologia e firmaram-se nos processos de Caso, Grupo e Comunidade. O próprio conceito de profissão ganhou uma conotação diferente, abolindo o *apostolado* ou o *vocacionado*, que cedia espaço à formação técnica. Houve a necessidade das escolas voltarem-se à eficiência por conta das exigências do próprio contexto situacional.

A posição assumida pelo Serviço Social no período em questão era a de reajustamento e adaptação do assistido, de reconstituição do meio familiar, profissional e social numa perspectiva de humanização do progresso.

Enquanto a concepção aristotélico-tomista do período anterior privilegiou a vida do indivíduo, definindo como competência do Serviço Social, a defesa do ideal social, de modo que houvesse a alteração – com base nas diretrizes da Ação Social Católica – daquilo que não correspondesse à ordem natural, a

concepção existencialista privilegiou o indivíduo, porém, numa perspectiva ampliada, incorporando a realidade em sua constituição essencial, cabendo ao Assistente Social, a adaptação do homem ao meio, às condições existentes.

A transição entre o currículo idealista-ativista e o mecanicista, embora tenha contribuído no processo, visto que, não houve ruptura brusca, resultou numa tentativa de *conciliação de tendências inconciliáveis*. Embora tenha contado com adesões explícitas de alguns pensadores católicos, o existencialismo – enquanto sistema de idéias – sofreu críticas severas do pontificado da Igreja, especialmente Pio XII na Encíclica Humani Generis (1950), dos representantes do clero e da intelectualidade leiga católica.

> A descoberta dessa ponte de transição entre o currículo idealista-ativista e o mecanicista, ao nosso ver, é de grande importância. De um lado, corresponde a um elemento facilitador do processo, de outro, é mais uma perspectiva que incide sobre o currículo, sem ser reconhecida enquanto tal pelos agentes da formação profissional, o que resulta numa linguagem eclética e – o que é mais grave- numa tentativa forçada de conciliação de tendências inconciliáveis. Existe uma conexão clara da perspectiva existencialista de adaptação ao meio com correntes nacionalistas em desenvolvimento, no período, com a filosofia irracional ligada à democracia burguesa. Já a perspectiva funcionalista que se avizinha, vinha privilegiar como real a vida social, nada tendo de ligação com a existência. (Martins de Sá, 1995, p.185).

Com o ritmo crescente de desenvolvimento no país e consequente aprofundamento dos problemas sociais, o Serviço Social necessitava do surgimento de uma outra racionalidade que não fosse nem a da essência, nem a da existência, visto que, a explicação dos fatos sociais como *coisas*, e a distinção entre o *normal* e *patológico* eram insuficientes para explicar a realidade e subsidiar a intervenção profissional do Assistente Social.

unesp

Assim, a perspectiva funcionalista predominante nos Estados Unidos, passou a se fazer presente por meio das Ciências Sociais com Durkheim, Malinovisk, Parsons e Merton, na linguagem do currículo de Serviço Social.

2.2 A formação profissional no período Mecanicista (1958 – 1975)

O período de 1945 a 1964 foi caracterizado pelo populismo e marcado pelo otimismo resultante da esperança de desenvolvimento acelerado para o país. Nesse período, houve uma mudança no modelo econômico pois o desenvolvimento até então marcado pelo nacionalismo, começou a entrar em contradição com o início da internacionalização da economia, resultante da intensificação na entrada de capitais estrangeiros, a partir do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961).

No início da década de cinquenta, surge um conceito para explicar a existência de países desenvolvidos e subdesenvolvidos chamado Conceito Linear. De acordo com este conceito, os países encontravam-se num *continuum* e a diferença entre eles era de caráter quantitativo (renda per capita).

Justificava-se com isso, o avanço de alguns países e o atraso de outros, além de reforçar a ideologia de incentivo ao crescimento e ao desenvolvimento do Brasil como forma de atingir o estágio, por exemplo, dos Estados Unidos ou dos países da Europa Ocidental. Assim, escamoteava-se a dominação dos países ricos sobre os pobres e também, em nível interno, a exploração das classes dominantes sobre as dominadas.

unesp

Faz parte do período desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubitschek, a criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB (1955), órgão do governo que foi a expressão da ideologia do desenvolvimento. Seus principais participantes foram: Roland Corbisier, Hélio Jaguaribe, Álvaro Vieira Pinto, Cândido Mendes e Nelson Werneck Sodré. As influências teóricas foram as mais variadas: o marxismo, o existencialismo e o pensamento cristão. Quanto a influência cristã, trata-se de uma linha diferente daquela dos católicos conservadores visto que, a Igreja Católica a partir do Concílio Vaticano II (1962-1965), imprime uma nova orientação religiosa voltada para os pobres com repercussão considerável na América Latina.

Ainda em meados da década de cinqüenta , houve a rejeição ao positivismo comteano considerado anacrônico, pouco científico e com contribuição quase nula para o progresso das ciências experimentais no Brasil. A postura de rejeição ao positivismo de um lado facilitava a restauração católica e de outro, abria definitivamente espaço ao funcionalismo norte-americano.

No âmbito da educação, várias medidas vinham sendo tomadas objetivando estabelecer uma política educacional de tendência nacionalista. Foram criados órgãos como o Instituto Nacional de Cinema Educativo (1937), o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1937), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (1938), o Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa (1939), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI (1942), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (1951), a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento e

Difusão do Ensino Secundário - CADES (1954) e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1955). Podem ser também destacadas as grandes instituições assistenciais como a Legião Brasileira de Assistência – LBA (1942), o Serviço Social da Indústria – SESI (1946) e o Serviço Social do Comércio – SESC (1946).

O processo de inserção do Serviço Social no movimento de desenvolvimento deu-se gradativamente, desde o período idealista-ativista sob a influência norte-americana.

Observa-se no final da década de cinqüenta, um estado de crise na sociedade brasileira pela sua posição de subordinação e também no Serviço Social, que foi rebaixado pelos órgãos governamentais na escala de prioridades (28° lugar), por não responder com eficácia às demandas. Na tentativa de superação da crise na sociedade brasileira, Juscelino Kubitschek (1956-1961) desenvolveu seu governo na busca da prosperidade nacional, pautando-se nos ideários da industrialização e do nacionalismo. Ao Serviço Social não restou outra alternativa senão a de buscar no desenvolvimentismo, a sua saída. Era necessário atender à rentabilidade, à iniciativa, ao conhecimento acerca da realidade, ao procedimento técnico-burocrático das instituições, propondo uma intervenção em que a técnica, a eficiência e a competência predominassem.

A linguagem desenvolvimentista decorreu da concepção do Estado desenvolvimentista, com forte tendência à racionalização da sociedade, valendo-se principalmente do planejamento como instrumento.

unesp

A tônica desenvolvimentista espalhou-se pelos vários setores da sociedade brasileira, agregando os interesses não só da burguesia, da classe média (pela possibilidade de ascensão) e ainda o apoio do proletariado e das forças de esquerda (pela possibilidade de reunir condições materiais necessárias a uma revolução quer nacional, quer socialista).

Na área da Educação, surgiram os Programas de Educação Fundamental no Desenvolvimento Sócio-econômico, objetivando a

> [...] formação de mão-de-obra de acordo com os momentos do desenvolvimento regional; motivação para a mudança de atitudes predeterminadas; constituição de uma consciência nacional compatível com as propostas de desenvolvimento; atualização da educação cívica e comunitária de futuros agentes de mudanças sociais; formação acelerada de lideranças populares. (Brandão, 1980, p. 17)

Na mesma perspectiva, encontravam-se os programas da Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e as formas de Educação Fundamental adotadas no período anterior a 1964.

Surgiram também na conjuntura desenvolvimentista (meados da década de sessenta), várias ações efetivas de movimentos de educação popular. Podem ser destacados: os Centros Populares de Cultura (CPC), criados em 1961 por iniciativa da União Nacional dos Estudantes (UNE); os Movimentos de Cultura Popular (MCP), originados em Recife (1960) com o desenvolvimento de atividades amplas e sistemáticas tendo a alfabetização e a educação de base como fundamentos que requeriam muitos recursos e dependiam do apoio oficial da prefeitura local, motivo pelo qual se restringiram praticamente a Pernambuco

(Prefeitura de Recife) e Rio Grande do Norte (Prefeitura de Natal com a campanha "De pé no chão também se aprende a ler") e o Movimento de Educação de Base (MEB), que surge em 1961 ligado a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e ao governo da União, caracterizando-se no ano seguinte como movimento de cultura popular.

A composição ideológica assim como a forma de atuação desses grupos era variável, havendo influência tanto marxista quanto cristã. Com a implantação do regime autoritário (1964), tais movimentos foram considerados subversivos pelo seu caráter de conscientização popular e, consequentemente, desativados. Apenas o MEB se manteve, embora tenha sofrido a diminuição de atividades e a alteração quanto a sua orientação. Na busca de novos e adequados métodos e conteúdos para a educação, destaca-se o sistema Paulo Freire, cujos resultados foram publicados no livro *Educação como prática libertadora* (1975).

A partir da década de cinqüenta, com o crescimento do sindicalismo católico, com o estabelecimento dos partidos da Democracia Cristã e com a criação da Conselho Episcopal Latino Americano - CELAM (1955), observou-se a inserção da Igreja nos movimentos de educação popular. Assim, o desenvolvimentismo foi incorporado pela Igreja, como forma de humanização do capitalismo e enfrentamento do comunismo.

Nas Universidades, houve a preocupação com o trabalho científico e tecnológico sistematizado, decorrendo daí, a implantação dos cursos de mestrado no país regulamentados por meio do Parecer 77/69 do Conselho Federal de Educação, a consolidação do Conselho Nacional de Desenvolvimento

Científico e Tecnológico – CNPq (1951), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (1951) e da Comissão Supervisora do Plano dos Institutos – COSUPI (o fundo COSUPI e o fundo PROTEC – Programa do Ensino Tecnológico, foram cedidos desde 1988 para constituição do arquivo de História da Ciência do Centro de Lógica e Epistemologia da UNICAMP – Universidade de Campinas). Foram também conclamadas a respaldar o mercado de trabalho com pessoal especializado para a indústria, recebendo recursos cada vez maiores para implementação de projetos ligados à ciência e tecnologia.

A movimentação política e cultural deste período estava relacionada a um sentimento comum de *construção de um novo país* que foi interrompido com o Golpe de 1964. Não houve com o Golpe, mudança efetiva no modelo econômico que permaneceu com ênfase desenvolvimentista porém, não mais atrelado ao nacionalismo. O desenvolvimento foi colocado sob a perspectiva do modelo associado internacional

Após o golpe, a linguagem dos programas educativos assumiu uma conotação diferenciada, retomando a ideologia do sucesso individualizado, como é o caso da experiência do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL (1967) e do Projeto Minerva (1972-1981).

Em 1965 iniciou-se na América Latina o chamado Movimento de Reconceituação no Serviço Social (aprofundado posteriormente) que significou um esforço na busca de respostas adequadas à problemática social do contexto latino-americano. Esse Movimento não pode ser tomado como resultante de uma crise interna e isolada na profissão mas, ao contrário, refletiu os questionamentos

das ciências sociais e humanas em seu processo de constituição, traduzindo as influências das mais diferentes correntes epistemológicas. Não foi um movimento homogêneo, dada a coexistência de várias perspectivas – as principais: a modernizadora, a de reatualização do conservadorismo e a da intenção de ruptura com o Serviço Social tradicional – que marcaram o processo de renovação do Serviço Social.

No caso do Serviço Social brasileiro, o Golpe bloqueou a possibilidade do avanço de uma ação mais radical e comprometida que se gestava principalmente entre os estudantes. Assim, enquanto o Movimento de Reconceituação estava em pleno desenvolvimento na América Latina, o Serviço Social brasileiro ficou restrito ao neopositivismo e ao cientificismo. A possibilidade de transformação social sinalizada por uma das perspectivas do Movimento de Reconceituação – a da intenção de ruptura – assim como as possíveis influências do materialismo-histórico ficaram bloqueadas. Assim, o Serviço Social foi despertado para a busca do seu estatuto de cientificidade.

Foi pela via do cientificismo althusseriano que o marxismo veio rebater na formação profissional. Somente no período subsequente (o objetivo e ativista) em que as escolas recorreram ao referencial teórico crítico do materialismo-histórico, houve o empenho na busca de uma nova sistematização.

Notam-se os

> [...] indicadores seguros da convivência de uma linguagem idealista-ativista (em decadência); existencialista, evoluindo para o desenvolvimentismo; revolucionário, em certos momentos; e cientificista, esta se desdobrando em duas perspectivas: a

> neopositivista e althusseriana (marxista, por via indireta). (Martins de Sá, 1995, p. 201)

Essas concepções, não conviveram pacificamente, por isso essa coexistência era marçada por conflitos não só no processo de organização curricular mas, na própria profissão.

Considerava-se o Serviço Social como uma práxis de intervenção, ao lado de outras, tendo em comum seu significado de transformação da realidade a partir dela mesma.

Definia-se desse modo, o seu objeto de intervenção como sendo a realidade social sob o ponto de vista estrutural e conjuntural, os problemas sociais, o processo de desenvolvimento sócio-econômico e a mudança social.

O homem, era visto como *sujeito da história*, com capacidade de desenvolver habilidades, conhecimentos e atitudes que propiciassem o seu desenvolvimento, bem como, possibilitassem sua inserção no processo coletivo das modificações sociais.

Houve, portanto, um deslocamento da esfera individual para a coletiva; os problemas do homem passaram a ser os da sociedade onde estava inserido.

Na busca de explicações para a compreensão do processo do desenvolvimento sócio-econômico que passou a se constituir no enfoque principal da realidade social, recorreu-se a Sociologia Geral, de base positivista.

Levando em conta o processo de formação profissional marcadamente mecanicista, o Assistente Social viu-se impelido a intervir numa

sociedade em mudança, entretanto, não na ordem estabelecida; somente nas circunstâncias a ela adversas.

A perspectiva eminentemente técnica do Serviço Social viabilizou-se por meio da organização curricular que tinha, entre outras, a finalidade de preparar profissionais para o desempenho de funções definidas, em uma situação também definida, com elevado grau de especificidade, enfatizando a eficiência.

Na década de setenta, houve uma tendência em tornar o processo educativo objetivo e operacional, parcelando o trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução de técnicas das mais diferentes matizes no sistema de ensino. Tratou-se de enfatizar a necessidade do profissional *aprender a fazer*, cujo risco era um reducionismo onde prevalecia quase que exclusivamente o interesse técnico.

Em 1970, o Conselho Federal de Educação fixou o novo currículo mínimo, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (4024/61) por meio do Parecer n.º 242/70, estabelecendo para o processo de formação profissional o ciclo básico e o ciclo profissionalizante. Esse novo currículo assumiu as determinações da Reforma Universitária (5540/68) em vigor desde 1971 quanto a implantação do ciclo básico comum e obrigatório, aos alunos que ingressavam na Universidade em todas as áreas das ciências humanas e da educação.

O ciclo básico era constituído pelas disciplinas de:

Sociologia

Psicologia

Economia

Direito e Legislação Social e

Teoria do Serviço Social

O ciclo profissionalizante era constituído pelas disciplinas de:

Política Social

Ética Profissional

Métodos do Serviço Social (Caso/Grupo/Comunidade)

A graduação em Serviço Social passou a ter uma duração mínima de 2.400 horas/ aula, estendendo de três para quatro anos.

"Os estágios práticos, base do curso na sua parte profissional, acompanham toda a duração desta em orgânica articulação com os estudos teóricos" (Parecer n.º 242/70 – Currículo Mínimo de Serviço Social, p.2).

A preocupação da ABESS nesta ocasião era a de que, reduzidas as disciplinas, no momento das Universidades incorporarem as Escolas de Serviço Social, estas poderiam restringir a formação profissional ao currículo mínimo.

Já em 1977, na XXª Convenção de Ensino de Serviço Social, programada pela ABESS, houve consenso sobre a necessidade de reformulação do currículo mínimo então vigente; de articulação das escolas de Serviço Social, objetivando discutir, refletir e propor uma estrutura curricular a ser encaminhada ao Conselho Federal de Educação para o estabelecimento de um novo currículo

mínimo. Tal proposta não foi efetivada uma vez que julgou-se inviável a elaboração de um projeto curricular durante a Convenção. Os grupos de estudos concluíram ser urgente e necessária a revisão do currículo mínimo, tendo em vista as exigências pedagógicas e a possibilidade de medidas ministeriais a respeito.

> 1. O currículo mínimo aprovado em 1970, embora dentro do contexto da Reforma Universitária já nasceu defasado pois:
> 1.1– não refletiu o esforço da reconceituação pelo qual vinha passando o Serviço Social de tal forma a responder a duas exigências precípuas:
> 1.1.1. – correta abordagem dos problemas da prática em nossa realidade (eficácia)
> 1.1.2. – necessidade de construção da teoria científica (coerência), solidificando os conhecimentos de Serviço Social e integrando-os num corpo cumulativo.
> 1.2.– omitiu disciplinas fundamentais já então ministradas nos cursos de Serviço Social e reteve a fragmentação do Serviço Social, no que diz respeito aos três métodos tradicionais, o que continuou obstaculizando a inter-relação teoria prática e a visualização do Serviço Social a partir de um quadro abrangente (Kfouri, 1977, p.2)

2.3 A formação profissional no período objetivo e ativista (após 1976)

2.3.1 O Movimento de Reconceituação do Serviço Social

A crise do Serviço Social *tradicional*, foi conseqüência de um fenômeno internacional, vindo à tona nos anos sessenta, sob diversas formas, em quase todos os países onde a profissão encontrava-se inserida na estrutura sócio-ocupacional.

> O tensionamento das estruturas sociais do mundo capitalista, quer nas suas áreas centrais, quer nas periféricas, ganhou uma nova dinâmica; num contexto de desanuviamento das relações internacionais (superados já os tempos da Guerra Fria), gestou-se um quadro favorável para a mobilização das classes sociais subalternas em defesa dos seus interesses imediatos. Registram-se então amplos movimentos para direcionar as cargas da desaceleração do crescimento econômico, mediante as lutas de segmentos trabalhadores e as táticas de reordenação dos recursos das políticas sociais dos Estados burgueses. (Netto, 1991, p.143)

Os vários movimentos reivindicatórios que emergiram, apresentavam basicamente duas facetas: a primeira, pondo em questão a racionalidade do Estado burguês e suas instituições e a segunda, negando a ordem burguesa e seu estilo de vida.

Este cenário foi extremamente favorável a contestação de práticas profissionais como as do Serviço Social *tradicional* – não limitando-se a ele – colocando sob questionamento os pressupostos de integração à sociedade, o preparo eminentemente técnico e sua eficácia enquanto intervenção institucionalizada.

A contestação referida, procede do exterior da profissão; pela movimentação social que caracteriza o período e pelos segmentos sociais que necessitavam da intervenção profissional dos Assistentes Sociais. Isso foi convertido em efervescência profissional interna devido à convergência de três vetores: o primeiro refere-se a revisão crítica que se processava na fronteira das ciências sociais; o segundo, ao deslocamento sócio-político de outras instituições (especialmente as Igrejas – a católica e algumas protestantes) cujas vinculações com o Serviço Social eram notórias e, por último, o movimento estudantil. (Cf. Netto, p. 144-5)

Dessa forma, a problemática própria da contestação social dos anos sessenta, se internalizou no Serviço Social, fazendo com que a profissão experimentasse, em escala mundial, a erosão da legitimidade do Serviço Social *tradicional.*

O Movimento de Reconceituação foi uma das expressões marcantes desse processo erosivo, que se explicitou na América Latina a partir de 1965, perdurando por aproximadamente dez anos e exaurindo-se por volta de 1975.

A Reconceituação foi parte integrante do processo internacional de erosão do Serviço Social *tradicional* que genericamente teve por objetivo adequar a profissão às demandas de mudanças sociais, levando em conta as particularidades latino-americanas. A tomada de consciência do estado de subdesenvolvimento e de dependência, despertou nos profissionais a necessidade de estudos sistematizados, redundando na produção teórica. Os documentos de Araxá (1967), de Teresópolis (1970) e de Sumaré (1978), foram resultados de debates travados em nível de categoria profissional e no interior do Centro Brasileiro de Intercâmbio de Serviços Sociais (CBCISS), que passaram a ser analisados no âmbito acadêmico.

> Com efeito, a reconceptualização está intimamente vinculada ao circuito sócio-político latino-americano da década de sessenta: a questão que originalmente a comanda é a funcionalidade profissional na superação do subdesenvolvimento. Indagando-se sobre o papel dos profissionais em face de manifestações da 'questão social', interrogando-se sobre a adequação dos procedimentos profissionais consagrados às realidades regionais e nacionais, questionando-se sobre a eficácia das ações profissionais e sobre a eficiência e legitimidade das suas representações, inquietando-se com o relacionamento da profissão com os novos atores que emergiam na

> cena política (fundamentalmente ligados às classes subalternas) – e tudo isso sob o peso do colapso dos pactos políticos que vinham do pós-guerra, do surgimento de novos protagonistas sociopolíticos, da revolução cubana, do incipiente reformismo gênero Aliança para o Progresso -, ao mover-se assim, os assistentes sociais latino-americanos, através de seus segmentos de vanguarda, estavam minando as bases tradicionais da sua profissão. (Netto, 1991, p. 146)

Observa-se que o Movimento de Reconceituação não manteve a unidade que marcou sua emersão; ao contrário, seu desenvolvimento explicitou a heterogeneidade patente na sua elaboração e nos confrontos teóricos.

Cabe destacar pelo menos dois pontos de sua significativa contribuição: a interlocução com a tradição marxista e a compreensão da necessidade de se fundar uma unidade profissional que oferecesse respostas às problemáticas comuns à América Latina.

Após a erosão do Serviço Social *tradicional*, a reflexão profissional desenvolveu-se diferencialmente, tanto no aspecto cronológico quanto teórico em três direções principais: a primeira numa perspectiva modernizadora, a segunda com perspectiva de reatualização do conservadorismo e a terceira marcada pela intenção de ruptura com o Serviço Social *tradicional.*

A perspectiva modernizadora constituiu-se como a primeira expressão do processo de renovação do Serviço Social no Brasil, atingindo seu auge na segunda metade dos anos sessenta quando teve sua formulação afirmada nos resultados dos Seminários de teorização do Serviço Social, promovidos pelo Centro Brasileiro de Intercâmbio de Serviços Sociais – CBCISS em Araxá - MG (1967) e Teresópolis – RJ (1970). Essa perspectiva significou um esforço de

adequação do Serviço Social às exigências postas pelos processos sócio-políticos emergentes após o golpe de 1964.

> Parece indiscutível que esta vertente do processo de renovação foi aquela que mais substantivamente se viu apropriada pelos profissionais de Serviço Social – menos por seus substratos teóricos ou por seus eventuais traços de congruência interventiva e mais por duas razões: a relação de continuidade que mantinha com a acumulação profissional anterior e a sua funcionalidade em face das requisições próprias à institucionalidade construída pela autocracia burguesa (Netto, 1991, p.154).

O núcleo central desta perspectiva é a tematização do Serviço Social como *interveniente*, *dinamizador* e *integrador* no processo de desenvolvimento aceitando como dado inquestionável a ordem sócio-política decorrente do Golpe de 1964 e procurando dotar a profissão de referências e instrumentos capazes de responder às demandas. Delineou-se assim, a pretensão de atribuir um perfil tecnocrático ao Serviço Social que antecipava o padrão profissional exigido pelo Estado nos anos seguintes.

Essa perspectiva, com suas primeiras formulações – especialmente as do Documento de Araxá e Teresópolis – sobre a teorização do Serviço Social inspirou inicialmente os renovadores latino-americanos, tendo esse movimento invertido no final da década de setenta, quando os intelectuais do Serviço Social brasileiro pautaram-se nas produções latino-americanas.

Na segunda metade da década de setenta, com a crise do regime autoritário e seus rebatimentos no universo profissional houve, gradativamente, a perda da hegemonia da perspectiva modernizadora; de um lado, por não atender

às expectativas dos segmentos profissionais que resistiam a laicização da profissão e se recusar a romper com o estatuto e funcionalidade subalternos assumidos historicamente pela profissão e, de outro, por seu traço conservador incompatibilizar-se com os segmentos profissionais mais críticos.

Em meados da década de setenta, a perspectiva de reatualização do conservadorismo encontrou um espaço considerável para sua difusão em instituições universitárias do Rio de Janeiro e São Paulo, cuja influência fenomenológica era significativa.

Essa perspectiva repudiou, simultaneamente, os padrões vinculados à tradição positivista e as referências conectadas ao pensamento crítico-dialético de origem marxiana. Trata-se de uma vertente pautada numa visão conservadora da profissão, ou seja, na manutenção de uma perspectiva microscópica de intervenção herdada do pensamento católico tradicional porém, com um *verniz de modernidade*. Embora não tenha registrado uma polêmica no interior do Serviço Social no Brasil, nem tampouco alcançado o êxito da direção anterior (a modernizadora) a vertente de reatualização do conservadorismo respaldou-se no desempenho tradicional dos Assistentes Sociais baseado no circuito de ajuda psicossocial.

A perspectiva que se propõe com intenção de ruptura com o Serviço Social tradicional surgiu no contexto da estrutura universitária brasileira – Escola de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais – na primeira metade dos anos setenta, permanecendo restrita aos muros da academia até o início da década seguinte. Foi marcada pelo caráter de oposição assumido face ao

regime autoritário pela crítica sistemática ao desempenho profissional, aos suportes teóricos, metodológicos e ideológicos presentes nas direções anteriormente explicitadas. Pretendeu romper com a tradição positivista e com o reformismo conservador.

Com a crise do regime autoritário e o desenvolvimento do *marxismo acadêmico*, essa perspectiva foi reforçada e passou a se constituir sobretudo, enquanto padrão de análise textual; além de empolgar vanguardas profissionais no momento em que se processava a transição democrática.

Na primeira metade da década de oitenta, essa perspectiva deu o tom à polêmica profissional e suscitou nas vanguardas profissionais o engajamento político-partidário, dando a impressão de desempenhar, na representação profissional, um papel hegemônico. A repercussão dessa vertente deu-se basicamente em razão do descrédito à perspectiva modernizadora, a crítica generalizada às ciências sociais acadêmicas, às condições de trabalho dos profissionais e à efervescência do circuito universitário. Acrescenta-se a isso o fato dos primeiros anos da década de oitenta serem marcados pelo processo de participação e abertura – especialmente dos setores técnicos – no cenário político do país.

A perspectiva de ruptura com o *tradicional*, segundo a expressão de alguns segmentos da profissão,

> [...] tem conservado os seus traços dominantes de oposição ao tradicionalismo do Serviço Social – porém, alcançado poucos resultados significativos e proposições não-prescritivas para o exercício profissional. Donde no seu perfil, um flagrante hiato entre a intenção de romper com o passado conservador do Serviço Social e os

> indicativos prático-profissionais para consumá-la. (Netto, 1991, p. 160-1)

Entretanto, não há dúvidas quanto a contribuição dessa perspectiva no tocante a ampliação das referências teóricas e ideoculturais para repensar a profissão e seus rumos, bem como qualificá-la no debate acadêmico.

Ao contrário das perspectivas modernizadora e de reatualização do conservadorismo que encontravam respaldo no curso anterior do acúmulo profissional, a perspectiva da intenção de ruptura carecia de bases inteiramente novas, justamente pela proposição de seu projeto. Nesse sentido, entende-se sua forte vinculação a Universidade que, apesar de não se constituir em *território livre*, apresentava peculiaridades próprias do espaço acadêmico que favoreciam, ou eram menos adversas à conjugação de pesquisa e da extensão, à elaboração e experimentação necessárias ao projeto de ruptura. Por estas razões, o projeto de ruptura evidenciou-se especialmente como produto universitário.

2.3.2 Os pressupostos da revisão curricular – 1982

Ao cabo do último ciclo do regime autoritário, observou-se que nenhum dos grandes problemas estruturais da sociedade brasileira estava solucionado, ao contrário, tornaram-se mais complexos, ficando como saldo do regime autoritário, a situação de *desastre nacional.*

No que concerne ao ensino universitário, o regime autoritário ainda que tenha encontrado mecanismos para modelar e adequar a escola ao

projeto *modernizador* estabelecendo sobre ela mecanismos de controle, deflagrou também, processos de resistência e oposição, fazendo emergir, já nos anos setenta, uma reflexão crítica sobre a educação brasileira.

> É elemento constitutivo da renovação do Serviço Social a emergência, notadamente a partir de meados da década de setenta, de elaborações teóricas referidas à profissão e de um significativo debate teórico-metodológico. Este elemento está *diretamente vinculado* à inserção profissional no circuito universitário: a pesquisa e a investigação que subjazem àquele debate seriam impensáveis sem as condições próprias do trabalho acadêmico. Mesmo que aquela inserção tenha se realizado no âmbito de uma universidade domesticada, suas resultantes conformaram espaços de reflexão que foram ocupados e utilizados para gestar uma massa crítica (cuja qualidade e pertinência não podem deixar de ser problematizadas) que forneceu o patamar para o erguimento de estritas preocupações intelectuais para os Assistentes Sociais: pela primeira vez, *institucionalmente* , criavam-se condições para o surgimento de um *padrão acadêmico* (ainda que o possível na universidade da ditadura) para exercitar a elaboração profissional, constituindo-se vanguardas sem o compromisso imediato com tarefas pragmáticas. Está claro que a estratégia autocrático-burguesa se desdobrava para a produção de profissionais aptos para atender às suas demandas *modernizadoras* e, para tanto, jogava com as suas políticas educacional e cultural; é indiscutível que este escopo foi atingido – porém, ao mesmo tempo, engendraram-se circunstâncias que permitiram a incorporação e o posterior desenvolvimento, especialmente pelos quadros docentes marcados pelas lutas sociais e estudantis da década anterior, de influxos teórico-metodológicos e crítico-analíticos que questionavam as bases mesmas da autocracia burguesa. (Netto, 1991, p. 129-130)

Nos anos oitenta, quando foram recuperadas as liberdades políticas elementares, houve uma grande efervescência nas escolas, pautada na urgência de transformação tanto do perfil global do ensino quanto das práticas pedagógicas. Também nos anos oitenta, configurou-se um *novo pensamento social de oposição* (Cf. Netto, 1991, p.103).

Desde meados da década de setenta, quando o regime autoritário apresentou sinais de esgotamento, acumularam-se muitas pesquisas e

investigações no Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) e em alguns cursos de pós-graduação, focando especialmente temáticas econômico-sociais que objetivavam a desmistificação da retórica oficial da autocracia.

A ligação Universidade/Movimentos sociais, obstruída pelo regime autoritário, consolidou-se, marcando positivamente o esforço de vincular a reflexão teórica e a investigação com o movimento social. No final da década , quando a resistência democrática foi vitalizada pelo protagonismo político da classe operária, estas pesquisas foram dinamizadas tornando-se quase um modismo o estudo sobre a *condição operária*, tanto recente quanto remota. Ganharam notoriedade também, os estudos sobre categorias e parcelas da população caracterizadas como minorias (indígena, mulher, negro, entre outras). Neste contexto houve também a ênfase na recuperação e organização de arquivos e centros documentais.

No âmbito da crise econômica gestada, a sociedade civil brasileira rearticulou-se na busca de reivindicações coletivas expressas no processo de organização política de diferentes setores e grupos sociais, forçando um processo de abertura política. A classe média, atingida pelo crescente processo de proletarização, buscou alternativas de participação, estabelecendo alianças com os setores populares. As classes trabalhadoras, inseriram-se num crescente processo de organização com vistas à superação do nível corporativo, inserindo-se na militância político-partidária. Diversos grupos representativos da sociedade civil vinham se fortalecendo como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), a Ordem dos Advogados do

Brasil (OAB), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) – então partido de oposição – e os sindicatos, sobretudo o dos metalúrgicos.

Também as categorias profissionais ditas liberais, começaram a se mobilizar e se organizar a partir de lutas específicas e corporativas, configurando-se como nova força política que viabilizou uma forma própria de participação através de associações e sindicatos como, por exemplo, o movimento dos professores da rede oficial estadual de ensino que deflagrou uma greve em 1978. Essas categorias começaram a questionar sua função social em termos do significado político do trabalho por elas desenvolvido em relação ao contexto mais amplo das relações sociais.

Nesse contexto em que as categorias profissionais configuraram-se como força política, os Assistentes Sociais, no Brasil, começaram a repensar o próprio Serviço Social, ou seja, as reflexões e repercussões do Movimento de Reconceituação tinham chegado, mesmo que tardiamente, ao Serviço Social brasileiro.

A via de intenção de ruptura com o Serviço Social *tradicional*, entendida como crítica sistemática ao desempenho tradicional e aos suportes teóricos, metodológicos e ideológicos, sua aproximação às camadas populares, a efervescência do circuito estudantil quando da crise do regime autoritário, o quadro sociopolítico e ideológico que levou à participação dos vários segmentos sociais, deram o tom à polêmica profissional.

Esse novo olhar para o interior do Serviço Social expressou-se no âmbito universitário por meio do questionamento da própria formação profissional do Assistente Social no Brasil. Assim, foi colocada em xeque pelos profissionais, a perspectiva da formação profissional (seus objetivos, conteúdos, estrutura curricular, pedagogia de ensino, entre outros aspectos) dos Assistentes Sociais, o que conduziu ao processo de revisão curricular.

Por meio da ABESS – diretamente vinculada a questão da formação profissional – foi desencadeado o processo de discussão e redefinição do currículo do curso de Serviço Social.

Desde 1975, na Convenção da ABESS ocorrida em Piracicaba – quando foi levantada a necessidade de rever o currículo do curso de Serviço Social – sucederam vários estudos enfocando a articulação entre o projeto educacional e o exercício da prática profissional do Assistente Social. Merece destaque a investigação realizada em 1983 pela ABESS em âmbito nacional sobre *"A formação profissional do Assistente Social no Brasil: determinantes históricos e perspectivas"*. Tal investigação buscou "apreender a complexidade e diversidade da formação profissional do assistente social nas várias regiões do país, explicitando sua relação com o contexto universitário e a prática profissional referenciada pela realidade social" (Serviço Social e Sociedade, n.14, 1984,p.104).

Ocorreram outras convenções nacionais promovidas pela Associação visando refletir sobre a formação do Assistente Social no Brasil como forma de contribuir no processo de revisão curricular – Belo Horizonte (1977), Natal (1979) e Vitória (1981).

unesp

Em 1979, na XXI Convenção Nacional de Ensino de Serviço Social, ocorrida em Natal (RN), foi aprovada pela ABESS a proposta de currículo mínimo que, posteriormente, em 09/08/1982, recebeu a aprovação do Ministério da Educação e Cultura por meio do Parecer 412/82 do Conselho Federal de Educação (Processo n.º 7408/82).

A necessidade de implantação do currículo mínimo (1982), provocou uma série de debates no âmbito da ABESS, das escolas de Serviço Social e dos profissionais que serviram como um despertar para a necessidade de um aprofundamento teórico mais rigoroso em relação ao estatuto científico da profissão.

A configuração do currículo mínimo de 1982, os principais debates ocorridos após sua implementação, os problemas estruturais entre outros aspectos, serão abordados no capítulo subsequente.

CAPÍTULO II

O Processo de construção do currículo de 1982

1 Apresentação do currículo de 1982

De conformidade com o Parecer 412/82, a estrutura formal do currículo mínimo do curso de Serviço Social, abrangendo os quatro anos consecutivos, assumiu a seguinte configuração:

a) Área Básica
Filosofia
Sociologia
Psicologia
Economia
Antropologia
Formação Social, Econômica e Política do Brasil
Direito e Legislação Social

b) Área Profissional
Teoria do Serviço Social
Metodologia do Serviço Social
História do Serviço Social
Desenvolvimento de Comunidade
Política Social
Administração em Serviço Social
Pesquisa em Serviço Social
Ética Profissional em Serviço Social
Planejamento Social
(DOU – Seção I – 13.10.1982, p.1919)

A separação entre a área básica e profissional foi assim justificada: a *área básica* pela necessidade de proporcionar ao aluno o

A separação entre a área básica e profissional foi assim justificada: a *área básica* pela necessidade de proporcionar ao aluno o conhecimento do contexto social brasileiro, das organizações que expressam a ordem institucional da sociedade e possibilitam a formação do Assistente Social, bem como, da realidade da clientela em suas relações de trabalho, cidadania e cultura (Art. 3°) e, a *área profissional* por conduzir o aluno à aquisição de conhecimentos sistemáticos do objeto e objetivos da intervenção do Serviço Social, da sua prática, de seus elementos constitutivos e das estratégias de intervenção em contextos institucionais diferenciados (Art. 4°).

Fixou-se a duração mínima do curso em 2.700 horas, no período médio de 4 anos (Art. 2°); o estágio supervisionado obrigatório, com duração de, no mínimo 10% do tempo de duração do curso (Art. 1°, parágrafo 2°), assim como a realização do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, como condição para a expedição do diploma de Assistente Social (Art. 1°, parágrafo 3°).

As disciplinas Estudos de Problemas Brasileiros e Educação Física tornaram-se obrigatórias, embora sua carga horária não integre o mínimo de duração do curso (Art. 1°, parágrafo 1°).

O Parecer fixou também, as ementas para cada disciplina, por meio das quais é possível configurar as perspectivas impressas no currículo.

Filosofia: o estudo da Filosofia é importante para o Assistente Social com vistas a uma formação reflexiva e crítica sobre as teorias do conhecimento e das principais

correntes filosóficas que contribuíram para a compreensão do homem e da sociedade.

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

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

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

Antropologia: a introdução do estudo da Antropologia no Currículo Mínimo prende-se à necessidade de compreensão das diferentes formas de manifestação cultural, incluindo o estudo da cultura popular, formas de religiosidade popular, o estudo antropológico da formação brasileira, das minorias raciais, das características regionais e dos grupos fundamentais.

unesp

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

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

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

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

unesp

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

Desenvolvimento de Comunidade: propõe-se a inclusão do estudo de Desenvolvimento de Comunidade, dada a constatação de que o Serviço Social efetivamente atua e sempre atuou como catalizador dos movimentos sociais provocados e espontâneos, carecendo, portanto, de compreender a dinâmica desses movimentos numa perspectiva de estratégia de ação.

Política Social: ratifica-se a manutenção do estudo da Política Social tendo em vista ser a ação do Serviço Social um dos meios de realização da Política Social junto aos estratos mais carentes da população, assim como se colocar mesmo, como meio estimulador do processo de formulação da Política Social quando ausente dessas camadas ou de sua dinamização quando necessária. Neste sentido, ressalta-se o estudo e a análise das políticas públicas, suas repercussões sociais e as estratégias de ação do Serviço Social como executor, estimulador e dinamizador dessa política, assim como da política Social em geral.

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

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

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

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

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

Estágio Supervisionado: propõe-se a introdução do estágio supervisionado (caracterizado anteriormente como Estágios Práticos). Este estudo é importante como forma de aprendizagem prática das estratégias de ação profissional comuns aos campos fundamentais de atuação do Serviço Social. Supõe a aprendizagem de habilidades técnicas e capacidade de análise das repercussões profissionais face a aplicação dessas habilidades. (Cf. Parecer 412/82 do Conselho Federal de Educação)

No período de aprovação desse currículo mínimo, para a ABESS, a formação profissional, especificamente a revisão curricular, não foi tratada como uma questão técnico-burocrática de montagem de grade curricular

mas, como um projeto educacional em processo de debate e análise, envolvendo docentes, discentes e a categoria profissional, via organizações representativas. Foram constatadas pela própria Associação, algumas dificuldades quanto ao avanço da formação profissional, entre elas: a viabilização no encaminhamento da formação profissional, objetivando um projeto educacional comprometido com as classes dominadas; a diversidade de posicionamento do corpo docente e discente, verificando-se um enfrentamento de forças no interior do Serviço Social, na luta pela hegemonia (pluralismo x ecletismo); a questão do teoricismo, não propiciando aos discentes, indicações teórico-metodológicas que respondessem às exigências do exercício profissional; a pesquisa não sendo assumida como estratégia básica na redefinição do projeto educacional de Serviço Social; a questão da capacitação continuada da categoria; a necessidade de vinculação dos cursos de pós-graduação com a realidade da profissão na sociedade brasileira e a falta de condições objetivas de trabalho para docentes e discentes na viabilização do projeto educacional de Serviço Social.

2 Os debates sobre o currículo de 1982

Com a aprovação desse currículo mínimo para o curso de Serviço Social (9/8/1982), deu-se ênfase à questão da Teoria, História e Metodologia. Desde então, as discussões ocorridas no seio da profissão circundam o assunto, caracterizando-o como centro do processo de formação profissional.

José Paulo Netto, Vicente de Paula Faleiros, Nobuco Kameyama, entre outros, travaram um debate teórico, a fim de situar as questões emergentes da relação Teoria, História e Metodologia a partir da constatação de que um número significativo de Unidades de Ensino de Serviço Social, contemplavam basicamente os seguintes conteúdos nas disciplinas citadas:

> 1. Na história se trata do processo de institucionalização da profissão, como foram consagradas as práticas profissionais, como se deu a evolução dessa profissão;
> 2. No plano da metodologia, se trataria, em princípio das estratégias de intervenção, dos modelos de intervenção, e, em alguma medida, de fornecer parâmetros para que o profissional consiga delimitar minimamente o campo de intervenção que lhe seria próprio;
> 3. E no plano da teoria, se discutiria eventualmente as categorias epistemológicas, as relações de conhecimento com a prática, as aparentes antinomias do conhecimento; teoria-prática, sujeito-objeto. (Netto, in ABESS 1, p. 49)

José Paulo Netto aponta para a proposta eclética, contida no atual currículo e para a distribuição dos seus conteúdos, que pode enveredar por três direções: o da reprodução dos parâmetros tradicionais que infere um padrão metodológico ao Caso, Grupo e Comunidade, o da solução modernizante que busca, por meio dos referenciais científicos das Ciências Sociais, reordenar os conteúdos anteriores e o da ruptura definitiva e radical, admitindo a possibilidade de predominância das duas primeiras no processo de formação profissional do Assistente Social.

Para o autor em questão, os resquícios do positivismo ainda impregnam toda a concepção de ciência social, à medida que se toma o conhecimento do objeto de uma forma objetiva, verificável e que se permite o

controle sobre o objeto e seu desenvolvimento. É um pensamento que não ultrapassa a aparência coisificada dos fenômenos sociais.

Netto compreende a teoria social como um complexo sistemático que se refere ao fenômeno social enquanto processo de totalidade. Assim, a teoria social não é uma matéria, uma disciplina, mas sim, a compreensão da totalidade do social em movimento. A partir dessa concepção, o método aparece como uma relação necessária e objetiva entre o investigador e o objeto investigado. Supõe compreender que o método é uma questão da teoria social e não uma questão específica das disciplinas ou das ciências sociais, portanto, não deve ser confundido como pauta de intervenção ou estratégia de intervenção.

Considera o

> [...] Serviço Social como uma atividade profissional que não possui uma legalidade teórica ou científica e a sua especificidade estaria dada não por uma teoria própria, ou um método próprio, mas pela institucionalização como atividade determinada na divisão social e técnica do trabalho. (Cadernos ABESS 3, p. 84).

De acordo com sua proposta, Teoria, História e Metodologia podem desenvolver conteúdos que permitam um *"giro"* na formação profissional: a disciplina de Metodologia discutiria as duas grandes matrizes metodológicas, a positivista com o veio que toma o fenômeno social na sua imediaticidade (Funcionalismo, Estrutural-funcionalismo) e a inspirada em Marx; a disciplina de Teoria faria uma análise cuidadosa das sistematizações abstratas da prática e, a disciplina de História, estudaria o contexto histórico-social de onde emergiram as formulações abstratas da prática profissional.

De acordo com sua visão, essa proposta poderia "[...] modificar essa massa meio amorfa que são nossos currículos na prática" (Netto, in ABESS 1, 1986, p.59) mas, essa modificação depende de uma análise política, entendida como vinculação efetiva e criadora do real, facilitando o enfrentamento do pluralismo na profissão.

A análise de Vicente Paula Faleiros, salienta a tese de que há uma excludência entre as ciências sociais e o marxismo. Para Faleiros, a função da teoria consiste na crítica e na busca de fundamentos, na descoberta das correlações de forças que dão forma a ação do Serviço Social. A teoria permite retomar a análise das estruturas e desvendar a correlação de forças no contexto, na totalidade contraditória. Descobrindo a correlação de forças e o fundamento crítico, faz-se a análise dessa correlação e das alternativas e estratégias que as forças exercem umas em relação às outras.

Nesse sentido, metodologia seria o processo de análise e ação política, o confronto de estratégias e táticas das forças para refletir as ações imediatas e as conseqüências políticas das estratégias em função dos interesses e articulações de classe, compreendendo que a especificidade do Serviço Social, não é algo permanente, mas sim, algo que surge num contexto e modifica-se no processo de luta.

Faleiros considera que deve-se partir da história, o que não significa, negar a teoria; admitindo que pode haver uma teoria limitada. Segundo o autor, há uma metodologia construída, testada e aprovada pelos Assistentes Sociais.

O currículo de 1982 do curso de Serviço Social separa teoria, de metodologia, de história e estágio sob um discurso progressista de transformação social, o que é, para Faleiros um equívoco, sendo necessária a articulação de pessoas, grupos e projetos para o estabelecimento de um movimento coletivo de docentes, discentes e outros segmentos da sociedade para superação dessa defasagem.

Marina Maciel Abreu e Franci Cardoso, da Universidade do Maranhão, partem da concepção de que "[...] o Serviço Social é uma expressão da práxis, portanto uma unidade abrangendo, uma dimensão teórica e uma prática, inserida em determinadas condições sociais [...]" (Maciel e Cardoso, in ABESS 3, 1989, p.172). As autoras contestam a noção de teoria como campo exclusivo da ciência, excluindo a possibilidade de elaboração teórica em outras instâncias da vida social. Segundo a visão das mesmas, os conhecimentos científicos nem sempre são atualizados para respaldar na prática, a formulação de estratégias e táticas de ação.

> A teoria sendo entendida como um conjunto de conhecimentos, produto inacabado e processo permanente de retificações contínuas de críticas e polêmicas, de superação de conceitos e de formas de pensar e agir; a prática como ação política pedagógica deste conjunto de conhecimentos para sua efetivação consciente, conseqüente, comprometida com o processo de transformação da realidade.
> (Maciel e Cardoso, in ABESS 3, 1989, p. 173)

A teoria do Serviço Social é entendida como exigência para a prática, bem como, as elaborações teóricas desenvolvidas pela profissão a partir da prática, não podem ser vistas apenas como sistematização dessa prática,

> [...] mas como construções que podem alcançar níveis diversos de abstração e complexidade, inseridas enquanto elaborações parciais, no processo mais amplo de conhecimento do ser social como totalidade. A legitimidade destas construções não é dada teoricamente mas historicamente, o que descarta a noção de objeto próprio, método próprio, teoria própria enquanto exclusividades, mas reafirma a suposição do Serviço Social enquanto prática inserida efetivamente na realidade social". (Cadernos ABESS 3, 1989, p. 86)

Para o grupo de professores do Maranhão, a metodologia é entendida "[...] como o conjunto de relações estabelecidas entre o sujeito e objeto de conhecimento e de intervenção, admitindo-se a distinção entre o processo de produção de conhecimento e o processo da prática interventiva" (Maciel e Cardoso, in ABESS 3, 1989, p.172). Portanto, está presente em toda a proposta do currículo em questão, não se reduzindo à disciplina de Metodologia. Assim, o curso deve proporcionar todos os elementos teóricos e técnicos a fim de que o profissional seja capaz de pensar as situações concretas, fazer a leitura e assumir uma posição. Entendendo o Serviço Social como prática interventiva, o núcleo denominado metodologia trataria especificamente do momento interventivo.

Para Nobuco Kameyama "[...] o Serviço Social é uma especificidade das Ciências Sociais e, portanto, não tem uma metodologia própria e carece de uma teoria específica" (Kameyama, in ABESS 3, 1989, p.99).

Segundo a autora, os pressupostos teórico-metodológicos do Serviço Social fundamentam-se na teoria marxiana e nas ciências sociais, sendo que, o importante é a apropriação não só da teoria enquanto conjunto de conhecimentos acumulados, mas também do método de análise a fim de que o

particular possa ser analisado. Assim, o ensino de metodologia deve perpassar todo o processo de formação, considerando a existência da interligação teoria/metodologia/estágio.

Nesse sentido, resolve-se a o problema da instrumentalização, da intervenção à medida que a teoria for ministrada como um conjunto integrado, como paradigma e não apenas como conhecimentos e/ou informações parcializadas.

As reflexões apresentadas evidenciam as tendências que permeiam o debate teórico dos intelectuais do Serviço Social no tocante a tripartição teoria/metodologia/história, considerada como centro do processo de formação profissional. De um lado encontram-se os defensores do Serviço Social como campo específico do saber e, de outro, os que reconhecem o Serviço Social como dependente de uma teoria social, sem prejuízo da sua especificidade.

Observa-se que, apesar das negociações internas e externas ao Serviço Social, as revisões curriculares retratam ainda a dificuldade de superação de alguns dualismos como: Serviço Social tradicional/ Serviço Social reconceituado, Teoria x Metodologia x História, Metodologia do conhecimento e Metodologia da intervenção, manifestando as inconsistências da reflexão em um dado momento que, por sua vez, se revelam no processo de ensino.

A formação do Assistente Social ainda encontra-se marcada pelas incongruências quer no nível conceitual ou operacional, bem como a práxis educacional aponta para impasses não superados, o que pode, equivocadamente,

unesp

redundar em constantes mudanças curriculares que acabam funcionando como arranjos técnico-administrativos do currículo.

As questões relativas ao currículo apresentadas pelos intelectuais do Serviço Social referem-se, diretamente, ao exercício profissional e não ao ensino, carecendo de uma definição quanto ao projeto pedagógico para a formação profissional do Assistente Social pois, a ausência deste projeto, escamoteia também o projeto político da profissão. Esse projeto deve contemplar, além do plano pedagógico, plano curricular ou outros planejamentos técnico-administrativos, a definição de educação oferecida pela escola que se coadune com o perfil de profissional que se pretende formar e para que se pretende esta formação e, fundamentalmente, o por quê das formas de organização do conhecimento escolar.

Apesar do discurso das escolas apontar para uma perspectiva crítica em relação à sociedade, constata-se ainda que muitas – inclusive as de Serviço Social – continuam conservadoras quanto à forma como refletem tal sociedade, a forma que concebem a organização curricular e as possibilidades de intervenção no cotidiano da prática profissional.

3 O Projeto de Curso para o Serviço Social

Para explicitar alguns dos problemas contidos no currículo de 1982, foi utilizado o Projeto de Curso da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Anexo A), cujos pressupostos e conteúdos são os mesmos expressos no

currículo mínimo da ABESS, alterando apenas questões referentes à carga horária de estágio e ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O Projeto é constituído pelos seguintes itens:

1 Apresentação geral

2 Objetivos do curso

Objetivo geral do curso

Objetivo do 1°, 2°, 3° e 4° anos

3 Eixos básicos norteadores do curso

3.1 Sólida fundamentação científica nas principais vertentes teórico-metodológicas presentes nas ciências sociais contemporâneas a partir das fontes originais.

3.1 Ensino enraizado na busca de explicação do processo de formação da sociedade brasileira, no sentido de apreender as especificidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo no país e das relações de classe em que se expressa. Buscar, ao mesmo tempo, um atento acompanhamento da dinâmica conjuntural.

3.2 Compreensão da profissão do Serviço Social na sua historicidade.

3.3 O privilegiamento da investigação científica, em níveis docente e discente, como base para a explicação do Serviço Social na sociedade brasileira e para a recriação do perfil da prática profissional.

3.4 Incorporação de uma bagagem técnico–operativa necessária à organização e efetivação da ação profissional.

3.5 Assegurar a dimensão de interdisciplinariedade nas várias expressões do projeto pedagógico da faculdade (ensino teórico-prático, pesquisa e serviços).

3.6 Articulação das dimensões formativas e informativas no processo de ensino/aprendizagem.

4 Política pedagógica

4.1 Os agentes envolvidos na prática pedagógica.

4.2 Recomendações para a operacionalização das diretrizes pedagógicas.

5 Política de pesquisa

5.1 Elementos constitutivos

5.2 Centro de pesquisa, serviços e documentação em Serviço Social

5.3 Política de estágio

5.4 Projetos de investigação e prática

6 Grade curricular

7 Ementas

8 Departamentos/Comissões didáticas

8.1 Papel dos departamentos

8.2 Papel das Comissões Didáticas

3.1 Problemas estruturais do Projeto de Curso

O currículo de 1982 apresenta problemas estruturais e de compreensão do que seja um projeto pedagógico e as discussões patrocinadas pela ABESS não contribuíram para elucidá-los, ao contrário, minimizaram sua importância. São apresentados alguns problemas estruturais contidos no Projeto de Curso em questão.

O item 1 APRESENTAÇÃO GERAL, contempla a acumulação progressiva de conhecimentos, bem como as dimensões de ensino, pesquisa e serviços, caracterizando em que consiste o currículo. Torna-se evidente, já nesse primeiro momento, o *privilegiamento da prática de pesquisa* (Serviço Social e Sociedade n. 14, 1984, p.73) e a tendência escolanovista, manifesta na tentativa de articular o ensino com o processo de desenvolvimento da pesquisa, tratando o ensino como um processo de pesquisa.

Para Saviani, "[...] a Escola Nova acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, sem se dar conta de que, assim fazendo, ao mesmo tempo que o ensino era empobrecido, se inviabilizava também a pesquisa" (Saviani, 1987, p.51).

O item 2 OBJETIVOS DO CURSO é composto pelo objetivo geral do curso e os objetivos de cada ano (1° ao 4°), subentendendo-os como específicos. Quanto ao objetivo geral, "formar profissionais capazes de responder cientificamente às demandas atuais feitas à profissão a partir do mercado de trabalho e, ao mesmo tempo reconhecer e conquistar novas e potenciais

alternativas de atuação"(p.74), embora proporcione uma visão ampla a respeito do que se pretende, não identifica, em razão da abrangência, o que distingue o Serviço Social das demais profissões, assim como não esclarece o por quê da formas de organização do conhecimento escolar. Dessa forma, o objetivo mencionado é cabível também em outras formações acadêmicas. Com relação aos objetivos específicos, evidencia-se o que se pretende em cada ano, não mencionando no entanto, os critérios e instrumentos de avaliação.

No item 3 EIXOS BÁSICOS NORTEADORES DO CURSO, são definidos vários princípios (3.1 ao 3.7) a fim de dar "[...] suporte tanto para a definição dos conteúdos a serem garantidos no curso, quanto da dimensão pedagógica inerente a todo projeto de ensino". (Serviço Social e Sociedade n.14, 1984, p. 75)

Após o enunciado dos princípios, seguem-se objetivos quase sempre vinculados ao objetivo geral e a explicitação do conteúdo de cada princípio. Há um alinhamento entre princípios, objetivos e conteúdos que, se de um lado pode ser justificado pela preocupação com a ênfase (repetição) nos objetivos do curso, por outro, evidencia a falta de clareza quanto a distinção entre os mesmos (princípios, objetivos e conteúdos) bem como, a imprecisão dos objetivos.

No caso do item 3.6 que trata da dimensão da interdisciplinaridade (ensino teórico-prático, pesquisa e serviços) e 3.7 que apresenta a preocupação em articular as dimensões formativas e informativas no processo de ensino-aprendizagem, cabe lembrar as considerações feitas por

Severino (1995) enfatizando que, "tanto quanto o agir, também o fazer não pode se dar na fragmentação: precisa acontecer sob a perspectiva da totalidade. E isto é válido tanto para as situações de ensino, como de pesquisa" (p.54).

O item 4 POLÍTICA PEDAGÓGICA, faz considerações acerca do papel do professor e do aluno (4.1.1 e 4.1.2), como agentes envolvidos na formação profissional. O sub-item 4.2 RECOMENDAÇÕES PARA OPERACIONALIZAÇÃO DAS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS, faz referência aos procedimentos didáticos e controle de frequência, ou seja, trata da metodologia a ser utilizada. Essa fase do planejamento do currículo trata dos meios utilizados para conduzir aos objetivos anteriormente definidos. Logo, deveria ser dado tratamento específico à metodologia.

Outro ponto a ser considerado, é o fato do sub-item 4.2.3 DESEMPENHO DO DOCENTE vincular-se ao item 4.2 RECOMENDAÇÕES PARA OPERACIONALIZAÇÃO DAS DIRETRIZES PEDAGÓGICAS, enquanto deveria ser tratado como *Papel do Docente*, o que seria lógico e pertinente.

Fruto da tendência escolanovista implícita no Projeto de Curso, o item 5 trata das justificativas, objetivos e efetivação da POLÍTICA DE PESQUISA. O Projeto de Curso apresenta reiteradas vezes a ênfase no privilegiamento da *investigação científica*, na *atitude investigativa* e na *mentalidade científica nas várias dimensões do exercício profissional* (item 3.4), reforçando a tentativa de articular o ensino com o desenvolvimento da pesquisa, desconsiderando que "o ensino não é um processo de pesquisa"(Saviani, 1987,

p.51). Levando em conta que os alunos via de regra, fazem levantamento de dados e não pesquisa científica, de importância para os docentes, essa discussão é pertinente num currículo de pós-graduação e não de graduação como aparece no Projeto de Curso em questão.

Subentende-se a partir dos sub-itens 5.3 POLÍTICA DE ESTÁGIO, 5.3.1 NORMAS DE ESTÁGIO, 5.3.2 COORDENAÇÃO DE ESTÁGIOS e 5.3.3 QUANTO À RELAÇÃO COM O SUPERVISOR que, estágio e pesquisa são equivalentes, já que estão contidos e são tratados na POLÍTICA DE PESQUISA.

O sub-item 5.4 PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO E PRÁTICA, retoma a questão da pesquisa como forma de subsidiar a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), "como resultado da reflexão teórica sobre a prática profissional, contribuindo para a produção científica do Serviço Social"(Serviço Social e Sociedade n. 14, 1984, p. 95).

As dificuldades demonstradas por uma parcela significativa dos alunos na elaboração do TCC, apontam para a incoerência dessa afirmação pois, apesar de terem a prática do levantamento de dados, via de regra, estão ainda distantes da produção científica.

Na seqüência, apresenta a GRADE CURRICULAR (item 6), constando período letivo, disciplinas do ciclo básico e profissionalizante e o número de créditos. A partir das disciplinas contidas na grade é que se obtém o perfil do profissional não explicitado anteriormente assim como, percebe-se a ênfase nas disciplinas que visam a formação do aluno com capacidade analítica.

Daí, a discussão do perfil do profissional que se pretende formar, aflora e gira em torno das disciplinas e respectivas ementas e não, da elaboração dos objetivos.

Quanto às EMENTAS (item 7), há o privilegiamento do materialismo histórico porém, o seu caráter genérico (das ementas) permite a introdução de vários conteúdos visto que, não aprofunda conceitos, apenas apresenta as extensões dos mesmos. Também a partir das ementas evidencia-se o caráter funcional do currículo, de modo especial com a superposição nas disciplinas de Metodologia, Teoria e História do Serviço Social.

O Projeto de Curso é encerrado com o item 8 que trata dos DEPARTAMENTOS E COMISSÕES DIDÁTICAS. A definição desses papéis, deve ser objeto do estatuto e regimento interno de cada Unidade de Ensino. Portanto, a inclusão desse item faz com que o currículo atinja uma abrangência que extrapola a estrutura curricular, tornando-se controlador.

Embora extenso, detalhado e com a pretensão de superação da visão formal de currículo, o Projeto de Curso em questão, é pouco claro na contemplação dos elementos constitutivos do currículo, de modo especial na definição dos objetivos, meios e critérios que indicam o tipo do profissional a formar, para qual sociedade e com que propósitos.

Apesar do esforço desenvolvido pela ABESS, no sentido de superar os problemas do currículo de 1982, observa-se que eles não são sequer abordados pelos intelectuais da entidade. A ausência dessa discussão acaba por justificar novas revisões curriculares, perpetuando os equívocos presentes na atual proposta.

unesp

4 Algumas reflexões pedagógicas sobre o currículo de 1982

O processo de revisão do currículo de Serviço Social (1982) é entendido pela ABESS como "[...] processo permanente, desenvolvido a partir de cada momento histórico, buscando responder aos desafios que se apresenta para o ensino do Serviço Social frente às exigências históricas da sociedade" (Carvalho, 1988, p.5).

Tomando tal afirmação como referência é cabível que se questione: o currículo mínimo implantado oficialmente pelas escolas de Serviço Social em 1984, já cumpriu sua missão histórica de formação profissional ? Na tentativa de responder a essa questão, a Associação têm investido na mudança dos currículos, sem se aperceber – ou talvez sem levar em conta – o significado e as implicações das organizações curriculares.

Destaca-se como exemplo, a mudança do currículo mínimo de 1977 para o de 1982. Percebe-se que não houve revisão curricular e sim, a substituição de um currículo por outro. No caso do currículo de 1977, privilegiou-se a técnica e os conteúdos que desenvolvessem no aluno a capacidade interventiva; já no de 1982, a ênfase na análise da conjuntura e estrutura da sociedade brasileira, destacando os conteúdos que desenvolvam no aluno a capacidade analítica. O resultado das mudanças curriculares tem percorrido uma trajetória que vai de um extremo (capacidade interventiva) a outro (capacidade analítica), penalizando assim o ensino e o exercício profissional.

unesp

O fato é que, atualmente, o currículo deixou de ser apenas uma área técnica – restrita a procedimentos, técnicas e métodos para que houvesse o planejamento científico das atividades pedagógicas e o controle das mesmas, a fim de evitar que o aluno se desviasse das metas e padrões definidos – para assumir o campo da análise crítica e sociológica. Isso significa que, embora as questões referentes ao *como* do currículo continuem importantes, elas só adquirem significação quando analisadas levando em conta as determinações sócio-históricas. Portanto, torna-se necessário além de levantar (e responder) as perguntas como *para que* (objetivos), *com que* (meios), *onde* (instituição), *o que* (currículo) e *como fazer* (métodos), que os envolvidos com o processo de construção curricular questionem-se também a respeito do *por quê* das formas de organização do conhecimento escolar.

Longe de ser um ato neutro,

> [...] o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (Moreira e Silva, 1997, p. 8)

No caso do curso de Serviço Social, a ABEPSS desde sua fundação (1946) é responsável pela organização do currículo em nível nacional. Cabe ressaltar que a organização do currículo de um curso é uma *arena política* e que a Associação não constitui-se em um campo monolítico, já que existem várias intenções e interesses que podem ser identificados nos grupos de profissionais e pesquisadores ligados a determinadas áreas do saber que nela militam. Assim, a

seleção e as formas de abordagem das categorias específicas do campo do Serviço Social obedecem a hegemonia desses grupos. Daí, a tentativa de atribuir a determinadas disciplinas ou programas a virtude de, em seu conjunto, formarem Assistentes Sociais, como é o caso no currículo mínimo de 1982 do tripé formado pelas disciplinas História, Teoria e Metodologia do Serviço Social, o que contribui para a perpetuação das incoerências e insatisfações na profissão e no ensino.

As escolas de Serviço Social. Assim como a ABEPSS não são campos neutros ou apolíticos, ao contrário, são também espaços onde as relações de poder e os jogos de interesse se estabelecem – não apenas – no processo de implementação dos currículos, já que a Associação define o currículo mínimo, cabendo às escolas torná-los plenos ou não. Justifica-se também a diversidade de orientações teórico metodológicas, de conteúdos, de ênfases, de objetivos, de perfil profissional, entre outras, presentes no mesmo currículo, dependendo do projeto político-pedagógico que orienta a ação da escola onde o mesmo for implementado.

Segundo a ABEPSS, o currículo mínimo de 1982, supera a visão formal de currículo como sinônimo de grade curricular por ser entendido "[...] como a materialização do Projeto Profissional que articule organicamente as três dimensões da formação profissional: Ensino, Pesquisa e Extensão, orientado por Diretrizes Básicas e Eixos norteadores"(Carvalho, 1988, p.5).

O conceito de currículo da Associação, não expressa preocupações com as disciplinas, com a cultura da sociedade para a qual é

destinado ou com o projeto de escola. Ele se refere a materialização do projeto profissional que não se dá na escola mas sim, no momento em que o profissional atua.. A articulação entre ensino, pesquisa e extensão não é própria, nem exclusiva do currículo de Serviço Social; expressa um projeto de universidade forjado na Reforma Universitária de 1968. Conforme afirma Saviani (1987), ensino não é pesquisa; ela deve ser mediada, no caso das escolas, pelo currículo do curso.

As *Diretrizes Básicas* e os *Eixos norteadores* da ação profissional, são distintos daqueles que orientam a formação do profissional. Os primeiros se voltam para a aplicação de um determinado conhecimento ou técnica, já os que se referem ao ensino, estão afetos à transmissão de conhecimentos. Assim, no currículo em questão a ação profissional e o ensino são igualados, o mesmo ocorre em relação ao ensino, pesquisa e extensão e há a transferência das preocupações do profissional para a formação profissional, minimizando ou ignorando o caráter pedagógico que deve orientá-la.

Para melhor situar o processo de organização curricular no contexto mais amplo assim como a escolha – explícita ou não – de um paradigma, será apresentado a seguir, uma breve exposição a respeito dos paradigmas curriculares.

4.1 Paradigmas curriculares

A partir dos interesses humanos que Habermas classifica em técnico, de consenso e emancipador e dos diferentes enfoques de pesquisas –

empírico-analítico, histórico-hermenêutico e praxiológico -, James B. Macdonald (1975) esboçou um esquema conceitual para analisar os paradigmas de currículo. O autor considera serem três os paradigmas de desenvolvimento curricular, cada um ligado a um dos interesses humanos: o paradigma técnico-linear (interesse humano), o circular-consensual (interesse no consenso) e o dinâmico-dialógico (interesse de emancipação).

4.1.1 O Paradigma Técnico-Linear

Esse paradigma foi utilizado por longo tempo para o desenvolvimento do currículo no país e fortemente influenciado pelos princípios da Administração Científica de Taylor – ênfase na eficiência, divisão de tarefas, especialização das funções, padronização do tempo, entre outros – , prevalecendo exclusivamente o interesse técnico. Trata-se de adaptar as técnicas utilizadas nas indústrias, para uso nas escolas; a construção curricular dá-se em torno dos objetivos educacionais a serem atingidos pela escola.

A base filosófica desse paradigma é o positivismo. Muitos curriculistas destinaram análises a respeito do movimento curricular iniciado por Bobbitt – expresso no livro The Curriculum (1918) – com destaque para Ralph Tyler. Tal movimento chegou aos dias atuais sem apresentar novidades ou seja, o currículo continua sendo visto como assunto técnico e livre de valor.

A radicalização dos movimentos estudantis no final da década de sessenta e início da de setenta, associada às idéias de Paulo Freire, que nesse

período começaram a circular nos meios acadêmicos norte-americanos, teve efeito catalizador nos teóricos de currículo. A idéia de Paulo Freire de educação como criação de consciências críticas, a percepção de que a escola faz parte da sociedade e portanto, para que as mudanças estruturais aconteçam na escola, elas devem acontecer na sociedade como um todo, favoreceram e impulsionaram o acontecimento da 1ª Conferência sobre Teoria de Currículo (1973) realizada na Universidade de Rochester (Nova Iorque). Aconteceram duas outras Conferências sobre o mesmo assunto o que permitiu – a partir dos debates – a confirmação das idéias de Macdonald sobre a existência de paradigmas curriculares com orientação baseada tanto no enfoque histórico-hermenêutico quanto no enfoque praxiológico.

Nos anos oitenta, houve o confronto entre o paradigma técnico-linear e os dois novos: o circular-consensual e o dinâmico-dialógico.

4.1.2 O Paradigma Circular-Consensual

Apóia-se na fenomenologia existencial de Heidegger e Merleau-Ponty tendo como base o enfoque histórico-hermenêutico no trabalho de currículo. A ênfase na construção curricular está centrada nas experiências dos alunos – sujeitos do processo de aprendizagem – e nas suas necessidades latentes e/ou manifestas, sendo objetivo do processo de escolarização a construção da consciência crítica por meio da auto-reflexão.

As objeções a esse paradigma curricular devem-se ao fato de que, ao negar a escola como espaço destinado a socialização do saber

sistematizado e centrar-se na troca de experiências, suprime a curiosidade intelectual, criando obstáculos para que as camadas populares tenham acesso aos aspectos mais dinâmicos da cultura.

4.1.3 O Paradigma Dinâmico-Dialógico

Inspira-se no enfoque praxiológico e segundo Domingues (1986) assenta-se em três premissas básicas, oriundas do pensamento neomarxista que são:

> a) o currículo não pode ser separado da totalidade do social, deve ser historicamente situado e culturalmente determinado;
> b) o currículo é um ato inevitavelmente político, que objetiva a emancipação das camadas populares;
> c) a crise que atinge o campo de currículo não é conjuntural, ela é profunda e de caráter estrutural. (Domingues, 1986, p.360)

Estão sendo gestadas a partir dessas premissas, duas tendências: a primeira que entende o currículo como elemento-chave na apropriação do saber dominante pelas camadas populares e vê a escola pública como instrumento de transformação social e a segunda, entende que o currículo não pode corrigir os defeitos da sociedade dividida em classes sociais, determinada pelo modo de produção capitalista, já que o currículo é parte integrante desses defeitos. Essa tendência concebe o currículo como ato ou atividade global de toda a sociedade.

Embora haja carência de trabalhos que traduzam a teoria em ação, esse paradigma já ofereceu contribuições importantes na construção do pensamento

curricular, entre elas, o currículo oculto, o conflito no currículo e o desenvolvimento de uma pedagogia que encara a escola como espaço de luta e contradição.

Deve-se considerar que na escolha do paradigma curricular assim como na dinâmica de operacionalização de um currículo, interesses convergentes, divergentes e até contraditórios entram em confronto. Isso significa que o ideal, expresso por uma proposta curricular revela diferentes enfoques ideológicos resultando portanto, nas diferentes posturas curriculares.

> Quando, porém , se penetra na realidade do currículo, vê-se que as divergências nas definições não são apenas decorrência da alteração semântica, pois, longe de ser um ato neutro, fazer currículo é um ato de comprometimento e filiação ao social de uma particular comunidade ocupacional. (Domingues, 1986, p. 351)

Observa-se portanto que, os argumentos levantados pelas escolas de Serviço Social e reiterados pela ABEPSS como sendo justificativas para as mudanças curriculares, são frágeis não deixando claro o posicionamento assumido diante dos vários paradigmas – Ténico-linear, Circular-consensual e Dinâmico-dialógico – já que a escolha de um ou outro, depende das respostas do modo com que o cultural relaciona-se com o econômico na sociedade, da qual a escola é parte integrante. Dessa forma, a escolha do paradigma implica, em princípio, num posicionamento político que não aparece claramente como determinante no processo das mudanças curriculares.

O currículo mínimo de 1982, apresenta enfoque metodológico típico do Movimento Escolanovista, percebido na equiparação entre ensino e

pesquisa, da ênfase no aluno e nas suas necessidades, na construção crítica por meio da auto-reflexão e da justaposição de conteúdos, num processo progressivo (do menos complexo para o mais complexo), não estabelecendo relação entre os mesmos.

Assim, esse currículo tem características do Paradigma Circular-consensual embora haja uma tentativa de caracterizá-lo como Dinâmico-dialógico em razão da sua proposta pretensamente crítica e de um "[...]projeto educacional historicamente situado, com uma direção social definida"(Carvalho, 1988, p.4), própria deste paradigma.

O Paradigma Dinâmico-dialógico propõe uma pedagogia que compreende a escola como espaço de luta e contradição; no caso desse currículo de Serviço Social, a questão do poder é tratada a partir da sociedade, excluindo a escola.

Segundo a ABEPSS, esse currículo é a expressão de um processo crescente de discussão sobre a formação profissional e uma ruptura com o mito do consensual, do universal, originando uma nova concepção de formação profissional.

O Documento Básico da Convenção de Natal (1979), torna explícita a preocupação com os rumos da formação profissional e sua relação com a realidade social.

> A elaboração do currículo mínimo de um curso, traz em seu bojo a discussão sobre os objetivos da formação profissional, a definição enfim, do produto final que se pretende alcançar. Consideramos a formação do profissional de Serviço Social, tendo como referência básica, o homem enquanto sujeito de uma realidade em que os

> relacionamentos emergem, principalmente, da correlação de forças e contradições produzidas pela dinâmica da realidade social, destacando-se a dependência entre regiões e estados, bem como o momento histórico em que vive o país. (Documento Básico da XXI Convenção Nacional, Natal, 1979, p.2-3)

Referindo-se ainda à formação profissional, Carvalho entende a como:

> [...] processo amplo de: preparação científica de quadros profissionais para responder às demandas sociais que se colocam para o Serviço Social; produção de conhecimentos, ou seja, de investigação; capacitação continuada da categoria em termos de atualização para o exercício da prática profissional. Logo, a formação profissional não se confunde com a simples preparação para o emprego, não se limita ao processo que se restringe a formar quadros profissionais. É sim, um projeto educacional que articula ensino/pesquisa/extensão orientado por diretrizes básicas. (Carvalho, in ABESS 1, 1986, p.19)

Tanto nos documentos da ABEPSS como na citação da autora, é apresentada a necessidade de um *projeto educacional* que supere a preparação para o emprego sem, no entanto, aprofundar as bases de tal projeto, dificultando a sua compreensão e, consequentemente, sua operacionalização nas escolas de Serviço Social.

Ocorre o mesmo em relação a forma abrangente e pouco clara no tocante ao perfil do profissional que se pretende formar, para que se pretende e com que propósitos, conforme pode ser verificado no projeto de

> [...] preparar um profissional que, apto para responder às requisições imediatas do mercado de trabalho, esteja qualificado para identificar para além das exigências institucionais – as necessidades virtuais emergentes no movimento social. A competência é reclamada exatamente para dar conta dos procedimentos técnico-profissionais vigentes e, ao mesmo tempo, assinalar as suas fronteiras. (Netto, 1984, p.3)

Mesmo estando em destaque a necessidade de um projeto educacional, é notável nas macro-discussões do Serviço Social, o quase inexistente aprofundamento acerca do projeto pedagógico que subjaz às organizações curriculares. Observa-se que as noções a este respeito são de caráter geral e epidérmico, dificultando o avanço e a operacionalização das propostas expressas nos currículos.

Embora se constitua em um documento imprescindível, são poucas as instituições de ensino que se preocupam em explicitá-lo, o que significa um risco visto que pode camuflar equívocos e contradições presentes na prática pedagógica.

> É comum se afirmar que o projeto pedagógico sempre existe, embora, nem sempre esteja necessariamente ou suficientemente explicitado. Esta não explicitação não só permite como assegura a cristalização de condutas autoritárias devidamente dissimuladas através de velhos, porém eficazes, chavões tais como: comunidade universitária, participação, cidadania ... .(Almeida, 1995 , p.16)

Parece ficar a critério das escolas de Serviço Social tal preocupação, o que raras vezes é objeto de discussão e debruçamento das instâncias que as compõem. Quando isso ocorre, ou é por iniciativa e empenho de poucos, o que pode levar ao aborto do projeto no próprio nascedouro ou, o que é pior, por força de exigências técnico-burocráticas.

A possibilidade de ser gestado coletivamente significa , no jogo de interesses, sobrepor-se às *condutas autoritárias* explicitadas ou não no interior da escola.

Para que o projeto pedagógico seja resultado do esforço coletivo,

> [...] é preciso que se adotem pelo menos dois princípios norteadores. O primeiro é a recusa da unanimidade e a aceitação da diversidade como condição para que se constitua um grupo de trabalho e o segundo, é a conjugação entre o projeto pessoal dos membros do grupo e o projeto coletivo, no caso, o projeto pedagógico. A adoção destes princípios, geralmente facilita o desenvolvimento de projetos coletivos na Universidade. (Almeida, 1995, p. 16-7)

No decorrer de aproximadamente dez anos subsequentes à implantação deste currículo mínimo, a ABEPSS, nos vários encontros e convenções, identificou alguns impasses presentes na formação profissional.

São eles:

> a) o *ecletismo* que orientou a concepção do currículo tomando o lugar do pluralismo que necessariamente far-se-à presente em qualquer projeto ou proposta de formação profissional. Por ele, o debate e a crítica mantém-se acesos no interior dos cursos e da própria categoria viabilizando a superação das formas ecléticas e consensuais de conceber a realidade;
> b) as *mediações* que a formação (e o exercício) profissional não vem sendo capazes de construir, possibilitando à teoria sair da grande narrativa para a interpretação do real com que lida a profissão;
> c) a *dimensão interventiva* do Serviço Social que por ser uma profissão que trata do particular tem por desafio capacitar-se para *conhecer, mediar e operacionalizar*. Este ponto é o que mais evidencia a pouca preparação técnica para a formação profissional proporcionada pelo atual currículo;
> d) o *estágio*, que está a exigir uma definição precisa e objetiva no conjunto do Projeto de Formação Profissional a fim de acompanhar a dinâmica da sociedade;
> e) a *ética*, concebida como disciplina específica, recebendo em decorrência um tratamento pontual, burocrático normativo, quando não genérico. A sociedade e o exercício profissional estão a exigir uma nova concepção e um outro acolhimento para a ética;
> f) os *eixos temáticos* do currículo vigente. Foi destacado o eixo teórico-metodológico (História do Serviço Social, Teoria do Serviço Social e Metodologia do Serviço Social) cuja construção tem suscitado profundos questionamentos quanto à consistência lógica. São evidentes as dificuldades criadas para o ensino dessas disciplinas. (ABESS, Ofício circular n.º 008/94)

Mediante a constatação desses impasses, a Associação concluiu que a totalidade expressa no currículo de 1982 apresenta sinais de esgotamento, desencadeando um processo de discussões nas escolas de Serviço Social, que culminará com a substituição desse currículo.

Há ainda, entre tantas questões que podem ser levantadas e aprofundadas – talvez numa próxima pesquisa – pelo menos duas que merecem destaque. São elas:

1 A identificação de problemas na organização curricular implica necessariamente no esgotamento de uma totalidade e, por conseguinte, na substituição de um currículo por outro ?

2 Após ter sido sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), que instituiu a figura das Diretrizes Gerais no lugar dos Currículos Mínimos – instrumento oficial que garantiam o funcionamento dos cursos no país e proporcionavam, mesmo que minimamente a homogeneidade na formação profissional – como conceber, nesta conjuntura, o protagonismo da ABEPSS na condução da revisão curricular ?

CONCLUSÃO

Conclui-se que essa proposta curricular avançou em relação às anteriores no que concerne a uma formação que investiu no referencial teórico-crítico, na valorização da cidadania, na representação ideológica, na participação e envolvimento dos usuários dos serviços numa perspectiva qualitativa, na identificação e enfrentamento da correlação de forças, no compromisso de classe, na mentalidade associativista, na intervenção profissional parametrada nos dados estruturais e conjunturais, na tentativa de superação da dicotomia teoria/prática, no método de reflexão-investigação-formulação-proposição-ação, entre outros aspectos que podem contribuir no processo de transformação da sociedade.

Por outro lado, evidenciam-se contradições como a convivência pacífica de conceitos contraditórios sem que os profissionais deles se apercebam, o rebatimento desses conceitos na relação sujeito/objeto e na relação escola/sociedade, a compartimentalização do currículo (área básica e profissional), a não superação da centralidade História, Teoria e Metodologia na formação profissional, a tímida inserção da escola nos problemas sociais, o processo interventivo subjugado ao caráter analítico, entre outros.

Transcorridos pouco mais de dez anos, segundo as avaliações propostas pela ABEPSS às escolas de Serviço Social, tem-se como resultado o esgotamento da totalidade presente no currículo de 1982 e o investimento por

parte da Associação em um de seus projetos de *primeira prioridade*: a revisão curricular, sob a justificativa de que as demandas tradicionais apresentam novos perfis que, por sua vez, requerem a criação de novas estratégias profissionais nos anos noventa.

As justificativas pautaram-se nas exigências de novas práticas pedagógicas e formas de intervenção mais adequadas à formação e ao exercício profissional, objetivando a superação das dificuldades identificadas no processo de formação profissional, dotando-o dos elementos teórico-práticos necessários a consolidação do projeto profissional em curso no país.

Novamente, as justificativas para a revisão curricular apresentam-se frágeis, pois se de um lado os modos já consolidados de compreender e de atuar na história estão perdendo eficácia e os vários *pós* – pós-modernismo, pós-capitalismo... – surgem como tentativa de mostrar uma fase de transição – mesmo sem saber para onde, nem o que está sendo gestado (crise dos paradigmas) – por outro lado, resta saber se nesse ínterim houve tempo suficiente para que os profissionais e as escolas de Serviço Social assimilassem e operacionalizassem a totalidade expressa no currículo de 1982, bem como, se estão preparadas para incorporação de uma nova totalidade.

Sob a ótica da Associação, a proposta (pretensamente) crítica e transformadora que marcou o currículo de 1982 esgotou-se devendo ser substituída . Cabe ressaltar que a necessidade de configuração de uma nova totalidade – expressa pela Associação – como resposta às demandas emergentes na contemporaneidade, sem a devida análise e compreensão cuidadosa da lógica e

da racionalidade que permeiam o currículo de 1982, pode incorrer em mais um equívoco, ou seja, na mera substituição de um currículo por outro sem que haja uma mudança efetiva quanto à concepção de formação profissional.

Assim sendo, corre-se o risco de aprovar e implementar um novo currículo que em nome da transformação e dos novos tempos, pouco avance em relação a proposta vigente. A perspectiva de transformação social não foi concretizada: de um lado, pelo fato do ensino de Serviço Social, ao assumir a postura dialética na explicação da realidade, recorrendo ao materialismo-histórico, investiu em análises abrangentes e genéricas do todo. Com isso, a compreensão e análise criteriosa das partes ficou secundarizada tendo como reflexo, entre outros, a dificuldade do profissional intervir no cotidiano da prática. Por outro lado, a nova ordem mundial exige do profissional uma série de habilidades – criatividade, versatilidade, flexibilidade e sobretudo, a demonstração de resultados no trabalho desenvolvido – que nem sempre são visíveis num curto espaço de tempo.

Desse modo, o ônus recaiu sobre as escolas de Serviço Social – responsáveis pelo processo de formação profissional – à medida que não conseguem preparar o Assistente Social para atender com eficácia o projeto liberal-burguês da sociedade brasileira, nem tampouco articular uma proposta de enfrentamento do mesmo, perpetuando as insatisfações na profissão e no ensino.

Gradativamente, vai se gestando no pensamento humano, a necessidade de superação das contradições e a busca de novas possibilidades de ação. Talvez essa seja a oportunidade de repensar, de reforçar – e não apenas

substituir – uma organização curricular que integre – respeitando as especificidades de cada um – ciência e ideologia, homem e técnica, sujeito/objeto/conhecimento... É também a oportunidade das escolas de Serviço Social – não somente elas – contribuírem mais efetivamente no processo de transformação da sociedade, da qual a escola é parte integrante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL. O processo da formação profissional do Assistente Social. *Cadernos ABESS*, n.1. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. A Metodologia no Serviço Social. *Cadernos ABESS*, n.3. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Ensino em Serviço Social. *Cadernos ABESS*, n.4. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. A produção do conhecimento e o Serviço Social. *Cadernos ABESS*, n.5. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. Produção científica e formação profissional. *Cadernos ABESS*, n. 6. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Proposta para as discussões da XXI Convenção Nacional de Ensino de Serviço Social. A prática na formação profissional. [s.l.], [s.d.] 22 p. (Mimeogr.) .

_____.Proposta de Currículo Mínimo para o curso de Serviço Social. 4 p. (Mimeogr.) .

_____. Documento básico da XXI Convenção Nacional de Ensino de Serviço Social. *Proposta para reformulação do currículo mínimo*. Natal. 1979. 13 p. (Mimeogr.) .

_____. Ofício circular, Recife. n 008/94. Recife. 1994. 8 p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. Brasília: Universidade de Brasília - Instituto de Ciências Humanas /Departamento de Serviço Social, [1998?]. 2 p. (folder)

AGUIAR, A.G. *Serviço Social e filosofia*: das origens a Araxá. São Paulo: Cortez, 1989. 152 p.

ALMEIDA, J.L.V. Projeto Pedagógico: uma tarefa coletiva. In: III Circuito PROGRAD. *O projeto pedagógico de seu curso está sendo construído por você ?*, São Paulo, 3, 1995. p. 11-19.

AMMANN, S.B. *Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1987. 175 p.

_____. *A produção científica do Serviço Social no Brasil*. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, set. 1982, (Mimeogr.) .

BARROS, C.F.F. e outras. *Análise do discurso do assistente social sobre sua prática profissional*. Campinas: Pontifícia Universidade Católica – Faculdade de Serviço Social, 1982. 47 p. (Mimeogr.) .

BELFIORE, M. (coord.). *A prática na formação profissional.*[s.l.]: ABESS, [s.d.] 40 p. (Mimeogr.) .

BONETTI, D. A. *Estudo do plano teórico do currículo do curso de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em confronto com seus objetivos educacionais*, Dissertação de mestrado (Serviço Social). São Paulo: PUC, 1978. 190 p.

BRANDÃO, C.R. Da educação fundamental ao fundamental da educação. *Cadernos CEDES* n. 1, São Paulo: Cortez / Autores Associados/CEDES, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. CFE. Parecer n. 242/70. Currículo Mínimo do Serviço Social: Projeto de Resolução. Rio de Janeiro, 1970. (mimeogr.).

BRASIL. MEC. Conselho Federal de Educação. Parecer 412/82. Relator: Lafayette de Azevedo Pondé. 13 out. 1982. Processo n. 7408/82. DOU-Seção I. p. 1919.

CAPES. O que é CAPES. INTERNET:

CARVALHO, A . M.P. *A formação profissional do assistente social a nível de graduação*. Seminário sobre o Projeto Pedagógico. Natal 1988. 21 p. (Mimeogr.) .

CARVALHO, A .M.P. et al. *Projeto de investigação: a formação profisssional do assistente social no Brasil: determinantes históricos e perspectivas*. Maranhão: ABESS, jan.1983. 42 p. (Mimeogr.).

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA EM POLÍTICAS SOCIAIS (CEDEPSS). *A formação do assistente social no Brasil: indicações diagnósticas*. Vitória (ES), 1990, 140 p. (Mimeogr.).

CENTRO DE LÓGICA, EPISTEMOLOGIA E HISTÓRIA DA CIÊNCIA. Arquivos Históricos em História da Ciência. INTERNET:

. p. 2.

CUNHA, L.A. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979, 293p.

DEMO, P. *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1993, 271 p.

DOMINGUES, J.L. Interesses humanos e paradigmas curriculares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, p. 351-366, mai/ago., 1986.

FALEIROS, V.P. *Metodologia e Ideologia do Trabalho Social*. São Paulo: Cortez,1989, 142 p.

GOODSON, I.V. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1998, 140 p.

HURTADO, C.N. *Educar para transformar Transformar para educar*. Petrópolis: Vozes, 1993, 271 p.

IAMAMOTO, M.V. *Renovação e conservadorismo no Serviço Social*. São Paulo: Cortez, 1992, 216 p.

IAMAMOTO, M.V., CARVALHO, R. *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. São Paulo: Cortez, 1996, 383 p.

T. 1092

KFOURI, N.G. Apreciação sobre o currículo mínimo de Serviço Social – XX Convenção da ABESS, Belo Horizonte, 1977. (Mimeogr.).

LEANDRO, J.J. *Problemas pedagógicos do currículo III do curso de Serviço Social*. Monografia (especialização em Serviço Social). Lins (SP): Faculdade de Serviço Social, 1994. 83 p.

LIBÂNEO, J.C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992, 259 p.

MAGALHÃES, L.V. *Metodologia do Serviço Social na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1979, 148 p.

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

_____. *O projeto gerador e a ação inicial da Pontifícia Universidade Católica de Campinas*. Dissertação de mestrado, Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1984.

MOREIRA, F. A. , SILVA, T.T. (orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo:Cortez, 1997, 154 p.

NETTO, J.P. *Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64*. São Paulo: Cortez, 1991, 333 p.

_____. *A propósito da disciplina de Metodologia*. II Encontro Nacional de Pesquisa em Serviço Social. Salvador : ABESS. 1984, 7 p.

PEDRA, J. A. *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas: Papirus, 1997, 120 p.

_____. *Currículo e conhecimento: níveis de seleção do conteúdo.* Em Aberto. Brasília(DF): INEP/MEC 1993, p. 30-7.

ROMANELLI, O. O . *História da educação no Brasil.* Petrópolis: Vozes, 1978, 267 p.

SAVIANI, D. *Política e educação no Brasil.* São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1988, 162 p.

_____. *Escola e democracia.* São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1987. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica.* São Paulo: Autores Associados/ Cortez, 1989. (Coleção Educação Contemporânea)

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

SERVIÇO SOCIAL e SOCIEDADE. São Paulo: Cortez, n.14, abr/jul 1984.

SEVERINO, A.J. O poder da verdade e a verdade do saber. In O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber. 1995. p. 46-54.

SILVA, M.O.S. *A formação do Assistente Social no contexto da práxis educativa: um estudo de caso.* Maranhão, 1983. 83 p. (Mimeogr.)

SOUZA, M.L. *Serviço Social e instituição: a questão da participação.* São Paulo: Cortez, 1985, 159 p.

unesp

_____. *A formação profissional e as exigências do Serviço Social no cotidiano de sua prática*. Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 1983. 18 p.(Mimeogr.)

SCHAFF, A . *História e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1995, 317 p.

ANEXO

II. PROJETO DE CURSO

1. APRESENTAÇÃO GERAL

Para a definição da nova proposta curricular, em sua estrutura dinâmica, foi importante considerar:

- a compreensão de currículo englobando as dimensões básicas do projeto de curso — docência teórico-prática, pesquisa e serviços — muito além de uma grade estanque de disciplinas.
- a compreensão da revisão curricular, como resultante do debate sobre os pressupostos e diretrizes que configuram uma maneira peculiar de compreender a formação profissional do assistente social, na sociedade brasileira, hoje.

Reconhecendo o caráter teórico-prático do curso de Serviço Social, sua estrutura vai expressar uma organização seqüencial do processo de ensino-aprendizagem, em torno de **eixos básicos** articuladores do processo de conhecimento e atuação na realidade social, que vão derivar em conteúdos temáticos distribuídos nas diferentes disciplinas e definidos em função dos objetivos a serem alcançados em cada período.

A articulação entre os diferentes conteúdos, objetivando a acumulação progressiva de conhecimentos e contemplando as dimensões de ensino, pesquisa e serviços prevê:

- clareza quanto aos objetivos do curso;
- definição de eixos básicos norteadores do curso;
- redefinição da prática pedagógica;
- privilegiamento da prática de pesquisa;
- novo caráter à prática de estágio;
- desenvolvimento de projetos de investigação e prática, como espaço curricular privilegiado para a síntese teoria/prática e para trabalho coletivo dos docentes;
- conjunto de disciplinas obrigatórias em todos os períodos, com exigência de pré-requisitos e co-requisitos;
- novo caráter dos Departamentos e das Comissões Didáticas.

2. OBJETIVOS DO CURSO

Objetivo Geral do Curso

Formar profissionais capazes de responder cientificamente às demandas atuais feitas à profissão a partir do mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, reconhecer e conquistar novas e potenciais alterna-

tivas de atuação. Isto significa habilitar o aluno para o exercício da atividade profissional do assistente social, qualificando-o teórica e metodologicamente para:

- investigar e produzir conhecimentos sobre o campo que circunscreve sua prática;
- reconhecer seu espaço ocupacional dentro do contexto mais amplo da realidade sócio-econômica e política do país e no quadro geral das profissões;
- compreender as implicações de sua prática, efetivá-la e recriá-la no jogo das forças sociais presentes na sociedade e no âmbito de sua atividade profissional;
- desenvolver a prática profissional nos campos de intervenção do Serviço Social, utilizando-se do instrumental teórico e metodológico que responda às exigências do exercício profissional.

Objetivos do 1.º ano — Disciplinas Específicas

- Introduzir o aluno no conhecimento das relações sociais que peculiarizam a sociedade capitalista.
- Fazer a aproximação preliminar do aluno em face das expressões da "questão social" na sociedade brasileira hoje.
- Fornecer ao aluno uma visão panorâmica da profissão de Serviço Social na divisão social do trabalho.

Objetivos do 2.º ano

- Analisar o processo histórico de desenvolvimento da sociedade brasileira e do Serviço Social como profissão nesta realidade.
- Fornecer os fundamentos conceituais que permitam compreender a estrutura econômica e política da sociedade capitalista.
- Analisar a produção teórica clássica do Serviço Social.
- Reconstruir a história do pensamento sociológico, através das principais vertentes da Sociologia que orientam a interpretação e crítica da realidade social.
- Analisar as correntes do pensamento filosófico que fundamentam as formulações teórico-metodológicas do Serviço Social brasileiro.
- Iniciar a capacitação técnico-operativa dos alunos através da introdução ao estudo dos procedimentos e instrumentos básicos do trabalho profissional e da pesquisa social, preparando o aluno para o estágio.

Objetivos do 3.º ano

- Analisar as relações entre Estado, sociedade e classes sociais, para compreensão das questões sociais envolvidas na prática profissional, nos diferentes momentos conjunturais, relacionados ao projeto político-econômico-social do país.

- Analisar a dinâmica dos organismos institucionais, apreendendo o processo de formulação dos planos e das políticas sociais no Brasil.
- Introduzir o aluno no exercício da prática profissional, habilitando-o no conhecimento e utilização dos métodos de intervenção profissional, dos procedimentos e instrumentos metodológicos, bem como na compreensão dos processos constitutivos dos indivíduos e grupos sociais junto aos quais se desenvolve a ação profissional.
- Propiciar o desenvolvimento da prática a partir de uma indagação teórica, na perspectiva da investigação-ação.
- Analisar a produção do Serviço Social latino-americano e brasileiro nas décadas de 60 e 70, identificando as principais questões teóricas e propostas metodológicas do período, referenciadas às conjunturas históricas específicas em que emergem.

Objetivos do 4.º ano

- Analisar a produção contemporânea do Serviço Social brasileiro, identificando as principais questões teórico-metodológicas presentes no debate atual da profissão.
- Aprofundar a compreensão da prática e do papel profissional nas instituições e em sua relação com os movimentos sociais, trabalhando com os alunos as novas demandas e alternativas profissionais.
- Aprofundar a análise teórica da prática profissional, na perspectiva da sistematização da experiência do aluno.
- Dar prosseguimento à habilitação do aluno para o exercício profissional no que se refere ao conhecimento e utilização do instrumental técnico-operativo de intervenção, possibilitando a sua recriação e a identificação de novas formas de ação profissional.

3. EIXOS BÁSICOS NORTEADORES DO CURSO

Os pressupostos analíticos foram desdobrados em um conjunto de eixos básicos que, ao concretizar tais pressupostos, constitui as diretrizes articuladoras do projeto de formação profissional, assumido pela Faculdade de Serviço Social da PUC-SP nas suas várias dimensões — ensino teórico-prático, pesquisa e serviços.

Nesta perspectiva, é suporte tanto para a definição dos conteúdos a serem garantidos no curso, quanto da dimensão pedagógica inerente a todo projeto de ensino.

A análise do Serviço Social como profissão, enquanto um dos eixos aqui definidos, retoma diretamente as reflexões feitas no item anterior na perspectiva de sua operacionalização no currículo. Foi objeto de um tratamento privilegiado por se constituir num elemento básico que confere um perfil peculiar ao curso de Serviço Social.

5.1. Sólida Fundamentação Científica nas Principais Vertentes Teórico-Metodológicas presentes nas Ciências Sociais Contemporâneas, a partir das fontes originais

O curso deverá:

- situar o aluno frente ao debate acadêmico/político quanto às diferentes vertentes teórico-metodológicas presentes na produção científica das ciências sociais, recorrendo às suas bases filosóficas, especialmente aquelas que tiveram uma influência decisiva no Serviço Social no Brasil;
- privilegiar, em termos de profundidade no seu tratamento, a vertente teórica que permita apreender a dimensão de totalidade da vida social, a reprodução das relações sociais como relações de classe, a partir de seus expoentes clássicos e das contribuições contemporâneas.

Isto significa que o curso deve oferecer ao aluno uma sólida base científica necessária à explicação da sociedade e de sua história como pré-condição para analisar e efetivar a prática profissional. Este requisito aponta para a superação da debilidade de formação teórica do aluno, do uso indiscriminado de chavões, da crítica apriorística, da repetição mecânica de conceitos, desvinculados do sistema de pensamento em que adquirem significação.

Neste sentido o curso se define como pluralista, oferecendo ao aluno um panorama das principais linhas de interpretação da sociedade no campo das ciências sociais, de modo a subsidiar sua opção pessoal por uma delas. Porém, isto não significa ser um curso eclético, propondo-se, ao contrário, privilegiar uma perspectiva teórica, o que não supõe o seu tratamento exclusivo.

Justificamos esta ponderação no sentido de que todo curso, implícita ou explicitamente, expressa na sua efetivação uma tônica predominante (não exclusiva) na condução de suas análises, à medida que descartamos uma suposta neutralidade no processo de conhecimento, o que se expressa também nas perspectivas teórico-metodológicas da produção científica e da condução do exercício profissional. Acreditamos que a Universidade é a instância por excelência do debate acadêmico, o que deve ser preservado no sentido de contribuir para o avanço da produção científica nas suas diferentes especialidades e vertentes. Porém, este debate tendeu e tende a ser polarizado por pontos de vista de classe e por pontos de vista históricos, que não podem ser desconsiderados também na organização curricular.

A opção pelo privilegiamento da perspectiva analítica apontada justifica-se no sentido de que ela se encontra presente no debate profissional atual, necessitando de uma abordagem rigorosa, a fim de ultrapassar os equívocos na interpretação da "dialética" que tiveram

derivações diretas na interpretação da prática do Serviço Social, na compreensão da relação teoria-prática; ao mesmo tempo, torna-se impossível ignorar a presença do debate sobre a perspectiva histórica nas ciências sociais e na Filosofia Contemporânea, seja para afirmá-la ou para refutá-la, constituindo-se, inclusive, um contraponto das elaborações teóricas de cunho estrutural funcionalista e/ou idealista.

O tratamento analítico dessas vertentes deve se pautar por:

- uma busca de profundidade na sua exposição, procurando-se apreender a lógica interna da construção do raciocínio dos autores, evitando-se a crítica pronta;
- evitar o acesso às teorias através de divulgadores ou intérpretes, mas a partir do estudo de autores clássicos ou que tenham uma expressão significativa na produção contemporânea, no campo das ciências sociais e da Filosofia;
- efetuar a análise do ponto de vista teórico-metodológico, de modo que o aluno possa estabelecer uma relação intelectual e crítica com o tema em estudo e não na perspectiva dogmática de conquistar sua adesão, no sentido vulgar de "fazer a cabeça".

Recomendações quanto à operacionalização dessa diretriz:

1.ª Sendo impossível o curso dar conta de todas as possibilidades de análise da realidade, torna-se necessário explicitar quais as vertentes teóricas que serão abrangidas no seu decorrer. Recomenda-se que, tendo por base as duas linhas teóricas fundamentais — a estrutural-funcionalista e o marxismo — matizadas por diferentes correntes, sejam estabelecidos critérios para a eleição daqueles a serem abordados, entre os quais se sugere:

- o peso que tem tido na produção das ciências sociais e da Filosofia para explicação do modo de viver e de pensar da sociedade capitalista;
- a influência decisiva na elaboração teórica sobre a profissão, historicamente, englobando o debate profissional atual.

2.ª Algumas disciplinas, pela sua própria natureza, devem ter uma responsabilidade prioritária, mas não exclusiva, de fornecer os fundamentos do ponto de vista teórico-metodológico. São elas a Sociologia, Economia, Filosofia, Política etc.

3.ª A organização e distribuição do conhecimento no decorrer do curso deve se dar a partir de critérios coerentes com a vertente analítica priorizada.

4.ª Devem ser selecionados textos básicos fundamentais dentro das vertentes teóricas abordadas para conhecimento por parte do conjunto dos professores e alunos.

trabalho enfrentadas pelas classes subalternas, situando-as como alternativas populares às políticas sociais emanadas do Estado;

- analisar o significado das instituições assistenciais patronais, superando a perspectiva de análise que as identifica como blocos monolíticos e compreendendo-as como expressão e palco das lutas sociais e do confronto de interesses de classes, presentes através dos agentes sociais que nela interatuam e que expressam "as determinações sociais derivadas da posição que ocupam no processo de produção e no jogo do poder".

3.3.3. Compreensão do caráter específico que assume a ação profissional do assistente social, historicamente determinada, vinculado à prestação de assistência às classes subalternas a partir da demanda do Estado e setores empresariais, viabilizada através das políticas sociais.

Isto implica analisar:

- o significado da prestação de assistência ou serviços sociais na sociedade capitalista, como elemento que atua contraditoriamente no processo de reprodução das relações sociais, na medida em que os serviços sociais, "se de um lado são expressão da conquista da classe trabalhadora, respondem também às necessidades do capital de manter a força de trabalho sob controle e em condições de ser explorada produtivamente". Trata-se de compreender o caráter contraditório dos serviços sociais, expressão do confronto de classes vigente na sociedade e que está presente nas instituições assistenciais;
- o caráter contraditório da prática profissional daí decorrente: se os serviços sociais respondem a interesses contrapostos (população, de um lado, e setores demandantes, de outro), tais significados contraditórios se reproduzem através dos mesmos serviços em direções opostas. Isto confere à atuação profissional — diretamente vinculada aos serviços sociais — um caráter também contraditório, na medida em que reproduz, pela mesma atividade, interesses opostos que expressam o próprio caráter das relações capitalistas;
- a assistência como especificidade da ação profissional do assistente social, recuperando as diferentes formas de incorporação da assistência na trajetória histórica da categoria e identificando sua presença tanto nas representações que esta atualmente faz da profissão, como na concretização do exercício profissional nas instituições assistenciais.
  - — a concepção da assistência a partir dos parâmetros do assistencialismo;
  - — a recusa à assistência e sua substituição pelo mito da transformação social;
  - — a análise da assistência a partir da compreensão da sua significação social e histórica, entendendo-a na perspectiva dos direitos sociais do cidadão que devem ser efetivados e ampliados.

3.3.4. Identificação de novas demandas colocadas à profissão, mais além das já estabelecidas socialmente, articulando as demandas reais àquelas potenciais apresentadas pela própria realidade, a partir da compreensão do Serviço Social como um fenômeno histórico em permanente movimento.

3.3. Compreensão da profissão de Serviço Social na sua historicidade

3.3.1. Compreensão do Serviço Social enquanto atividade profissional inserida na divisão social do trabalho na sociedade brasileira, como elemento que participa da reprodução das classes sociais e da relação contraditória entre elas. Trata-se, portanto, de atividade socialmente determinada.

Isto conduz à exigência de se explicar a necessidade deste tipo de especialização do trabalho na sociedade capitalista e como a categoria profissional tem historicamente respondido às demandas sociais que lhe são feitas. Ou seja:

- reconstruir a trajetória histórica do processo de desenvolvimento da profissão na sociedade brasileira e na América Latina;
- reconstruir e analisar a produção teórica e metodológica do Serviço Social tanto em suas formulações originais, articulando-as com a prática profissional desenvolvida hoje nas instituições, como ao nível da produção brasileira e latino-americana;
- conectar a análise desta produção própria do Serviço Social com os fundamentos das ciências sociais que a informam e situá-la no contexto das situações sócio-políticas a que respondem.

3.3.2. Compreensão do Serviço Social como uma das engrenagens de execução das políticas sociais do Estado e setores empresariais, dirigidas aos grandes setores do proletariado, alvo principal das políticas assistenciais implementadas pelas instituições.

Daí deriva a necessidade de:

- compreender o significado do Estado, particularmente o caráter do Estado brasileiro, e as configurações que assume nos diferentes momentos conjunturais da sociedade brasileira, identificando seus vínculos e relações com as classes sociais em confronto;
- caracterizar em profundidade as classes subalternas, alvo das políticas sociais e da ação profissional do assistente social, reconstruindo: sua composição, posição no processo produtivo, condições de vida e trabalho, formas de expressão e manifestação culturais, ideológicas e políticas etc.;
- destacar as relações que se estabelecem entre Estado e classes subalternas, identificando:
  - os diferentes mecanismos econômicos, institucionais e políticos criados pelo Estado no enfrentamento do conflito de classes, em especial as políticas sociais, tanto ao nível de seus objetivos e significado mais geral, como em relação às problemáticas específicas a que se referem (habitação, saúde, previdência, menor etc.);
  - as diferentes formas de mobilização e organização populares que conformam respostas coletivamente construídas às condições de vida e

5.ª A efetivação desse eixo exige que se abra o debate intelectual entre os docentes, de modo a estimular o aprofundamento teórico necessário à concretização dessa diretriz. Em síntese, deve-se buscar criar mecanismos que favoreçam o estudo, a pesquisa e o debate na Faculdade, privilegiando a fundamentação científica, não na busca, necessariamente de um consenso, mas da explicitação das diferenças existentes no interior do quadro docente. Dentre esses mecanismos podem-se citar seminários, discussão de textos produzidos pelos próprios professores, cursos com especialistas etc.

3.2. Ensino enraizado na busca de explicação do processo de formação histórica da sociedade brasileira, no sentido de apreender as especificidades da constituição e desenvolvimento do capitalismo no país e das relações de classe em que se expressa. Buscar, ao mesmo tempo, um atento acompanhamento da dinâmica conjuntural

Reafirma-e a necessidade de proporcionar uma formação profissional inserida na realidade histórica do país, **articulando a análise estrutural à conjuntural** e recolhendo as especificidades históricas do processo de desenvolvimento capitalista no Brasil. Esta diretriz é fundamental no sentido de superar algumas debilidades hoje constatadas: a tendência a se enfatizar as análises estruturais em detrimento da interpretação de conjunturas históricas específicas; e a análise conjuntural pulverizada em várias disciplinas em função de situar historicamente os temas específicos tratados. De um lado, isto tem levado, não raras vezes, ao tratamento superficial ou a nível introdutório de conjuntura e, por outro lado, ao fato das várias disciplinas dedicarem menor espaço de seus programas às questões que lhes são diretamente atinentes.

Neste sentido o curso deve:

- atribuir a certas disciplinas, em cada semestre, a responsabilidade prioritária — mas não exclusiva — de propiciar uma análise da realidade brasileira, a partir de seu âmbito de estudo; assim se poderá viabilizar a profundidade requerida na análise histórica e, ao mesmo tempo, subsidiar as disciplinas profissionalizantes no resgate dos elementos necessários à contextualização histórica da profissão e de sua prática;
- garantir que a abordagem da sociedade brasileira não se dê apenas na ótica do urbano, mas que propicie articuladamente uma análise da questão agrária, como elemento fundamental na constituição e desenvolvimento do perfil desta sociedade.

Isto exige:

- a garantia da presença constante da análise conjuntural da sociedade brasileira tendo em vista o acompanhamento dos processos sociais em curso a fim de que se possa identificar quais são as novas demandas colocadas socialmente à profissão e quais são as respostas que esta lhes dá, bem como indicar e antecipar perspectivas teórico-práticas para a profissão de acordo com os dados conjunturais;
- o resgate dos diferentes processos de mobilização e organização das classes subalternas, suas formas de luta, de resistência às condições de vida e trabalho na sociedade brasileira;
- a análise da presença das formas de organização, pressão e reivindicações populares no contexto institucional e a dinâmica das relações institucionais daí decorrentes, bem como as repercussões na ação profissional do assistente social;
- a compreensão da dimensão do Serviço Social enquanto prática educativa, de conteúdo político-ideológico, nos diferentes espaços de ação profissional: ao nível das instituições assistenciais viabilizadoras das políticas sociais e ao nível das organizações e movimentos populares;
- a identificação de estratégias de ação profissional que permitam concretizar esta dimensão, tanto na perspectiva de recriação do instrumental de intervenção existente no universo profissional, quanto de novos recursos operativos.

3.3.5. Compreensão do Serviço Social como realidade vivida e representada na e pela consciência de seus agentes profissionais — trata-se da outra dimensão da profissão, já situada aqui enquanto atividade socialmente determinada pelas condições objetivas que cercam o exercício profissional. A dupla dimensão aqui conferida ao Serviço Social decorre da compreensão de que "os processos têm duas dimensões: a da consciência subjetiva da situação e a do sentido e direção objetivas que assume" (José de Souza Martins, cit. à p. 23). Esta compreensão traz derivações ao nível da formação profissional e da definição do papel profissional, implicando a necessidade de:

- considerar as motivações/expectativas que definem a busca do curso de Serviço Social, predominantemente informadas por um discurso humanista e idealizado, que identifica o Serviço Social como uma profissão que permite a realização da "vocação de servir", inspirada por motivações religiosas ou políticas;
- desvendar e desmistificar tais motivações através da análise/compreensão do significado social e histórico do Serviço Social na sociedade de classes;
- resgatar, ao mesmo tempo, o componente de resistência à organização social vigente que contém, elaborado dentro dos marcos do pensamento conservador, e dar-lhe historicidade, incorporando-o num projeto coletivo de construção de uma nova sociedade;

unesp

- refletir sobre o papel profissional, tendo em vista definir o sentido social da atividade profissional, o que implica indagar: quem é o profissional, a quem serve este profissional, que interesses reproduz, quem demanda socialmente seu trabalho?

3.4. O privilegiamento da investigação científica, a níveis docente e discente, como base para a explicação do Serviço Social na sociedade brasileira e para a recriação do perfil da prática profissional

A investigação científica é aqui apreendida como dimensão básica para a articulação teoria/realidade, a nível:

- da produção de conhecimentos sobre as condições em que se circunscreve a realização da prática profissional;
- da construção de uma crítica do conhecimento historicamente acumulado no âmbito da produção intelectual referente ao Serviço Social;
- do estabelecimento de estratégias de ação profissional e de sua operacionalização, acopladas à dinâmica atual da sociedade brasileira.

Trata-se de formar no aluno uma atitude investigativa, uma mentalidade científica nas várias dimensões do exercício profissional. Esta preocupação deve estar presente na dinâmica de todo o curso, isto é, no conjunto das disciplinas teórico-práticas que contribuem, de acordo com sua natureza peculiar, para a criação desta atitude e desta prática. Assim sendo, não se delimita esta função exclusivamente às disciplinas da área da metodologia científica e/ou da investigação, o que não supõe desconsiderar a importância decisiva das mesmas na capacitação do aluno para o exercício de atividades de cunho investigativo.

A ênfase atribuída à investigação científica tem como contrapartida:

- o estabelecimento, pela Faculdade, de diretrizes que encaminhem para a definição de uma política de pesquisa que configure grupos de temáticas prioritárias para a investigação, a nível interdisciplinar, necessários à prática e à análise científica do Serviço Social na sociedade;
- a criação de uma infra-estrutura necessária à inserção de docentes/discentes em atividades investigativas, a nível administrativo, técnico e financeiro;
- a preocupação voltada para a criação de um espaço coletivo de trabalho entre docentes/discentes para pesquisa/atuação concretiza-se na proposta de organização de equipes de investigação e prática, inspiradas na experiência de "taller".

3.5. Incorporação de uma bagagem técnico-operativa necessária à organização e efetivação da ação profissional

Torna-se imprescindível, ao se reconhecer que o Serviço Social não se afirma historicamente como ciência, mas como uma forma institucionalizada de ação na sociedade, assimilação teórico-prática das técnicas incorporadas na ação profissional, a sua recriação, bem como a sistematização de novas formas de operacionalizar a prática a partir das experiências acumuladas.

3.6. Assegurar a dimensão de interdisciplinariedade nas várias expressões do projeto pedagógico da Faculdade (ensino teórico-prático, pesquisa e serviços)

A interdisciplinariedade refere-se ao trabalho coletivo de professores de disciplinas afins e à integração das disciplinas no espaço do curso, mas supõe um requisito anterior: evitar a segmentação do conhecimento à base de "especialização", buscando-se assegurar a ótica de totalidade na abordagem dos temas trabalhados, rompendo as fronteiras rígidas estabelecidas quanto aos limites das várias disciplinas e a segmentação entre teoria e prática.

Este eixo traz derivações no sentido de:

- tratar do conteúdo das diferentes disciplinas onde necessariamente deve se efetivar a ótica da interdisciplinariedade, na medida em que as disciplinas não se esgotam em si mesmas;
- distribuir as disciplinas no tempo/espaço do curso de modo a facilitar o aprofundamento sob óticas diversas e complementares dos temas tratados, estabelecendo critérios de prioridades no conteúdo temático das áreas de conhecimento afins e do Serviço Social, tendo por base os parâmetros norteadores do curso;
- estimular o trabalho coletivo de professores e atividades conjuntas afetas às disciplinas das ciências sociais e de Serviço Social;
- assegurar o caráter teórico-prático das disciplinas profissionalizantes;
- assegurar um espaço privilegiado de trabalho coletivo dos professores junto aos alunos, em que grupos de trabalho sejam constituídos para pesquisa e atuação em torno de problemáticas referidas aos temas básicos privilegiados no curso, ao longo de toda a efetivação deste, estando presente, portanto, em cada semestre.

3.7. Articulação das dimensões formativa e informativa no processo de ensino/aprendizagem

A reestruturação do projeto de curso de Serviço Social da PUC-SP tem presente que a articulação das dimensões formativa e

informativa no processo de ensino-aprendizagem deve ser preservada no sentido de:

- criar condições para que o aluno se aproprie efetivamente do conhecimento científico e técnico ministrado;
- reconhecer que o processo de assimilação do conhecimento e o exercício da prática profissional passam pelas condições materiais e culturais de vida do aluno: a situação de classe, o processo de socialização, a bagagem de conhecimento acumulada no período prévio ao ingresso na Universidade, seus preconceitos, valores etc., enfim, pelas condições de sua vida na sociedade. Neste sentido é fundamental reconhecer o perfil social do aluno de Serviço Social e os motivos que o levam à busca da profissão, condicionados necessariamente por sua imagem social na sociedade.

Articular a dimensão formativa e informativa do curso supõe considerar:

- a criação de condições, no processo de ensino, que possibilitem ao aluno internalizar uma bagagem científica que lhe permita apreender e explicar a vida em sociedade, superando a mera repetição de categorias de análise. Trata-se da criação de condições para que o aluno incorpore a teoria como instrumento de explicação e de efetivação da prática social e, mais especificamente, do exercício profissional.
- a criação de uma atitude científica frente à produção do conhecimento acumulado socialmente, no sentido de evitar a pseudo-crítica feita apriorísticamente, rebatida pelo esforço de criação do hábito e disciplina exigidos pelo trabalho intelectual que se pauta pela preocupação com o rigor científico.
- uma especial atenção às expressões ideológicas derivadas da experiência social do aluno e expressas nas representações que faz da vida da sociedade, na sua prática social e profissional. Essas representações devem ser trabalhadas na relação pedagógica, de modo a permitir ao aluno um autoconhecimento quanto a seus preconceitos de classe e a maneira de lidar com os mesmos em sua prática social e profissional. No entanto, a abordagem dessa questão deve se dar na perspectiva teórica e política, não se constituindo numa relação nem de caráter terapêutico, por um lado, nem de controle ideológico do aluno, por outro.
- a formação do aluno para o exercício do debate democrático e de uma vivência coletiva, tendo em vista superar, seja o individualismo ao espírito competitivo que ele predominantemente expressa como resultado de sua experiência social, seja o democratismo irresponsável.
- o desenvolvimento, no aluno, de sua condição de sujeito co-partícipe do processo de aprendizagem, garantindo e estimulando sua interferência e participação na dinâmica do processo de ensino, a partir do seu papel.

4. POLÍTICA PEDAGÓGICA

A política pedagógica supõe o estabelecimento de diretrizes que delimitem uma maneira de entender e efetivar a relação de ensino-aprendizagem que se estabelece entre os agentes envolvidos na for-

mação do assistente social, e que forneçam parâmetros básicos possíveis de serem operacionalizados através de recomendações e/ou normatização.

Neste sentido a dimensão pedagógica é entendida como um dos elementos integrantes do projeto de curso, devendo estar estreitamente articulada à perspectiva adotada quanto à análise da profissão e da formação profissional do assistente social na sociedade brasileira, aqui traduzida nos eixos do curso. Por outro lado, a efetivação da relação pedagógica encontra-se condicionada pela estrutura do currículo e pelo conteúdo do ensino.

Na busca de uma delimitação mais precisa, para fins desta análise, a política pedagógica propõe como deverá ser veiculado e apropriado o conhecimento científico e técnico ministrado na dupla dimensão formativa e informativa em que se configura o processo educacional.

4.1. Os agentes envolvidos na Prática Pedagógica

A definição do papel dos agentes envolvidos na formação profissional constitui condição essencial para a concretização do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que este não se viabiliza a partir de um único agente, mas através da relação pedagógica estabelecida entre eles.

Tais agentes, entretanto, têm papéis diferenciados, cuja explicitação é condição para que se possa identificar o caráter da relação estabelecida no processo de ensino. Esta diferenciação de papéis não exclui a dimensão de complementariedade que supõe a delimitação de atribuições, responsabilidades e direitos recíprocos, que serão concretizados no desenvolvimento do processo de formação profissional e de realização dos papéis respectivos.

4.1.1. Papel do Professor

O papel do professor não se esgota na transmissão do conhecimento, mas envolve uma dimensão formativa, anteriormente qualificada. O professor tem uma autoridade que se origina do saber técnico e científico que detém, o que lhe confere o papel de dirigente e coordenador do processo de ensino.

Dele se exige uma postura investigativa traduzida no constante aprofundamento do conhecimento, no comprometimento com a produção científica, na preocupação com a clareza conceitual e profun-

didade teórica no tratamento dos temas e na definição das estratégias didáticas de trabalho em sala de aula.

O papel de dirigente do processo, que ao professor cabe assumir, não se confunde com uma postura autoritária e dogmática na relação pedagógica, expressão da concepção do professor onipotente e detentor exclusivo do saber. Ao contrário, compreende o conhecimento como um processo em permanente construção, que supõe o exercício constante do debate democrático e aberto, no qual professor e aluno se posicionem sobre os temas abordados, trabalhem questionamentos e indagações na perspectiva de um saber reciprocamente construído, embora em níveis diferentes.

Trata-se, portanto, de estabelecer uma vivência democrática na relação pedagógica, o que se traduz na postura do professor de abertura e sensibilidade às dúvidas e questionamentos do aluno, de incorporação de sua vivência e experiências concretas, do acompanhamento da dinâmica da classe.

A busca de uma relação de horizontalidade na relação professor-aluno não significa incorrer num democratismo, traduzido na ausência de diretrizes e parâmetros mínimos na condução do processo de ensino.

4.1.2. Papel do Aluno

Cabe ao aluno responsabilizar-se e comprometer-se com sua formação profissional, apropriando-se do conhecimento como instrumento de análise e explicação da realidade e da prática profissional. Deve participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem como aluno e como cidadão, participação que não se esgota em sala de aula, envolvendo a prática social e acadêmica. Espera-se que ele construa sua autonomia técnica e científica, no sentido de ampliar sua formação profissional além dos limites da bagagem de conteúdos e experiências propiciados pelo curso.

Ao definir o papel do aluno, é preciso superar a idealização de sua realidade enquanto agente do processo de formação profissional. Ao exigir que responda a este papel acima indicado, muitas vezes partimos de uma idealização que consiste supor que ele tenha uma experiência de vivência democrática, clareza quanto a seu papel de co-responsável no processo de ensino-aprendizagem e hábitos de trabalho intelectual requeridos para se garantir um mínimo de exigências de qualidade de ensino.

Cria-se assim uma falsa expectativa, na medida em que esta imagem idealizada conflita com a história escolar do aluno e o autorita-

rismo que caracteriza o sistema de ensino na sociedade brasileira. A realidade do aluno que hoje ingressa na Universidade torna necessário prepará-lo para assumir o papel de agente ativo do processo de ensino-aprendizagem, o que exige dos professores a criação de condições favorecedoras para a construção deste papel.

4.2. Recomendações para a Operacionalização das Diretrizes Pedagógicas

Destacamos algumas recomendações quanto aos instrumentos didático-pedagógicos, no sentido de orientar de forma unificada a prática docente na Faculdade, tendo por base as diretrizes pedagógicas adotadas.

4.2.1. Procedimentos Didáticos

As aulas expositivas e/ou dialogadas devem ser priorizadas, principalmente nos momentos de abertura e síntese das unidades dos programas, de forma a garantir o posicionamento dos professores sobre o tema em questão. Este instrumento didático permite ao professor propor uma perspectiva de análise, ampliar e problematizar o debate científico, oferecendo subsídios para o entendimento e a discussão dos textos básicos.

Outros recursos como seminários, debates em grupo, palestras, painéis, dramatizações e filmes são instrumentos didáticos que podem ser utilizados de forma combinada com as aulas expositivas e que são estimuladores da participação e criticidade dos alunos. Quanto aos seminários e os trabalhos em pequenos grupos, observa-se que estes devem ser entendidos como momentos coletivos de reflexão e debate, mas que exigem a assistência e acompanhamento do professor tanto para a montagem e execução do seminário como para a orientação da reflexão dos grupos. As palestras e painéis devem ser recuperados em sala de aula pelo professor, no sentido de identificar a compreensão que os alunos tiveram da temática discutida e das relações destas com a análise desenvolvida na unidade programática. No entanto, o curso não deve ser montado exclusivamente através desses instrumentos.

A leitura de livros, e não apenas de textos isolados, deve ser priorizada por permitir um trabalho em profundidade e a internalização, por parte dos alunos, de uma determinada perspectiva teórica em sua globalidade, contribuindo para o desenvolvimento de uma atitude científica em relação ao trabalho intelectual. Isto não significa, entretanto, a realização de cursos monográficos. Com o objetivo de assegurar uma carga de leitura básica indispensável ao acompanhamento do curso, é aconselhável a exigência de fichamento dos textos.

4.2.2. *Avaliação e Controle de Freqüência*

Na avaliação do desempenho dos alunos deve-se levar em conta não apenas o produto final, mas o processo, que incorpora a avaliação das atitudes dos alunos em relação à aprendizagem e passa pela pontualidade no cumprimento das datas de entrega dos trabalhos, pela participação em sala de aula, pela prática investigativa assumida etc.

Para que a avaliação não seja um ato unilateral, é importante assegurar a participação do aluno, utilizando-se a auto-avaliação e a avaliação conjunta, momentos em que professor e alunos criticam conjuntamente as estratégias didáticas adotadas, os resultados obtidos no decorrer do curso, o conteúdo, a bibliografia e o programa.

Deve-se combinar avaliações individuais e grupais; entretanto, é fundamental garantir momentos de produção individual que estimulem a elaboração pessoal, a capacidade de trabalhar conceitos de maneira crítica e fundamentada, possibilitando aprofundar reflexões e posicionamentos sobre os temas propostos.

Considerando a presença do aluno em sala de aula fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, o controle da presença do aluno não deve ser uma medida meramente burocrática. Neste sentido, o uso de lista de presença ou chamada oral deve envolver o comprometimento efetivo de alunos e professores.

4.2.3. *Desempenho Docente*

O papel do professor se concretiza na relação direta com o aluno na sala de aula, porém não se esgota aí. É necessário que a proposta de cada disciplina esteja integrada ao projeto global do curso, o que exige a participação efetiva do professor na discussão e montagem do projeto de ensino da Faculdade, em suas diferentes instâncias.

Devem ser garantidos no processo critérios de avaliação e contratação docente, no sentido de assegurar a efetivação das diretrizes da política pedagógica adotada.

Para facilitar a implementação do novo currículo e favorecer o debate e atualização do corpo docente, recomenda-se a organização de seminários e cursos sobre temas ligados ao desenvolvimento do projeto de ensino.

unesp

5. POLÍTICA DE PESQUISA

5.1. Elementos Constitutivos

O estabelecimento de uma política de pesquisa para o curso de formação de assistentes sociais da PUC-SP objetiva garantir a operacionalização especialmente de três eixos norteadores da nova proposta curricular:

- ensino enraizado na busca de explicação do processo de formação histórica da sociedade brasileira, no sentido de apreender as especificidades do processo de constituição e desenvolvimento do capitalismo no país e das relações de classe em que se expressa.
- compreensão da profissão de Serviço Social na sua historicidade, conduzindo a análise para explicar o que justifica socialmente a necessidade deste tipo de especialização de trabalho na sociedade, e como vêm sendo as respostas teórico-práticas da categoria profissional às demandas sociais que lhe têm sido apresentadas.
- privilegiamento da investigação científica, a níveis docente e discente, como base para a explicação do Serviço Social na sociedade brasileira e para a recriação do perfil da prática profissional.

Os objetivos formativos/informativos contidos na direção proposta, acompanhados da necessidade fundamental de propiciar uma formação técnica eficiente aos alunos, serão alcançados através:

- do estabelecimento de uma infra-estrutura a nível administrativo, técnico e financeiro — necessária à inserção de docentes e discentes em atividades investigativas — através da criação do Centro de Pesquisa, Serviços e Documentação em Serviço Social, vinculado à estrutura acadêmico-administrativa da Faculdade.
- da configuração de grupos de temáticas prioritárias para investigação, a nível interdisciplinar, necessárias à prática e à análise científica do Serviço Social na sociedade.
- da organização de equipes de investigação e prática que, a partir das temáticas escolhidas, garantam a formação investigativa e técnica no espaço coletivo de trabalho entre docentes e discentes, configurando o novo caráter do estágio.
- da definição de um novo caráter para o trabalho desenvolvido pela Coordenação de Estágio.

5.2. Centro de Pesquisa, Serviços e Documentação em Serviço Social

Para a efetivação da diretriz anteriormente mencionada, torna-se necessária a criação de um espaço para a implementação da política de serviços e pesquisa, objetivando o apoio ao esforço de elaboração

teórica na área do Serviço Social e das ciências sociais. Surge, assim a proposta de criação de um Centro de Pesquisa, Serviços e Documentação em Serviço Social, vinculado à Faculdade e que deverá contar com grupos multiprofissionais orientando e desenvolvendo variados níveis de trabalho:

- pesquisas por iniciativa do próprio Centro ou por ele financiadas:
- pesquisas de interesse do corpo docente do curso de Serviço Social:
- pesquisas desenvolvidas no espaço, da formação discente através das equipes de investigação e prática;
- assessoria a outros organismos, a nível de pesquisa;
- organização e desenvolvimento de cursos de extensão e aperfeiçoamento:
- prestação de serviços à população, entendidos como assessoria e implementação de projetos de intervenção profissional junto às organizações populares e aos movimentos sociais;
- organização e atualização contínua da documentação referente à produção teórica na área do Serviço Social, acessível ao público interessado.

Para o desenvolvimento de seu trabalho, o Centro, além do apoio técnico e financeiro da PUC-SP, a partir de sua política de pesquisa e serviços, deverá desenvolver gestões para obtenção de recursos junto aos organismos financiadores de pesquisa — nacionais e internacionais — a partir de cada projeto.

As temáticas prioritárias para a investigação serão configuradas em dois níveis: no âmbito do Centro e do coletivo de docentes, a partir dos objetivos de formação profissional de cada período do curso, com a assessoria do Centro.

O Centro será dirigido por um Coordenador diretamente remunerado pela PUC-SP e o Vice-Diretor da Faculdade e o Coordenador de Estágios terão necessariamente assento, objetivando a articulação das políticas pedagógica e de pesquisa.

5.3. Política de Estágio

A dimensão da prática na formação profissional está contida na compreensão e efetivação da relação ensino-aprendizagem, teoria-prática, pesquisa-docência-serviços, e determina o estabelecimento de uma política de estágio que possa envolver, na medida do possível, todos os agentes presentes na formação profissional do aluno.

Nesse sentido, o estágio deixa de ser apenas o espaço de treinamento profissional, buscando-se atuar a partir da demanda institucional, tendo como ponto de partida uma indagação teórica que resulte na produção de conhecimentos para o Serviço Social e na identificação de novas demandas e alternativas para a prática. Nessa perspec-

tiva, o estágio será desenvolvido através de convênios junto a instituições e organizações populares, aglutinando-se os alunos em sala de aula em equipes que desenvolverão um projeto de investigação no espaço da prática, a partir de temáticas indicadas pelo conjunto do período.

5.3.1. *Normas de Estágio*

O Estágio será obrigatório para os alunos do 3.º e 4.º anos, num mínimo de 150 horas por semestre.

O estágio será supervisionado por um profissional da instituição ou por um professor (no caso de trabalho junto a organizações populares onde não se encontra o profissional).

O supervisor fará uma avaliação qualitativa do desempenho do aluno, sem atribuição de nota.

O estágio só poderá ser desenvolvido em instituições reconhecidas e cadastradas pela Coordenação, enquanto campos de trabalho.

Não serão oficializados pela Faculdade estágios para alunos de 1.º e 2.º anos.

5.3.2. *Coordenação de Estágios*

Dentro da nova perspectiva do estágio, a Coordenação de Estágios, enquanto a instância responsável pela articulação e implementação direta desta política, deve assumir novo caráter, que busque superar:

- **a dimensão prática da formação profissional como elemento presente apenas a partir do momento em que o aluno, por exigência curricular, ingressa no estágio;**
- **a segmentação do trabalho da Coordenação — portanto do próprio estágio — ao nível de um Departamento, o que desvincula a dimensão prática da formação profissional da articulação estreita com o conjunto de conteúdos desenvolvidos pelas diferentes disciplinas do curso.**

Assim, de forma intrinsecamente referida à compreensão da formação profissional como um projeto global, de caráter teórico-prático, constitui-se a nova natureza da Coordenação de Estágio:

- **suas diretrizes de trabalho e sua responsabilidade concreta perpassam o curso como um todo, articulando-se com as disciplinas e atividades curriculares desde o primeiro até o oitavo período do curso, definidas as peculiaridades de sua atuação a partir dos objetivos de cada período;**
- **sua vinculação se efetiva diretamente junto à direção da Faculdade e sua composição assume caráter interdepartamental.**

São atribuições da Coordenação de Estágios:

- selecionar e cadastrar instituições sociais e movimentos populares que representarão o espaço de investigação e prática, decidindo pela abertura, ampliação ou fechamento de campos de estágio, com base nos seguintes critérios mínimos:

  a) com relação às instituições sociais:

  — que haja um programa de Serviço Social na instituição e um assistente social que assuma a supervisão do aluno;
  — que a implantação do Serviço Social seja feita por profissionais contratados pela instituição, registrados no Conselho Regional de Assistentes Sociais (CRAS), e não por estagiários;
  — que um Plano de Estágio defina com clareza quais serão as atribuições do aluno e com que objetivos serão desenvolvidas.

  b) com relação aos movimentos sociais que apresentam uma outra natureza, deve-se observar:

  — que a Faculdade se responsabilize pelo reconhecimento do movimento enquanto campo de estágio, a partir do contato direto entre docentes e a organização do movimento social em questão, criando-se condições para a inserção e acompanhamento do aluno;
  — que a supervisão seja feita por professores da Faculdade ou por profissionais por eles indicados;
  — que um plano de estágio defina com clareza quais serão as atribuições dos alunos e com que objetivos serão desenvolvidas.

- estabelecer e acompanhar convênios de diferentes naturezas, com instituições e movimentos sociais, definindo os termos da troca de serviços proposta, sempre em função da formação discente, com caráter de estágio.
- desenvolver programação sistemática com os supervisores de alunos das instituições campos de estágio, na perspectiva da discussão do projeto de curso da Faculdade e de temáticas relativas ao ensino, à prática profissional e ao processo de supervisão.
- subsidiar os alunos no momento de sua inserção no campo de estágio (o que envolve apresentação do aluno à instituição, reconhecimento ou não do estágio e sua "oficialização") e acompanhar os alunos no período em que estejam freqüentando o estágio.
- articular-se com as disciplinas de cada período, tendo em vista participar e/ou subsidiar as atividades curriculares que envolvam o contato do aluno com o meio profissional e institucional (1.º a 4.º períodos), bem como as questões que emerjam do seu treinamento teórico-prático (5.º a 8.º períodos).
- solicitar aos alunos do 5.º ao 8.º períodos, ao final de cada semestre, a avaliação do estágio, que deve ser feita em conjunto pelo estagiário e o supervisor.
- fazer-se representar junto ao CRAS — Conselho Regional de Assistentes Sociais — nas comissões cujo objeto de estudo e de debate seja a prática profissional, envolvendo a questão dos estágios e da supervisão.
- manter o cadastro atualizado com dados mínimos e básicos acerca do(s) programa(s) de Serviço Social desenvolvido(s) pelas instituições sociais.

- realizar o levantamento anual de vagas a serem oferecidas, mediante contatos e convênios com instituições.
- manter a organização de prontuários individuais dos alunos, nos quais se registrem as informações pertinentes ao estágio, desde o ingresso do aluno até o término.
- assegurar aos alunos a divulgação, mediante afixação em mural, das vagas de estágio que são oferecidas pelas instituições.

5.3.3. *Quanto à relação com o Supervisor*

A política de estágio deve necessariamente levar em conta a análise das relações presentes entre os diferentes agentes da formação profissional: aluno/supervisor/professor, considerando também a realidade institucional e a população atendida, no contexto de sociedade.

Considerando o supervisor, em particular, destaca-se que:

- o supervisor nem sempre tem tido acesso ao debate teórico presente a nível da Faculdade;
- o papel do supervisor carece de um maior reconhecimento pelas instituições, o que vem dificultando o exercício efetivo da supervisão, no espaço/tempo de trabalho institucional;
- o aluno, em muitas instituições, vem sendo contratado em substituição ao profissional, sendo utilizado como mão-de-obra mais barata;
- o estágio de fim-de-semana dificulta o encontro supervisor-aluno.

Nesta perspectiva, a reorganização do estágio, ora proposta, supõe:

- o acompanhamento sistemático do trabalho do supervisor, a nível dos projetos de investigação e prática, por parte da Coordenação de Estágios;
- a participação dos supervisores no trabalho de implantação dos convênios Faculdade/Instituições;
- proposta ao Centro de Pesquisa da realização de cursos de atualização e reciclagem para supervisores, que possibilitem o acompanhamento das questões teórico-práticas presentes na formação profissional;
- que a política de supervisão de cada instituição seja definida em conjunto com os supervisores, por ocasião do estabelecimento de convênios, garantindo o acompanhamento e a discussão sistemática do trabalho, na busca de superar a distância Faculdade/Instituição.

5.4. Projetos de Investigação e Prática

Os projetos de investigação e prática constituem o espaço privilegiado para a realização da síntese das análises teóricas, concretizadas em projetos de investigação sobre temas indicados pelos Departa-

mentos e selecionados pelos períodos, atendendo aos conteúdos de cada ano.

Os projetos serão acompanhados pelos professores da disciplina, em grupos de 20 a 25 alunos (1.º a 4.º períodos) e 15 alunos (5.º a 8.º períodos), em momentos coletivos de trabalho, contando com a participação dos demais professores e objetivando:

- privilegiamento da dimensão formativa do curso, trabalhando as questões ideológicas presentes nas representações e análises do aluno, expressas em seus contatos com a realidade social e com a prática profissional;
- trabalho mais individualizado com os alunos a nível de acompanhamento das etapas do projeto de investigação;
- garantia da interdisciplinariedade enquanto espaço privilegiado de síntese dos conteúdos ministrados pelas disciplinas.

1.º MOMENTO (1.º e 2.º períodos)

Objetivo: Aproximação científica da realidade social e do Serviço Social, objetivando a construção dos fundamentos do projeto de investigação.

Diretriz: Aproximação das expressões de questão social na sua relalação com o Serviço Social (ênfase na dimensão formativa).

Objetivos específicos:

- identificar as questões sociais presentes na realidade e relacioná-las com a prática do Serviço Social;
- selecionar problemáticas que serão objeto de um projeto de investigação da realidade que permita a aproximação com a prática do Serviço Social;
- realizar sínteses parciais do processo de investigação coletivamente, garantindo o aprofundamento dos temas de estudo privilegiados.

2.º MOMENTO (3.º e 4.º períodos)

Objetivo: Reconstrução histórica do processo de desenvolvimento da sociedade brasileira e do Serviço Social como profissão, a nível das instituições.

Diretriz: Reflexão sobre como as questões sociais aparecem institucionalizadas, levando os alunos à compreensão dos limites e possibilidades da prática profissional a nível das instituições, com ênfase na relação profissional/população.

Objetivos específicos:

- identificar as diferentes correntes do pensamento científico presentes no confronto de idéias que orientam a prática profissional, identificando,

inclusive, distintos projetos de sociedade em questão e as alternativas de ação possíveis;

- identificar as determinações históricas das questões sociais presentes na realidade hoje, seu processo de institucionalização e a prática profissional na sua historicidade;
- identificar as raízes históricas do Serviço Social a partir da prática profissional nas instituições, aproximando o aluno das áreas de estágio priorizadas no 5.º ao 8.º períodos (áreas dos projetos);
- iniciar a capacitação técnico-operativa dos alunos através da introdução ao estudo dos instrumentos básicos do trabalho profissional, preparando a iniciação do aluno ao estágio.

3.º MOMENTO (5.º e 6.º períodos)

Objetivo: Introduzir o aluno no exercício da profissão, proporcionando sua capacitação técnico-operativa e a reconstrução teórica da prática, através da investigação e do aprofundamento das diferentes tendências teórico-metodológicas presentes no debate e na prática profissional, no atual momento da sociedade brasileira.

Diretriz: Reflexão sobre as diferentes configurações que assume a prática profissional nas instituições, identificando as possibilidades de sua recriação e a descoberta de novas demandas, com ênfase na relação Estado e classes sociais.

Objetivos específicos:

- investigação e atuação a nível da demanda proposta para e pelo Serviço Social nas instituições e junto às organizações populares;
- aprofundamento teórico das questões sociais envolvidas na prática profissional nos diferentes momentos conjunturais relacionados ao projeto político-econômico e social dominante;
- análise dos organismos institucionais em face das políticas sociais do Estado e das forças sociais presentes no quadro conjuntural, garantindo a compreensão da questão social na sua totalidade e, ao mesmo tempo, suas manifestações particulares nas diferentes áreas (educação, saúde etc.);
- habilitação do aluno no conhecimento e utilização do instrumental técnico de atuação profissional, possibilitando a sua recriação.

4.º MOMENTO (7.º e 8.º períodos)

Objetivo: Encaminhar o aluno à sistematização final do projeto de investigação desenvolvido ao longo do curso, através da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, como resultado da reflexão teórica sobre a prática profissional, contribuindo para a produção científica do Serviço Social.

Diretriz: Síntese da concepção de profissão situada no contexto das relações sociais e na dinâmica conjuntural, levando o aluno a inserir-se criticamente no debate presente na categoria profissional.

Objetivos específicos:

- instrumentalizar o aluno para a conclusão do projeto de investigação e prática, obedecendo aos requisitos básicos da produção científica;
- desencadear situações de aprendizagem que permitam ao aluno resgatar os conteúdos teóricos e metodológicos e as experiências práticas desenvolvidas ao longo do curso, contribuindo para sua incorporação à prática profissional.

Todos os períodos contarão com a participação do conjunto dos docentes, em momentos coletivos, com o objetivo de síntese das unidades, através de seminários integrados por turma, a partir da avaliação dos conteúdos programáticos previstos no final de cada unidade proposta.

6. GRADE CURRICULAR

Período Letivo	Disciplinas: Curso Básico	N.º de Créditos
1.º	Antropologia e Realidade Brasileira I	03
	Comunicação e Expressão Verbal I	03
	Metodologia Científica I	03
	Problemas Filosóficos e Teológicos do Homem Contemporâneo I	03
	Projeto de Investigação e Prática (PIP) I	03
	Psicologia I	03
	Serviço Social I	03
	Sociologia I	03
	SUBTOTAL	24
	(*) + 3 créditos — Coordenação de Estágios	
2.º	Antropologia e Realidade Brasileira II	03
	Comunicação e Expressão Verbal II	03
	Metodologia Científica II	03
	Problemas Filosóficos e Teológicos do Homem Contemporâneo II	03
	Projeto de Investigação e Prática (PIP) II	03
	Psicologia II	03
	Serviço Social II	03
	Sociologia II	03
	SUBTOTAL	24
	(*) + 3 créditos — Coordenação de Estágios	

Período Letivo	Disciplinas: Ciclo Profissional	N.º de Créditos
3.º	Economia Política I	03
	Formação Econômica, Social e Política do Brasil I	02
	Fundamentos Filosóficos do Serviço Social I	02
	História do Serviço Social I	03
	Investigação em Serviço Social I	03
	Metodologia do Serviço Social I	03
	Sociologia III	03
	Projeto de Investigação e Prática (PIP) III	03
	Teoria Política I	02
	SUBTOTAL	24
	(*) + 3 créditos — Coordenação de Estágios	
4.º	Economia Política II	03
	Formação Econômica, Social e Política do Brasil II	02
	Fundamentos Filosóficos do Serviço Social II	02
	História do Serviço Social II	03
	Investigação em Serviço Social II	03
	Metodologia do Serviço Social II	03
	Projeto de Investigação e Prática (PIP) IV	03
	Teoria Política II	02
	Sociologia IV	03
	SUBTOTAL	24
	(*) + 3 créditos — Coordenação de Estágios	
5.º	Ética Profissional (semestral)	03
	Investigação em Serviço Social III	02
	Metodologia do Serviço Social III	03
	Planejamento Social I	03
	Política Social I	03
	Projeto de Investigação e Prática (PIP) V	03
	Psicologia Social I	02
	Sociologia V	02
	Teoria do Serviço Social III	03
	SUBTOTAL	24
	(*) + 3 créditos — Coordenação de Estágios	
6.º	Investigação em Serviço Social IV	02
	Metodologia do Serviço Social IV	03
	Planejamento Social II	03
	Política Social II	03
	Projeto de Investigação e Prática (PIP) VI	03
	Psicologia Social II	02
	Sociologia VI	02
	Teoria do Serviço Social IV	03
	SUBTOTAL	21
	(*) + 3 créditos — Coordenação de Estágios	

Período Letivo	Disciplinas: Ciclo Profissional	N.º de Créditos
7.º	Administração em Serviço Social I	03
	Desenvolvimento de Comunidade I	03
	Direito e Legislação Social I	02
	Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB) I	02
	Metodologia do Serviço Social V	03
	Planejamento III (micro Pl./semestral)	03
	Projeto de Investigação e Prática (PIP) VII	03
	Teoria do Serviço Social V	03
	SUBTOTAL	22
	(*) + 3 créditos — Coordenação de Estágios	
8.º	Administração em Serviço Social II	03
	Desenvolvimento de Comunidade II	03
	Direito e Legislação Social II	02
	Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB) II	02
	Metodologia do Serviço Social VI	03
	Projeto de Investigação e Prática (PIP) VIII	03
	Teoria do Serviço Social VI	03
	SUBTOTAL	19
	(*) + 3 créditos — Coordenação de Estágios	

7. EMENTAS

7.1. Teoria do Serviço Social

Compreensão do Serviço Social enquanto atividade profissional inserida na divisão social do trabalho, no contexto das relações sociais da sociedade capitalista.

Aprofundamento da compreensão do assistente social enquanto categoria profissional, a partir da análise das demandas sociais às quais o Serviço Social vem respondendo historicamente.

Análise do Movimento de Reconceituação do Serviço Social, através de seus expoentes latino-americanos e brasileiros e das principais questões teórico-metodológicas presentes na literatura contemporânea do Serviço Social no Brasil.

7.2. História do Serviço Social

Análise da produção teórica dos clássicos do Serviço Social e identificação de seus fundamentos históricos e teóricos, no âmbito das ciências sociais.

Recuperação histórica da trajetória do Serviço Social como profissão na sociedade brasileira para apreensão das relações entre o Serviço Social e o Estado, a classe capitalista e as classes trabalhadoras no enfrentamento da "questão social".

7.3. Formação Social, Econômica e Política do Brasil

Análise da estruturação do capitalismo no Brasil, da República Velha ao "Regime Modernizador" pós-64, articulando o crescimento econômico, em suas relações internacionais, às expressões políticas e culturais das classes sociais, a nível do Estado e da sociedade civil, em conjunturas históricas específicas.

7.4. Sociologia

Análise das relações sociais pelas quais o capitalismo se singulariza no processo social brasileiro, propiciando instrumental teórico-metodológico necessário para desvendar a essência da sociedade capitalista, reconstruir a realidade social e perceber as diferentes formas de nela atuar.

Estudo da história do pensamento sociológico, apresentando as opções teóricas para a compreensão interpretativa e crítica da realidade social latino-americana.

7.5. Economia Política

Análise da estruturação e funcionamento da economia capitalista, resgatando o pensamento econômico clássico, tendo por referência fundamental a crítica da economia política.

7.6. Fundamentos Filosóficos do Serviço Social

Análise dos fundamentos filosóficos do Serviço Social, na querela dos seus pressupostos teóricos (idealismo filosófico, positivismo, materialismo histórico e dialético e existencialismo).

7.7. Teoria Política

Análise das principais teorias políticas contemporâneas: a **teoria constitucional** — o Estado Moderno Representativo — regimes políticos, direitos políticos e cidadania; a **teoria liberal:** teoria do Estado e organizações políticas; a **teoria marxista:** a crítica do Estado e os partidos políticos.

Análise da realidade brasileira à luz dos parâmetros fornecidos pela teoria política, enfocando um período da política brasileira pós-30.

7.8. Planejamento Social

Análise do planejamento governamental, na ótica das relações entre o Estado e a sociedade.

Análise da organização da ação planejada e treinamento dos procedimentos de Planejamento como instrumental para a elaboração de projetos profissionais na prática cotidiana.

7.9. Política Social

Análise do processo da formulação das políticas sociais no Brasil, em suas relações com as diferentes conjunturas sócio-econômicas e políticas, situando a prática profissional do assistente social neste processo.

7.10. Investigação em Serviço Social

Análise dos pressupostos ideológicos e políticos da metodologia predominante na pesquisa social e a instrumentação para a sua efetivação.

Análise dos fundamentos metodológicos referentes à pesquisa-participante e à pesquisa-ação.

7.11. Metodologia

Trabalhar o método na ação profissional, prevendo: a recuperação histórica do movimento metodológico, procedimentos e instrumentos na ação profissional; o ensino e treinamento dos procedimentos, instrumentos e técnicas nas diferentes perspectivas teórico-metodológicas do Serviço Social; a compreensão das práticas atuais e das estratégias da ação profissional, propondo a criação e recriação de procedimentos, instrumentos e técnicas diante de novas alternativas de ação.

7.12. Desenvolvimento de Comunidade

Análise histórica e crítica das perspectivas norteadoras das experiências de Desenvolvimento de Comunidade no Brasil, contrapondo-se aos movimentos sociais urbanos e rurais, enfatizando o papel e a prática do profissional com os mesmos.

7.13. Projetos de Investigação e Prática

Representa o espaço da articulação entre ensino, pesquisa e serviço, orientando o aprendizado da prática profissional e a produção de conhecimentos para o Serviço Social, a nível das instituições operadoras das políticas sociais e dos movimentos populares.

7.14. Ética Profissional

Revisão da crítica moderna da ética, à luz de teorias e práticas profissionais, sobretudo na América Latina.

7.15. Direito e Legislação Social

Análise das legislações e mecanismos jurídico-institucionais que normalizam as relações entre as instituições públicas e privadas e a classe operária e demais grupos populares.

Conhecimento e análise crítica da legislação que regulamenta o exercício profissional do assistente social e a organização sindical da categoria.

7.16. Administração em Serviço Social

Análise da dinâmica de poder formal e informal nas instituições, a partir do fenômeno da burocracia, e as possibilidades de ação profissional pelas abordagens de autogestão e propostas derivadas.

7.17. Psicologia Social

Análise, do ponto de vista da Psicologia Social, dos processos constitutivos dos indivíduos e grupos sociais: linguagem e pensamento, socialização, formação da identidade pessoal e social, formação e desenvolvimento de grupos.

Análise de fenômenos sociais: doença mental, escola, família, delinqüência, do ponto de vista da Psicologia Social.

7.18. Estudo dos Problemas Brasileiros

Análise de questões básicas que caracterizam a sociedade brasileira contemporânea, a partir das formas específicas com que se manifestam as principais contradições do capitalismo em geral: questões jurídico-políticas, sociais e econômicas.

8. DEPARTAMENTOS/COMISSÕES DIDÁTICAS

8.1. Papel dos Departamentos

A Faculdade de Serviço Social conta com três Departamentos: Fundamentos do Serviço Social, Metodologia da Intervenção do Serviço Social e Prática, que representam o espaço de deliberação dos professores, tendo assento no Conselho Departamental, através de

seus Chefes. Desempenham funções administrativas e pedagógicas, aglutinando um conjunto de professores para disciplinas afins.

Os Departamentos têm as funções administrativas de:

- seleção, contratação, demissão e avaliação de desempenho de professores, a partir dos critérios estabelecidos pelo Conselho Departamental.
- divulgação, discussão e encaminhamento das normas e regulamentos da Faculdade e da Universidade.

No que se refere às funções pedagógicas, cabe aos Departamentos a:

- discussão das linhas básicas orientadoras dos programas apresentados pelas equipes de professores responsáveis pelas disciplinas, operacionalizando a integração vertical dos conteúdos das mesmas;
- discussão e deliberação, indicativa às Comissões Didáticas, dos temas significativos para os projetos de investigação e prática;
- atualização e reciclagem dos professores, através da organização de painéis, cursos e seminários de estudo, estimulando a produção teórica dos docentes, em suas áreas de trabalho;
- integração do trabalho desenvolvido pelos projetos de investigação e prática, oferecendo cursos para supervisores, como decorrência de convênios para a inserção de alunos nas instituições campos de estágio, a partir da política estabelecida pela Universidade;
- discussão e encaminhamento das diretrizes estabelecidas para a prática pedagógica;
- integração ao Centro de Pesquisa, Serviços e Documentação em Serviço Social, indicando temas, acompanhando e participando de pesquisas de interesse para o Serviço Social;
- organização de cursos de extensão universitária, dirigidos à categoria profissional.

8.2. Papel das Comissões Didáticas

As Comissões Didáticas, enquanto instrumento de articulação das disciplinas por período, representam o espaço coletivo privilegiado de operacionalização da nova proposta pedagógica.

Coordenadas pela Vice-Direção e articuladas com as chefias dos Departamentos, contam com a participação efetiva dos professores de cada período, favorecendo a articulação do projeto de curso.

São tarefas das Comissões Didáticas:

- a integração horizontal entre as disciplinas, objetivando a compatibilização dos programas, atendendo aos objetivos dos períodos;
- a compatibilização de leituras e bibliografias indicadas pelas várias disciplinas;

- a priorização de temas de pesquisa para os projetos de investigação e prática, a partir da indicação dos Departamentos;
- a discussão e articulação das demandas dos projetos de investigação e prática, operacionalizando a sistemática de trabalho conjunto entre os professores;
- a definição da sistemática para avaliação dos alunos, no âmbito de cada disciplina, indicando momentos de avaliação conjunta;
- o redimensionamento de unidades, a partir das questões indicadas pelas avaliações conjuntas dos conteúdos programáticos propostos.

SERVIÇO SOCIAL E SOCIEDADE. São Paulo: Cortez, n.14, abr/jul 1984. p.73-103.

LEANDRO, J.J. *A construção curricular no ensino de Serviço Social: o currículo mínimo de 1982*. Marília, 2000. 137p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar a dinâmica dos currículos do curso de Serviço Social no Brasil, em particular do currículo de 1982, abordando as determinações sócio-históricas nas quais o processo de conhecimento e das organizações curriculares estão inseridos, a análise da sua apresentação formal e a proposta educacional por ela expressa. Apresenta no primeiro capítulo os paradigmas da organização curricular no período de 1936 a 1979 e no segundo, a configuração do currículo mínimo de 1982, os problemas estruturais e os debates suscitados entre as escolas de Serviço Social, mediante a implementação de tal currículo, cuja proposta é (pretensamente) crítica e transformadora. Pretende-se ao final do trabalho, apresentar uma visão geral sobre a trajetória das organizações curriculares (1953, 1970, 1982) no curso de Serviço Social que permita a compreensão da dinâmica que envolve a formação profissional do Assistente Social brasileiro.

Palavras-chave: currículo; organização curricular; formação profissional.

LEANDRO, J.J. *The curriculum construction in the teaching of Social Work: the minimum curriculum.* Marília, 2000. 137p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

ABSTRACT

This work has by purpose to investigate the dynamic of curriculums of course Social Work in Brazil, in particular of curriculum from 1982, abording the social-historics determinations in which the process of knowledge and curriculum organizations are inserted, the analyse of your formal apresentation and the educacional proposal by it express. Presents in the first chapter the paradigms of curriculum organization in period from 1936 to 1979 and second, the configuration of minimum curriculum from 1982, the structurals problems and aroused discussions among the Social Work schools, trough the implementation such curriculum, of which proposal is criticism and transformed. Claim itself in the end of work, to present a general vision on the trajectory of curriculum organizations (1953, 1970, 1982) in course Social Work that permit the comprehension of dynamic that involve the profissional formation of brazilian Social Work.

Key-Words: curriculum; curriculum organization; profissional formation.