



AValiação Curricular do Curso de Serviço Social

Elivânia da Silva Moraes

Introdução

Este trabalho apresenta um projeto de tese que tem como tema a avaliação curricular dos cursos de Serviço Social centrado na investigação do pensar e do fazer pedagógico docente. Nosso foco de investigação consiste em dois eixos fundamentais: a compreensão mais ampla da formação profissional do assistente social e a avaliação curricular dos projetos de formação efetivados através do pensar e fazer pedagógico. Tais eixos não constituem momentos estanques, mas se interfundem na dinâmica da investigação.

O primeiro eixo refere-se à investigação sobre o Projeto Nacional de Formação Profissional do Serviço Social, sistematizado coletivamente sob a coordenação da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS),¹ com o apoio do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS)² e da Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO)³. Procuraremos compreender os fundamentos teórico-metodológicos e político-ideológicos do projeto acima referido, indicados como a teoria social crítica.

O segundo se propõe a avaliar a efetivação do currículo prescrito nos projetos pedagógicos, buscando compreender como se concretiza o projeto de formação profissional e as diretrizes curriculares nacionais, nos cursos a serem investigados, pelo pensar e fazer pedagógico, pesquisando a ação docente como ponto fulcral do desenvolvimento curricular.

Para tal fim, ancoramo-nos nas afirmativas de Sacristán (2000: p.10) que relaciona de forma intrínseca a melhoria da qualidade do ensino e a realização dos currículos à formação



dos professores: “Não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento do professorado que aquela que conecta à nova formação àquele que motiva sua prática diária: o currículo”.

Desta feita nos propomos a investigar a relação currículo e prática pedagógica, entremeando essa análise com os saberes, a avaliação e a apropriação particular do campo do Serviço Social.

Problematização

O interesse pelo tema emerge da nossa vinculação com o curso e das reflexões presentes desde o tempo de discente (1988-1993), a qual se tornou eminente ao assumirmos a docência no curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará em 1994, momento em que vivenciamos dilemas da formação e ação docente e da implementação do currículo dos cursos.

Numa análise histórica, faz-se necessário mencionar que no Brasil a regulamentação do Currículo Mínimo para os cursos de Serviço Social no país ocorreu em 1982 a partir da proposta discutida desde 1979. Essa nova proposta curricular representou, juntamente com o Código de Ética Profissional aprovado em 1986, uma profunda renovação profissional caracterizada como Movimento de Reconceituação, o qual não rompe de fato com o conservadorismo, mas institui o pluralismo no Serviço Social⁴ (NETTO, 1991; IAMAMOTO, 1994). O centro da revisão curricular de 1979 a 1982 consistiu na conexão da formação com a realidade brasileira em um momento de redemocratização e ascensão das lutas dos trabalhadores, acrescida pela escolha política da defesa dos direitos das classes populares e a vinculação teórica e ideológica com a teoria social de Marx, configurando assim, num momento de reestruturação da função social da profissão em termos do significado político de seu trabalho no contexto das relações sociais.



A partir desse contexto, o entendimento sobre a formação profissional do assistente social no Brasil se funda em dois pressupostos básicos: 1. A formação profissional articula-se às problemáticas vivenciadas no ensino superior brasileiro e; 2. A formação profissional mantém uma relação com a prática profissional numa dada sociedade, tendo como referência fundamental a realidade social. (CARVALHO, 1984).

Nesses termos, o currículo mínimo que prevalecia em 1982, no âmbito da formação, afirmava uma nova direção social hegemônica no seio acadêmico-profissional, o que se consolidou com a elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso de Serviço Social, discutida coletivamente e aprovada pela categoria em 1996, sendo esta enviada ao Conselho Nacional de Educação. No entanto, o documento aprovado por este, afirmou princípios e conteúdos diferentes daqueles discutidos pela categoria profissional de Serviço Social em seus fóruns. Segundo as entidades representativas da categoria, esse documento modificava qualitativamente a direção social e ético-política do perfil profissional, esvaziava de sentido a formação profissional pretendida para curso e reafirmava a lógica de mercado⁵, já presente na LDB nº 9394/96.

Atualmente, torna-se claro o confronto entre o projeto ético-político defendido pelo Serviço Social, o qual inclui o desenho de um projeto nacional de formação profissional e o projeto societário em curso o qual realiza um movimento de ajuste e reforma do ensino superior que afirma o favorecimento da expansão do privatismo; a liquidação da relação ensino, pesquisa e extensão; a supressão do caráter universalista; a subordinação dos objetivos universitários às demandas de mercado, nexos organizador da vida universitária; a redução do grau de autonomia, pensada apenas como autonomia financeira; supressão da autonomia docente e a presença do Estado Avaliativo, orientada para a excelência do ensino e justificada pela necessidade de racionalização dos recursos. (NETTO, 2004).



No que se refere à avaliação da educação superior, o docente só encontra referência na avaliação da política de pessoal da instituição ou somente ao perfil do corpo docente, não estando presente as preocupações pertinentes ao desenvolvimento profissional docente. Este fica sob a responsabilidade interna da instituição, a qual decide sobre a existência ou não de ações ou políticas de formação e sobre os parâmetros a serem utilizados, cabendo as instâncias políticas do poder executivo apenas a normalização, fiscalização e avaliação.

Esse contexto traz implicações diretas para a formação do assistente social, tendo em vista a fragmentação e pulverização dos projetos formativos agravados pela expansão dos cursos privados e de graduação à distância (BOSCHETTI, 2000), e para as práticas docentes desenvolvidas sob as exigências do produtivismo e da mercantilização do saber.

Nesta incursão investigativa, fortalecemos a visão de que a qualidade do projeto de formação profissional de um curso só se realiza com a qualificação da ação pedagógica que para além dos saberes específicos, deve ser desenvolvida de forma contínua e continuada, dentro de uma concepção de desenvolvimento profissional docente, a qual compreende as condições objetivas de trabalho, salário, carreira e organização da categoria como prática docente (VEIGA: 2009: p.9).

Diante destes pressupostos, explicitam-se as questões norteadoras que iluminam a construção teórico-metodológica da proposta de estudo em apreço, quais sejam: Qual a contribuição da prática curricular dos docentes na configuração da formação profissional efetivada nos cursos de graduação de Serviço Social? Quais os fundamentos orientadores do projeto de formação profissional do Assistente Social e da prática pedagógica dos docentes que atuam nos cursos de Serviço Social e a que perspectivas epistemológicas e político-ideológicas se vinculam? Quais as implicações desses vínculos na concretização curricular do projeto formativo profissional dos cursos de Serviço Social?



Nessa perspectiva, destacam-se como objetivos primordiais:

- Avaliar o projeto formativo de cursos de graduação em Serviço Social, visando compreender a relação entre seus fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos e a prática pedagógica dos docentes que neles atuam;
- Analisar os discursos e práticas docentes frente a formação profissional do assistente social nos cursos de graduação em Serviço Social;
- Discutir as implicações do pensar e fazer docente no desenvolvimento curricular da formação profissional no ensino universitário;
- Mapear procedimentos utilizados na avaliação dos projetos de formação, visando propor alternativas de percursos avaliativos para os currículos dos cursos de Serviço Social.

Procedimentos Metodológicos da Investigação

Procurando responder aos objetivos da pesquisa, escolhemos como referencial a pesquisa qualitativa, na qual empenhando-nos em estabelecer uma visão multidimensional da realidade pesquisada, investigando os ambientes de sua efetivação, o estudo dos contextos e as questões problemáticas da situação em análise (BOGDAN e BIKLEN:1994)

Escolhemos a investigação empírica optando pelo **estudo de casos múltiplos**. A decisão de trabalhar com este método, define-se pelo reconhecimento da complexidade do fenômeno social estudado, pela possibilidade de replicação direta e pela contundência das conclusões analíticas. Como bem afirma YIN (2001: p.27) “(..) o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real”.

Estudo de casos múltiplos pelo interesse em investigar dois contextos acadêmicos diferenciados/ unidades de análise: um curso numa universidade pública e outro em uma Faculdade particular. Nessa proposta de investigação, como fonte de evidências utilizaremos o estudo documental⁶, a observação participante, a entrevista e o grupo focal com os docentes dos dois cursos, não nos restringindo, portanto, a condutas manifestas. Sobre esta pauta Yin (2001: p.27) destaca que “o poder diferenciador do estudo de caso é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas, observações (...)”

Tendo como referência os pressupostos metodológicos definidos por YIN (2005), seguiremos as seguintes fases configuradas para o estudo de casos, destacando que tais fases não são momentos estanques, mas podem realizar-se e refazer-se em diferentes momentos da investigação:

1ª Fase: Definição e Planejamento

Esse momento se constituirá pela aproximação com o objeto de estudo, realizado através da ampliação e aprofundamento dos saberes e pela aproximação com o campo de investigação, agora com o olhar de pesquisadora. Tal aproximação se constituirá pelo contato inicial com gestores, professores, alunos e funcionários das instituições de ensino superior escolhidas e pela aproximação do contexto, o que possibilitará a definição das unidades de análise, a identificação de interesses e as áreas de realização. Realizando as definições necessárias, faremos o planejamento da investigação, tanto no que se refere à orientação dos estudos teóricos quanto aos aspectos relacionados ao trabalho de campo.

2ª fase: Preparação e Coleta dos Dados

A preparação e coleta dos dados se comporá do conhecimento acumulado na fase anterior, identificando quais os fo-



cos de investigação, constuindo e aplicando os instrumentos de coleta de dados, com base nos princípios metodológicos da avaliação emancipatória, a qual pressupõe que neste momento seja efetivado a expressão e descrição da realidade. As fontes para a coleta de dados se constituirão nos documentos, nas entrevistas espontâneas e estruturadas e na observação direta e participante.

3ª fase: *Análise dos Dados e Conclusão*

A análise dos dados se fará à luz dos referenciais teóricos e metodológicos, efetivando-se através da triangulação dos dados obtidos de fontes diversas. Eles serão organizados e interpretados a partir de categorizações que ultrapassarão a mera descrição, evidenciando significados, crenças e valores identificados (ANDRE MARLI, 2005).

Em tal momento propomo-nos a realizar a crítica do material expresso e os princípios da criação coletiva, que subsidiarão a explicitação de uma compreensão mais abrangente e aprofundada dos projetos de formação analisados, propondo um repensar acerca da estrutura organizacional e das práticas pedagógicas que o compõem. Desta feita, objetivaremos a sistematização de uma proposta coletiva de modificação da realidade investigada e vivenciada pelo encontro de soluções criadoras e criativas para os problemas investigados (SAUL: 1988).

A utilização de registros contínuos subsidiará os estudos dos processos e se realizará pelo uso do diário de campo na forma de memorandum reflexivo. Tal instrumental possibilitará a sistematização dos dados de realidade, além de viabilizar reflexões constantes no nível dos fatos, conceitos, valores e sentimentos, os quais subsidiarão a reflexão coletiva e a redação final do texto.



Notas

¹ A ABEPSS é uma entidade nacional que congrega desde 1946 as unidades de ensino do Serviço Social. Vêm tradicionalmente acompanhando e determinando diretrizes sobre a formação do Assistente Social no Brasil, buscando resgatar o debate presente nas IES quanto à direção e perspectivas que vem sendo impressas ao processo de formação profissional e suas repercussões na estrutura curricular dos cursos, na relação pedagógica, nos estágios, nos programas de pesquisa e extensão, dentre outros espaços integrantes da formação profissional. Situa-se, atualmente, também como um fórum de referência para a pesquisa em Serviço Social (<http://www.abepss.org.br>).

² O CFESS é uma entidade com personalidade jurídica que tem por objetivo básico disciplinar e defender o exercício da profissão de Assistente Social em todo o território nacional. Constitui-se pelo conjunto dos Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS) que o auxiliam na organização e defesa do exercício profissional (<http://www.cfess.org.br>).

³ A ENESSO é a entidade máxima de representação dos estudantes de Serviço Social do país, e tem por finalidades principais fomentar e potencializar a formação político-profissional dos estudantes de Serviço Social, bem como suas entidades representativas e promover o fortalecimento político-organizacional das entidades de base: Centro ou diretórios acadêmicos em funcionamento nas escolas de Serviço Social. (<http://www.enesso.xpg.com.br>).

⁴ Dados divulgados pela ABEPSS registram que entre 1994 e 1996, foi realizado sob a coordenação desta entidade, aproximadamente 200 oficinas locais, 25 oficinas regionais e 02 oficinas nacionais para discutir/elaborar a nova proposta curricular.

⁵ As mais importantes modificações apontadas referem-se a formação aligeirada em cursos de três anos pois muitas unidades de ensino estão estabelecendo como carga horária 2700 horas, incluindo nestas as horas de estágio e a supressão dos conteúdos de matérias e disciplinas pela indicação sucinta dos tópicos que devem estruturar os projetos pedagógicos dos cursos. (BOSCHETTI, 2004).

⁶ Centraremos nossas análises em documentos de relevância: Diretrizes Curriculares Nacionais (MEC), as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, a Política Nacional de Estágio para os Cursos de Serviço Social, os projetos pedagógicos dos cursos e demais documentos institucionais produzidos ou relacionados à formação profissional do assistente social e/ou ao desenvolvimento curricular dos cursos.



Referências

ALVES, M. P. C. **Currículo e Avaliação: uma perspectiva integrada**. Porto Editora: Portugal, 2004.

ANDRE MARLI, E.A. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**- série Pesquisa, líber Livro, Brasília, 2005.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONNIOL, J.J. **Modelos de Avaliação: textos fundamentais com comentários**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BOSCHETTI, I. **Implicações da Reforma do Ensino Superior para a Formação do Assistente Social: desafios para ABEPSS** in Revista Temporalis-Reforma do Ensino Superior e Serviço Social, Ano 1, n.1, reimpressão julho de 2004.

_____. **O Desenho das Diretrizes Curriculares e Dificuldades de Sua Implementação ABEPSS** in Revista Temporalis - O Ensino do Trabalho Profissional: Desafio para a afirmação das Diretrizes Curriculares e do Projeto Ético-Político. Ano IV, nº8, julho a dezembro de 2004.

CARVALHO, Alba M. P.; BONETTI, Dilséa A.; IAMAMOTO, Marilda V. **Projeto de Investigação: a formação profissional do assistente social no Brasil** in Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Cortez Editora, Ano V, nº 14, Abril de 1984.

CHAUÍ, M. **Em Torno da Universidade de Resultados e de Serviços**. Revista USP nº25. Dossiê Universidade Empresa. São Paulo, USP, mar-maio. 1995, pp.54-61.

CUNHA, Maria Isabel. **O Bom Professor e sua Prática**. Campinas. SP: Papirus. 1989.

_____. **O Professor Universitário na Transição de Paradigmas**. Araraquara: JM. 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3. edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

IAMAMOTO, M.V. **Renovação e Conservadorismo no Serviço Social: Ensaio Críticos**. 2ª edição. SP. Cortez. 1994.

_____. **Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 16 edição. São Paulo: Editora Cortez. 2009.

IMBÉRNON, Francisco. **La Formación y El Desarrollo Profesional Del professorado**. 3ª edição. Barcelona, Grão, 1998.

_____. **Formação Permanente do Professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEITINHO, Meirecele Calíope. **Concepção e Currículo: Universidade Regional do Cariri**. Fortaleza, Imprensa universitária-UFC, 2000.

_____. **Relatório do Estágio Científico do Pós-Doutorado**. Universidade de Brasília, 2007.

_____. **Formação Pedagógica do Professor Universitário: discutindo percepções** in Desenvolvimento Profissional docente na Educação Superior: entre redes e sentidos. Fortaleza: edições UFC. 2009.

LIRA, Geison Vasconcelos. **Epistemologia, Metodologia e Prática de um Modelo Cartográfico de Avaliação Curricular em Educação Médica**. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Tese de Doutorado. Fortaleza, 2010.

MORAES, Elivânia da S. **A Formação e a Prática Docente no Ensino Superior: um estudo do Curso de Medicina Veterinária da Universidade Estadual do Ceará. (UECE)**. Universidade Estadual do Ceará. Mestrado Acadêmico em Serviço Social. Dissertação de Mestrado. Fortaleza, 2007.

MORAES, Silvia Elisabeth (Org.). **Currículo e Formação Docente: um diálogo interdisciplinar**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social: Uma análise do Serviço Social no Brasil pós 64**. São Paulo: Cortez, 1991.



_____. **Reforma do Estado e Impactos no Ensino Superior** in Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, Reforma do Ensino Superior e Serviço Social, Revista Temporalis Ano 1, n.1, reimpressão julho de 2004.

NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os Professores e sua Formação**. Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação educacional. Lisboa. 1992.

PIMENTA, S.G. ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior**. Sp: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação). Vol.I. RAUPP, Magdala; REICHE, Adriana. **Avaliação: Ferramenta para Melhores Projetos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

RODRIGUES, Pedro. **A Avaliação Curricular**. In. ESTRELA, A e NÓVOA, A. (org). **Avaliação em Educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1993. (Texto Básico).

SÁ, Jeanete L. Martins de. **Conhecimento e Currículo em Serviço Social: análise das contradições (1936-1975)**. São Paulo: Cortez, 1995.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TARDIFF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2ª edição - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, I.P.A; FONSECA, M.(Orgs). **A Aventura de Formar Professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009- (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. **Novos Caminhos para o *Practicum*: uma perspectiva para os anos 90 in Os Professores e sua Formação**. Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação educacional. Lisboa. 1992.



AVALIAÇÃO DA RELEVÂNCIA DA DISCIPLINA DE ESTRUTURA NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO GEÓGRAFO

Lia Machado Fiuza Fialho

Introdução

Segundo Tardif (2002), a formação pedagógica começa com os conhecimentos prévios assimilados ao longo da trajetória de vida do indivíduo, orientando seus resultados. Nessa perspectiva, os alunos possuem filtros cognitivos, sociais e afetivos pelos quais são recebidas e processadas as informações adquiridas em sua formação inicial. De fato, são os conhecimentos prévios, valores e crenças sociais que os alunos vão reatualizar no momento de aprender uma profissão na prática.

Considerando que é na “formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados a experiências de construção do saber docente” (FONSECA, 2003, p.60), o contexto histórico e a preparação pedagógica tornam-se alvo fundamental de análise reflexiva.

A resolução nº. 9, de 10 de outubro de 1969, do Conselho Federal de Educação, determinava que os cursos de licenciatura deveriam reservar uma carga horária mínima de 1/8 da sua duração total à Formação Pedagógica (FP), que seria contemplada com as disciplinas de Psicologia da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Prática de Ensino. Essa formação visava suprir a necessidade do mercado em obter profissionais capacitados para atuar como professores, no nível fundamental e médio, da rede pública ou particular de ensino.

Tanure (2000) relaciona a formação pedagógica ao mercado de trabalho quando assinala que nos currículos anteriores tinham certo distanciamento quando pertinente a realidade so-