



16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais

Tema: “40 anos da “Virada” do Serviço Social”

Brasília (DF, Brasil), 30 de outubro a 3 de novembro de 2019

Eixo: Política Social e Serviço Social.

Sub-Eixo: Educação.

DESENVOLVIMENTO CURRICULAR E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE: IMBRICAÇÕES NECESSÁRIAS À IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE SERVIÇO SOCIAL NA UECE

Elivania da Silva Moraes¹

Renata Albuquerque Camelo²

Isabelle Christine Lima Campos³

Larissa Silva Carvalho⁴

Ana Patricia Lima do Nascimento⁵

Resumo: a pesquisa apresentada é um projeto de iniciação científica cujo objetivo é investigar a relação entre currículo e prática pedagógica docente na formação profissional dos assistentes sociais na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Como metodologia utilizamos o Discurso do Sujeito Coletivo e entrevistas semiestruturadas. Para o referencial teórico autores como Netto (2011) e Giroux (1996).

Palavras-chaves: Formação Profissional; Currículo; Prática docente.

Abstract: the research presented is a scientific initiation project whose objective is to investigate the relationship between curriculum and teaching pedagogical practice in the professional training of social workers at the State University of Ceará (UECE). As methodology we use Collective Subject Discourse and semi-structured interviews. For the theoretical reference authors such as Netto (2011) and Giroux (1996).

Keywords: Professional qualification; Curriculum; Teaching practice.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz parte do projeto de iniciação científica, desenvolvido desde junho de 2018, o qual objetiva investigar a relação entre desenvolvimento curricular e prática pedagógica docente, referenciados na visão de que o professor configura-se como epicentro do processo educativo e propondo a hipótese de que a qualidade do projeto de formação profissional de um curso só se realiza com a qualificação da ação docente, que deveria ir além dos saberes específicos da área e ser desenvolvida de forma contínua e continuada, sob uma concepção de desenvolvimento profissional docente, que deve se efetivar como um conjunto que integra formação às condições objetivas de trabalho, salário, carreira e organização da categoria (VEIGA, 2009).

Buscando uma adequada metodologia que responda aos objetivos de pesquisa propostos neste projeto, sugerimos a utilização da Metodologia do Discurso do Sujeito

¹ Professor com formação em Serviço Social, Universidade Estadual do Ceará, E-mail: elivania.moraes@uece.br.

² Profissional de Serviço Social, Universidade Estadual do Ceará, E-mail: elivania.moraes@uece.br.

³ Profissional de Serviço Social, Universidade Estadual do Ceará, E-mail: elivania.moraes@uece.br.

⁴ Estudante de Graduação, Universidade Estadual do Ceará, E-mail: elivania.moraes@uece.br.

⁵ Estudante de Graduação, Universidade Estadual do Ceará, E-mail: elivania.moraes@uece.br.

Coletivo (DSC). Tal metodologia preza a investigação das representações sociais dos discursos dos sujeitos investigados, considerando que cada um é determinado pelas condições sociais e históricas e se perfaz no coletivo, assim como o significado de suas experiências e as reflexões sobre estas.

A metodologia do DSC propõe, portanto, uma análise que, fundamentada em uma explicação sociológica, antropológica, ética, política e pedagógica do fenômeno investigado, entende o depoimento discursivo dos sujeitos como “[...] manifestação linguística de um posicionamento diante de um dado tema, composto por uma ideia central e seus respectivos conteúdos e argumentos.” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2005a, p. 13).

A fim de entendermos a formação profissional e a prática pedagógica docente desenvolvida no curso em questão, propomos que esta pesquisa se referencie no discurso dos docentes do curso, sejam eles efetivos ou substitutos, assistentes sociais ou com outra formação, mas que atuem no curso e discentes, a serem definidos no percurso investigativo com a participação dos estudantes e orientador, de forma que possam representar discursos diacrônicos ou sincrônicos acerca do objetivo investigativo proposto.

Como campo social da pesquisa, propomos o curso de graduação em Serviço Social, um curso de funcionamento em Fortaleza com mais de 65 anos de existência, numa instituição de educação superior pública, a Universidade Estadual do Ceará (UECE). A entrevista foi realizada com os docentes do curso, entre estes cinco substitutos e quatro efetivos. Atualmente estamos em processo da análise dos dados.

Neste artigo, apresentaremos a discussão teórica que fundamenta a pesquisa, tendo em vista que a análise dos dados das entrevistas ainda está em conclusão. Aqui destacamos um aprofundamento ente as categorias formação profissional, currículo, avaliação curricular e prática docente e suas interrelações no campo do Serviço Social.

1. FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ASSISTENTE SOCIAL E A PRÁTICA DOCENTE

A formação profissional do assistente social no Brasil é pensada nacionalmente pela ABEPSS, desde 1946, data da sua fundação, até hoje, mesmo que se considere as regulamentações advindas do Ministério da Educação (MEC) e Conselhos Estaduais de Educação (CEEs). Há uma tradição de discussão e deliberação coletiva dos assistentes sociais sobre o referencial que norteia a formação profissional dos assistentes sociais bem como acerca dos princípios norteadores, objetivos de

formação, conteúdos e demais aspectos a serem encarnados nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação desta área.

Numa análise histórica, faz-se necessário mencionar que, no Brasil, a regulamentação do Currículo Mínimo para os cursos de Serviço Social, ocorreu em 1982, a partir de uma proposta discutida desde 1979. Essa nova proposta curricular representou, juntamente com o Código de Ética Profissional do Assistente Social aprovado em 1986, uma profunda renovação profissional caracterizada como Movimento de Reconceituação do Serviço Social, o qual objetivava principalmente romper com as teorias importadas das escolas americana e europeia e a supressão do conservadorismo profissional, caracterizado nos referidos cursos por práticas assistencialistas e individualizantes da questão social.

No entanto, o Movimento de Reconceituação do Serviço Social não rompeu de fato com o conservadorismo, mas instituiu o pluralismo no Serviço Social (NETTO, 1991; IAMAMOTO, 1994), caracterizado pela adoção de diferentes perspectivas teóricas: neotaoismo, positivismo, funcionalismo, fenomenologia e marxismo, o que trazia à profissão propostas de diferentes formas de intervenção na realidade social, as quais incidiriam no percurso formativo do assistente social.

Nas redefinições ocorridas no âmbito da formação profissional do assistente social no Brasil, pode-se identificar que 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. A isso se acrescentou a 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 social e 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 fundamentou em dois pressupostos básicos: 1. A formação profissional deve articular-se às problemáticas vivenciadas no ensino superior brasileiro e 2. A formação profissional deve manter uma relação com a prática social, tendo como referência fundamental a realidade. (CARVALHO, 1984).

Nesses termos, o currículo mínimo, instituído a partir de 1982, definiu uma nova direção social para o curso que se tornou hegemônica no seio acadêmico-profissional e se consolidou com a elaboração das Diretrizes Curriculares (1996). Na atualidade, torna-se claro o confronto entre o projeto ético-político defendido pelo Serviço Social, que se desenha a partir de um projeto nacional de formação profissional, e o projeto societário em curso, que realiza um movimento de ajuste e reforma do ensino superior afirmando o favorecimento da expansão do privatismo; a relação desarticulada entre o ensino, pesquisa e extensão; a supressão do caráter

universalista da formação; a subordinação dos objetivos universitários às demandas de mercado; a redução do grau de autonomia pensada no seu sentido restrito de autonomia financeira; a falta de incentivo ao exercício da autonomia docente e a presença do estado avaliativo, justificado pela necessidade de racionalização dos recursos; dentre outros aspectos. (NETTO, 2004) E, mais recentemente, os ataques recorrentes à universidade pública e o avanço do neoconservadorismo.

Esse contexto traz implicações diretas para a formação do assistente social, tendo em vista a fragmentação e pulverização dos projetos formativos dos cursos, agravados por sua expansão em instituições privadas e uma oferta indiscriminada de cursos de graduação a distância nas instituições públicas (BOSCHETTI, 2000). Somado a isso, a ascensão do movimento liberal dentro das instituições de formação, que concretiza um neoconservadorismo no Serviço Social e o ataque aberto à direção social crítica marxista/marxiana. Em relação às práticas docentes, as implicações referem-se, em alguns casos, às exigências do produtivismo e da mercantilização do saber, presentes no mundo globalizado e à vigilância ao caráter político da ação docente.

Com base nessas reflexões e seguindo as orientações nacionais da ABEPSS, o curso de Serviço Social da UECE, realiza permanentemente discussões coletivas de seu projeto pedagógico, envolvendo discentes e docentes do curso. Nessas discussões e investigações vem sendo diagnosticado que o pensar e o fazer docente eram fundamentais para a materialização dos princípios democráticos, libertários e críticos presentes no projeto nacional de formação profissional do curso. E ainda, que os docentes do curso, embora tenham um nível de formação nos saberes específicos sobre a profissão, carecem de uma formação mais sistemática e continuada sobre a formação e prática pedagógica.

Atualmente, a concepção de formação pedagógica docente, articula-se com a perspectiva do desenvolvimento profissional docente, que deve se efetivar como um conjunto que integra formação às condições objetivas de trabalho, salário, carreira e organização da categoria (VEIGA, 2009).

No dizer de CUNHA (1998: p15) “o professor é um articulador por excelência do paradigma de ensinar e aprender na universidade e daí a importância de estudar sua prática e sua formação”. Considerando o professor como epicentro do processo educativo é que asseveramos a necessidade de investigação e ação sobre a docência na educação superior e a estruturação de ações institucionais objetivando o desenvolvimento profissional docente de forma mais consistente, sistemática e referenciada em pesquisas acadêmicas atualizadas.

2. FORMAÇÃO PROFISSIONAL, CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE: CONCEITOS E PRÁTICAS EM DIÁLOGO

A formulação de um Projeto Nacional de Formação Profissional para os cursos de graduação em Serviço Social no Brasil surge por força de um posicionamento teórico e político que foi estabelecendo hegemonia na luta contra o conservadorismo profissional, em suas posturas controlistas e assistencialistas. Numa conjuntura de avanços democráticos pós-ditadura, afirmava-se a necessidade do Serviço Social se vincular às reivindicações das classes trabalhadoras e/ou subalternas. Tal posicionamento político estava implicado com uma dominância teórica, principalmente no campo acadêmico, do paradigma marxista como teoria capaz de desvendar a objetividade do ser social, matéria-prima sobre a qual atua o Serviço Social.

A discussão do marxismo e sua inserção no projeto de formação profissional do Serviço Social trouxe um redirecionamento profissional e determinou profundas revisões no perfil de formação, que buscava garantir uma sólida formação teórica e uma análise crítica e contextualizada da realidade social.

Associada à discussão da necessidade de uma visão orgânica de currículo articulada por eixos e não por disciplinas, ocorriam fortes debates sobre a necessidade da unidade entre teoria, método e história, na busca do curso formar profissionais não só qualificados para a intervenção, mas também capazes de pensar criticamente e produzir conhecimentos de sua prática cotidiana.

Todas as discussões e definições ora destacadas, parametrizam as primeiras diretrizes avaliativas do currículo, o que acarretou a definição de uma nova direção social para o curso de Serviço Social que se tornou hegemônica no seio acadêmico-profissional e se consolidou com a elaboração das Diretrizes Gerais para o Curso de Serviço Social, discutidas coletivamente e aprovadas pela categoria em 1996, sendo esta enviada ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A proposta das Diretrizes Gerais para os Cursos de Serviço Social exibiu como um produto de um amplo e sistemático debate realizado pelas unidades de ensino, em 1994, quando a XXVIII Convenção Nacional da Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS) deliberou sobre os encaminhamentos da revisão do currículo mínimo vigente desde 1982.

Com a promulgação da LDB em 1996 (Lei 9394/96), ganhou destaque o desenho formativo fundamentado em núcleos ou eixos de fundamentação, afirmando princípios da flexibilidade, descentralização e pluralidade da formação no plano da graduação.

O currículo, assim como a avaliação em educação, caracteriza-se como fenômeno complexo e, como tal, é entendido de variadas formas por distintas

perspectivas teóricas, tendo diferenciações de base epistemológica e metodológica. Consoante anota Holanda e Leitinho (2011, p. 19): “[...] a avaliação curricular deve abranger desde a concepção de currículo, ao seu desenvolvimento e sua validação”. E complementam: “Percebe-se que ao longo da história, que a avaliação curricular tem se desenvolvido como prática, antes de desenvolver-se como teoria; a busca de uma teoria curricular, com base empírica é um dos objetivos da investigação na área.”

No entendimento de Pacheco (2005), há uma fragilidade no estudo teórico do currículo que se ancora nos estudos mais voltados para componentes operacionais do currículo e menos à sua teorização, denotando um cariz tecnicista e uma doxa curricular que demanda a constituição de raízes epistemológicas está relacionada à fragilidade do exame de fenômenos educativos.

Vale mencionar que as origens do pensamento curricular brasileiro seguem um hibridismo entre concepções enciclopedistas, tecnicistas e escola novista. No Brasil, somente em 1978, aconteceram tentativas de evidenciar abordagens qualitativas de avaliação curricular. Dentre as perspectivas teóricas de explicação do currículo, podemos destacar as seguintes: Fenomenologia, Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e Marxismo.

A teoria crítica do currículo, fundada em ideias marxianas e marxistas, está assentada na crítica radical à educação liberal dentro de uma análise da educação e da cultura de uma forma bem mais ampla, sem, no entanto, ter como foco o currículo e o conhecimento escolar. Os autores nomeadamente marxistas, a exemplo de Althusser, fazem uma crítica aberta à escola capitalista, a qual reproduz valores da forma de sociabilidade capitalista e reproduz as relações de poder inerentes a esta.

No que se refere à concepção e práticas do currículo, a grande crítica realizada refere-se à racionalidade técnica e utilitária, bem como ao positivismo e sua visão asséptica do currículo. “Giroux sugere que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle.” (SILVA, 2009, p. 53). E acentua que a escola e o currículo devem ser locais de exercício de habilidades democráticas.

Da década de 1990 até a atualidade, podemos perceber os influxos do neoliberalismo e da globalização sobre as reformas na educação, dentre as quais podemos destacar: o impacto sobre a organização do trabalho passa a exigir maior qualificação do trabalhador, os governos aumentam as despesas com educação a fim de obter um sistema educacional bem estruturado, a utilização da informática faz surgir a educação a distância como forma de baratear os custos e atingir o maior número de pessoas. Todas essas ações contribuem para a conformação da chamada “sociedade do saber”.

Nesse contexto, as reformulações resultantes da implementação do processo de Bolonha poderão aproximar o sistema educativo às lógicas e ao sistema de mercado, harmonizando e flexibilizando as estruturas curriculares para a mobilidade dos docentes e discentes entre as instituições, dentro de um espaço europeu de ensino superior mais coeso e competitivo. (MORAES, 2008, p. 24).

Considerando essa análise histórica que nos fez compreender as concepções de currículo, optamos, como paradigma de fundamentação deste projeto, a Teoria Crítica do Currículo, ou a tendência de organização curricular dinâmico-dialógica (LEITINHO, 2000), mais próxima às ideias de Giroux (1996), o que nos possibilitará compreender o currículo não como dotado apenas de um caráter técnico, e sim como “artefato social e cultural”, marcado por determinações sociais e históricas e permeado pelas dimensões pessoais, éticas, sociais e políticas, como esfera pública democrática (SILVA, 2009).

Para Sacristán (2000) a prática docente e o currículo têm imbricações dialéticas, tendo em vista que considera o currículo como práxis onde se expressam comportamentos diversos, dinâmicos e históricos e, por isso, deve ser estudado processualmente, levando em conta as condições de realização e reflexão sobre ele e a ação educativa empreendida nas instituições escolares.

Assim sendo, a atuação profissional dos professores está condicionada pelo papel que lhes é atribuído no desenvolvimento curricular, bem como a evolução dos currículos se faz pela sua atuação como sujeito pedagógico. E acrescenta: “O currículo é um ponto central de referência de melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares.” (SACRISTAN, 2000a, p. 32).

A docência pode assim ser caracterizada como algo complexo que se edifica em um contexto multideterminado e se refaz dentro das dinâmicas pessoal, profissional e institucional (NÓVOA, 1992), a qual exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições para seu exercício. Com vistas a proceder a uma reflexão mais rigorosa sobre a docência universitária Cunha (2010, p. 26) argumenta:

Diferentemente de outros graus de ensino, esse professor se constituiu historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. Além disso, a universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder com raízes nas macroestruturas sociais do campo do trabalho, dominadas fundamentalmente pelas corporações. A ordem natural das coisas encaminhou para a compreensão de que são os médicos que podem definir os currículos para medicina, assim como os economistas o farão para os cursos de economia e etc.

Nesse sentido, o docente da educação superior, além de compreender o conteúdo de sua área específica é chamado a atuar em funções que exigiriam dele um conhecimento pedagógico mais apropriado e aprofundado, haja vista que ele é responsável pela formulação, avaliação e implementação dos currículos, dentre outras funções que o docente ocupa na gestão administrativo-pedagógica de uma instituição ou de um curso.

No entanto, observamos que a docência na educação superior é realizada mediante uma ausência ou insuficiência de formação didático-pedagógica do professor universitário que na sua prática docente precisa mobilizar múltiplos saberes: da formação humana, disciplinares, de formação pedagógica, de experiência profissional e de vida (TERRIEN; LOYOLA, 2003).

Essa ausência de formação pedagógica, incide diretamente no desenvolvimento curricular dos cursos, bem como incide sobre este, o individualismo preponderante no trabalho docente, cada vez mais estimulado pelo produtivismo acadêmico cobrado pelas agências de pesquisa e também presente no modelo societário vigente, dentre outros fatores.

Neste projeto, optamos, inicialmente, por nos referenciar numa teoria crítica da educação, visto que a reflexão sobre o saber e o fazer pedagógicos docentes implicam na apreensão da cultura profissional que envolve “[...] o conhecimento pedagógico e o conhecimento da compreensão do professor sobre si mesmo, do seu desenvolvimento cognitivo, dos princípios do ensino, do currículo, do aluno, dos meios e recursos didáticos, da aprendizagem e do contexto.” (LETINHO, 2007, p. 22).

Imbernón (1998) aponta como bases orientadoras de uma cultura profissional docente: aprender investigando, conectar conhecimentos com novas informações, aprender refletindo, aprender em ambiente de colaboração, aprender pela prática do desenvolvimento de projetos de trabalho, aprender pela indagação e aprender teorizando.

Portanto, a concepção de desenvolvimento profissional docente – pela qual a formação do professor e sua prática e a possibilidade de efetivação de inovações pedagógicas vão além do desenvolvimento cognitivo ou de habilidades técnicas – é, pois, fundamento deste estudo. Este conceito une formação e desenvolvimento profissional, levando em conta as condições objetivas em que se desenvolve o trabalho docente, incluindo as questões salariais, a carreira e a organização da categoria, dentre outros aspectos que influenciam a reflexão e a ação docente.

Este modo de conceber a formação pedagógica do professor universitário é coerente com as orientações que balizam a **epistemologia da prática**, paradigma formativo que possibilita a compreensão do trabalho docente como “práxis intersubjetiva”. Esta orientação busca revelar o repertório de conhecimentos docente,

entender sua natureza, compreender como estão integrados concretamente nas tarefas cotidianas dos profissionais e como são incorporados em suas atividades, assim como o papel que desempenham no processo de trabalho na identificação profissional.

Essa compreensão ancora-se ainda na premissa de que o professor está sempre se fazendo e refazendo e, por conseguinte, que a docência é um processo complexo que se perfaz ao longo de sua trajetória e que abrange as dimensões pessoal, profissional e institucional. A primeira reconhece a influência de elementos de natureza biográfica no modo como nos constituímos profissionalmente; a segunda destaca a formação como um dos contextos de socialização que possibilita ao professor reconhecer-se como um profissional, se perfazendo desde suas relações com os saberes e com o exercício da docência; e a terceira ressalta a centralidade do local de trabalho na identificação da profissão.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA EM CURSO

A formação profissional do assistente social no Brasil é matéria complexa de estudo, pois exige uma análise multidimensional que envolve a compreensão histórica da profissão, a análise das influências teóricas relacionadas com os posicionamentos políticos da categoria em correlação com o jogo político vivenciado na realidade nacional, a visão da especificidade profissional e o acompanhamento das transformações societárias que incidem nas reformas do Estado e nas reconfigurações do mundo do trabalho, dentre outros aspectos.

Pressupomos que o Serviço Social tem uma história elaborada coletivamente, não sem contradições, tendo por protagonistas os assistentes sociais, os docentes e os discentes dos cursos e as entidades representativas da categoria, em destaque a ABEPSS, que está atuando com o propósito de orientar a dimensão formativa e de pesquisa pretendida para a profissão na contextura nacional desde 1946.

Sobre os fundamentos orientadores do Projeto Nacional de Formação Profissional do Assistente Social no Brasil e sua presença no desenho curricular do curso de graduação em Serviço Social investigado, a presença hegemônica do referencial epistemológico e político ideológico do marxismo (teoria crítica) é incontestável. Esse referencial e suas categorias fundantes também são encontrados nos marcos legais da profissão. Assim sendo, o currículo traz uma direção teórica e ideológica da Teoria Crítica e da perspectiva materialista histórico-dialética.

Observamos que as implicações dessa vinculação teórico-metodológica fundada numa teoria crítica têm trazido avanços na concretização curricular do projeto formativo profissional dos cursos de Serviço Social. Notamos que existe uma permanente busca pela relação teoria e empiria, concretizada na demanda pelo

entendimento da realidade social, muitas vezes subsidiada pela pesquisa, a fim de realizar uma intervenção mais qualificada nas realidades institucionais em que a prática profissional se desenvolve.

Ao mesmo tempo, porém, em que esse redimensionamento existe, é fato, em algumas realidades institucionais, o retorno ou permanência do conservadorismo. Tal conservadorismo também está nas instituições de ensino superior, pela via de práticas pedagógicas centradas na concepção de que o professor é o centro do processo educacional e da permanência de metodologias que privilegiam as aulas expositivas (preleções) e o ensino centrado no conteúdo.

Outro fator marcante para a análise da prática docente é a sobrecarga de trabalho do professor. Não raro, vemos estudos sobre os adoecimentos dos professores. Essa sobrecarga de trabalho também esgarça o sentido coletivo da academia e dificulta a existência da formação continuada dos professores. Assim sendo, qualquer discussão sobre currículo e prática docente precisa infletir suas reflexões sobre as condições do trabalho docente a fim de não cair no subjetivismo de inferir que a qualidade do ensino-aprendizagem, efetivados na formação superior, relaciona-se tão somente ao compromisso do professor e do aluno.

Considerando que o professor é um articulador, por excelência da qualidade da aprendizagem produzida nos cursos, pensamos ser relevante investigar como se dá a formação e prática dos docentes do curso, sejam eles efetivos ou substitutos, analisando a visão dos professores sobre si mesmos e a visão dos discentes do curso de graduação em Serviço Social na UECE.

4. REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/legislação.diretrizes.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

_____. Formação do assistente social no Brasil e a consolidação do projeto ético político. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, ano 25, n. 79, p. 72-81, 2004.

_____. **Relatório final da pesquisa avaliativa da implementação das diretrizes curriculares do curso de serviço social**. São Luís, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Serviço Social**: parecer CNE/CES 492/2001. Brasília, DF, 2001.

_____. Lei de diretrizes e base da educação nacional. Lei nº 9394, de 20 de novembro de 1996. **DOU**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Código de ética profissional do assistente social: resolução nº 273 de 13 de março de 1993. **DOU**, Brasília, DF, 30 mar. 1993.

_____. Lei de regulamentação da profissão de assistente social, nº 8662, de 7 de junho de 1993. **DOU**, Brasília, DF, 8 dez. 1993.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. Projeto de Investigação: a formação profissional do Assistente Social no Brasil: determinantes históricos e perspectivas. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 14, p. 53-75, 1984.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

HOLANDA, Patrícia C. H.; LEITINHO, Meirecele C. (Org.). **Experiências de avaliação curricular**: possibilidades teórico-práticas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

LEFÉVRE, F.; LEFÉVRE, A. M. **Depoimentos e discursos**: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília, DF: Líber, 2005a.

LEFÉVRE, F.; LEFÉVRE, A. M. **O discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2005b. (Coleção Diálogos).

LEITINHO, Meirecele Calíope. **Concepção e currículo**: Universidade Regional do Cariri. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2000...

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

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAULO NETTO, José. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Ditadura e serviço social**: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Ditadura e serviço social**: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez, 2004.

SACRISTAN, G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. *In*: SACRISTAN, G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000a. Cap. 6, p. 119-148.

_____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000b.

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

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papyrus, 2009. (Coleção Magistério).