

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SOCIOECONÔMICO
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL**

SABRINA APARECIDA DE FREITAS

**A FORMAÇÃO DA/O DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
SERVIÇO SOCIAL**

FLORIANÓPOLIS

2016

SABRINA APARECIDA DE FREITAS

**A FORMAÇÃO DA/O DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
SERVIÇO SOCIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof^a Dr^a Dilceane Carraro

FLORIANÓPOLIS

2016

SABRINA APARECIDA DE FREITAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção de título de bacharel em Serviço Social, de acordo com as normas do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

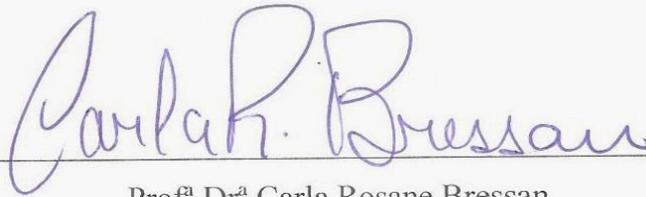
BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Dilceane Carraro

Departamento de Serviço Social - UFSC

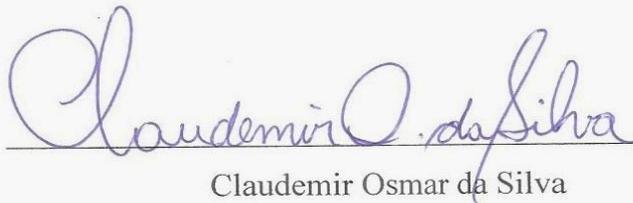
Presidente



Profª Drª Carla Rosane Bressan

Departamento de Serviço Social - UFSC

1ª Examinadora



Claudemir Osmar da Silva

Me. Assistente Social

2º Examinador

FLORIANÓPOLIS

2016

Dedico este trabalho a todas/os estudantes e docentes de
Serviço Social do Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe Delesia e meu pai Altair por todo suporte e apoio necessário para a realização da graduação.

Ao meu irmão Bruno por todas as conversas sobre ensino, educação, universidade e pelas boas risadas. Vamos trabalhar para que possa ser um excelente educador de história.

A toda a minha família, vó, tias, tios, primos, primas e minha afilhada Laura que me possibilitam aprendizados cotidianamente. Em especial ao meu tio Vitalino e tia Vanessa pela atenção durante a graduação. E ao tio Jucelino e tia Jana pelo suporte principalmente no início da graduação.

As minhas grandes amigas Patrícia e Maria Eduarda que me acompanham desde o início da formação. Imensamente grata por tudo que me possibilitaram aprender, apreender e aprimorar. Nos apoiamos em todos os níveis e lutamos muito para construirmos juntas uma boa formação profissional. Aprendi a ser muito melhor com vocês!

A Aliny amiga que ensinou muito, com muita garra e coragem deu ótimo exemplo de força na graduação. E ainda nos deu o prazer de sermos tia da Gaby!

A Cinthya pela parceria e graça de sempre. Nossa guerreira mais engraçada!

A Mirela, Florencia, Karlla e Ana, parceiras de graduação, por todo o apoio, carinho e atenção.

A Antonia, minha parceira de estágio que me possibilitou muitos aprendizados, pessoa de enorme coração.

A todos os colegas de graduação que construímos aprendizado nos amplos debates. Em especial ao Rodrigo.

Ao meu amigo Lucas por todo apoio e atenção mesmo de longe.

Ao meu amigo Maurício por tanta delicadeza e aptidão em proporcionar aprendizado. É em decorrência das muitas interrogações que me causou que lutei para efetivar este trabalho.

A professora Carla minha supervisora de campo, pela oportunidade e por todo o aprendizado.

A todos os docentes que nos proporcionaram aprendizado durante a graduação. Em especial a Kathiuça, Marlon e Arnaldo pela atenção no início da formação.

A Daniele Cima professora do Serviço Social por todo o aprendizado e por apontar a fragilidade da formação docente da pós-graduação *stricto sensu* em Serviço Social.

Ao Claudemir pelo acolhimento e por todos os incríveis debates sobre a formação docente. Você realmente viabilizou este trabalho.

A Elisangela Boing professora de psicologia, Doroti professora de filosofia e Pedro Magrini que foi estagiário docência no Serviço Social pelos belos exemplos de educadores.

A minha orientadora Dilceane que me acolheu. Pelos incríveis debates dos quais muito me motivou e deu sentido quando se autoanalisava. É uma profissional incrível, ainda quero aprender muito com você.

Ao meu companheiro e noivo Filipe (vida) pelo reencontro, por ser, por estar, por todos os grandes debates. Aprendi muito com as dúvidas e sua forma de ser, “me desconstrói os muros, me faz enxergar por outro ângulo tudo que eu já pensava conhecer e dominar, e me muda sem saber, me refaz sem perceber e desfaz todo o nó que bagunça”. Grata por me ensinar tanto, por ser meu suporte de livro perfeito, por todo o apoio!

“No entanto, se nossa meta se refere a apropriação do conhecimento pelo aluno, para além do simples repasse da informação, é para isso que precisaremos estar nos organizando: é preciso superar *o aprender*, que tem se resumido à memorização, na direção do *apreender*, segurar, apropriar, *agarrar*, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender.

Daí a necessidade atual de se revisar o ‘*assistir aulas*’, pois a ação de apreender não é passiva. O *agarrar* por parte de aluno exige ação constante e consciente: exige se informar, se exercitar, se instruir. O *assistir* ou *dar* aulas precisa ser substituído pela ação conjunta do *fazer aulas*. Nesse fazer aulas é que surgem as necessárias formas de atuação do professor com o aluno sobre o objeto de estudo e a definição, escolha e efetivação de estratégias diferenciadas que facilitem esse novo fazer”.

Léa da Graças Camargos Anastasiou

RESUMO

A pós-graduação *stricto sensu* em Serviço Social concede título para a execução de trabalho docente, para tanto, a grande maioria dos programas de pós-graduação não disponibiliza disciplina de formação para a docência. Ao passo que o Serviço Social o Projeto Ético-político da profissão tem como base a teoria social crítica, mas que abre campo de debate e pesquisa para as tendências pedagógicas progressistas e/ou concepções de aprendizagem para seu interior na prática da/os assistentes sociais docentes. O objetivo deste trabalho é problematizar a formação pedagógica docente na pós-graduação *stricto sensu* em Serviço Social do Brasil e conhecer os quadros de disciplinas das pós-graduações *stricto sensu* em Serviço Social do Brasil; assim como analisar os Planos de Ensino voltados para, didática, metodologias pedagógicas e/ou formação docente e trazer a importância do debate quanto à formação docente na pós-graduação *stricto sensu* em Serviço Social no Brasil. A metodologia deste trabalho parte da pesquisa qualitativa com procedimento de pesquisa documental nos Planos de Ensino das Disciplinas. Foram consultados os sites das 24 universidades brasileiras que segundo a Plataforma Sucupira possuem Programa de Pós-graduação em Serviço Social no modo *stricto sensu*, na busca por disciplinas de didática, metodologias pedagógicas e/ou formação docente nas grades curriculares. Foram encontradas 5 disciplinas que abordavam o tema da educação, sendo que 4 apresentavam as temáticas específicas que buscávamos. Contudo, é necessário iniciarmos o debate a cerca da formação docente das/os assistentes sociais na pós-graduação pela compreensão do compromisso do Projeto Ético-político da profissão e Projeto Societário, visto que as salas de aula das faculdades são mais um campo de atuação das/os profissionais de Serviço Social.

Palavras-chave: Pós-graduação *stricto sensu*; Formação docente; Serviço Social.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Nome das Disciplinas.....	53
QUADRO 2	Ementa das Disciplinas.....	53
QUADRO 3	Conteúdos dos Planos de Ensino.....	56
QUADRO 4	Referências das Disciplinas.....	67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM	14
1.1 Concepção de Aprendizagem.....	14
1.2 Concepção Pedagógica	18
1.3 Metodologia Pedagógica.....	26
2 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL E A RELAÇÃO DA PROFISSÃO COM A EDUCAÇÃO.....	30
2.1 O movimento de Reconceituação e as bases do atual Projeto Ético-Político Profissional	30
2.2 Serviço Social e Educação	40
3 PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> EM SERVIÇO SOCIAL DO BRASIL: A FORMAÇÃO DO DOCENTE EM SERVIÇO SOCIAL	45
3.1 Breves indicações sobre o Ensino Superior e a emergência da Pós-Graduação no Brasil	45
3.2 A Pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Serviço Social: a formação docente em perspectiva	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERÊNCIAS	65
APÊNDICE A	68

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tratará da importante formação dos docentes junto aos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*¹ em Serviço Social do Brasil. Os Programas de Pós-graduação *stricto sensu* tem como finalidade formar pesquisadores e docentes de Serviço Social.

A educação e aprendizagem fazem parte do processo de desenvolvimento dos sujeitos da sociedade, a considerar o contexto brasileiro que garante para crianças e adolescentes por lei o direito à educação e ensino público. A escola faz parte da vida das crianças e adolescentes. O direito a formação profissional pública, ainda é direito no Brasil em 2016, considerando os grandes abalos que a democracia vem sofrendo.

Em debates com colegas, dentro e fora da universidade, surgiram muitos questionamentos quanto ao modelo de ensino que se segue no Brasil, ainda antes de ter acesso à universidade. Para tanto, a inserção na graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina em 2012, proporcionou e ainda proporciona grandes aprendizados e muitos questionamentos. Com o espaço de debates e leituras acerca de autores como Paulo Freire e Rubem Alves, em disciplinas como “Teoria do Conhecimento e Filosofia da Ciência”, também no Polo de Extensão Popular o suporte teórico contribuiu ainda mais para as observações.

O Projeto Ético-político do Serviço Social, segundo Barata e Braz (2009) prevê igualdade, respeito ao pluralismo, assim como um novo projeto societário. Para tanto, desde o início da graduação ouvimos sobre: “considerar os sujeitos em seus contextos”. Calcado na perspectiva ontológica marxiana que compreende a constituição do ser social e suas múltiplas relações com o mundo, apontando que “o ser em seu conjunto é visto como um processo histórico” (LUKÁCS, 1969, p. 3 *apud* SILVA, 2011), os questionamentos se deram em relação à atuação do assistente social e a condição de professor de serviço social. A educação é discutida e tem produções no serviço social quanto à política de educação em todos os níveis de ensino e da função sócio-educativa da profissão. Já no debate quanto à atuação do assistente social docente/professor, não foram encontradas produções.

¹ Compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação.

Acreditamos na educação como meio transformador. Sendo assim, pensá-la em todos os níveis de ensino e de metodologias é muito importante. A questão que colocamos é: o espaço físico de sala de aula, as formas de avaliação e de construção de conteúdos referente à formação tem contribuído para o desenvolvimento de sujeitos sociais críticos e participantes da realidade?

Além disso, em que medida essa estrutura de ensino utilizada pela/o Assistente Social docente expressa consonância com o Projeto Ético Político da profissão? Como muito reiterado durante a formação na graduação em serviço social, a inquietação que move este trabalho é quanto à formação de nossos docentes.

É o serviço social que sensibiliza para o olhar cuidadoso quanto ao processo de construção dos sujeitos da sociedade capitalista, e em especial no contexto brasileiro, sendo o Brasil um país latino, de capitalismo dependente, territorialmente grande e diverso culturalmente. Nesse sentido, cada professor e também cada estudante de serviço social advém de um processo específico, com elementos em nível “macro” como, o país, a cultura nacional, a condição econômica e política e em nível “micro” como, conjuntura econômico-familiar, sócio-familiar e comunitária.

Partimos do ponto de que a pós-graduação *stricto sensu* é responsável por conceder o título para a execução de trabalho docente, sendo um objeto interessante de pesquisa. Os espaços nas grades curriculares dos Programas de Pós-graduação, para disciplinas voltadas à formação docente, tem um papel fundamental. No entanto, pressupõe-se que a maioria das pós-graduações não disponibiliza quadro de disciplinas voltadas para didática, metodologias pedagógicas e/ou formação docente. E assim, a pós-graduação em Serviço Social no Brasil tem maior foco na pesquisa do que na formação docente.

A fim de promover o debate acerca dos objetivos do ensino e da forma como alcançá-los, considerando o projeto societário da profissão e seu projeto ético-político, defendemos a importância de estudar e debater quanto ao compromisso dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em formar docente de serviço social. Este trabalho tem como objetivo geral, problematizar a formação pedagógica docente na pós-graduação *stricto sensu* em Serviço Social do Brasil. E especificamente: conhecer os quadros de disciplinas das pós-graduações *stricto sensu* em Serviço Social do Brasil; analisar os Planos de Ensino voltados para, didática, metodologias pedagógicas e/ou formação docente e trazer a importância do debate quanto à formação docente na pós-graduação *stricto sensu* em Serviço Social no Brasil.

A metodologia deste trabalho parte da pesquisa qualitativa com procedimento de pesquisa documental² dada a particularidade de nosso objeto e a viabilidade desta pesquisa. Portanto, a fim de responder tais indagações, foram consultados os sites das 24 universidades brasileiras que segundo a Plataforma Sucupira³ possuem Programa de Pós-graduação em Serviço Social no modo *stricto sensu*, na busca por disciplinas de didática, metodologias pedagógicas e/ou formação docente nas grades curriculares. Com efeito, após solicitação às universidades por e-mail e telefone dos programas das disciplinas, procedeu-se a pesquisa documental nos referidos planos de ensino a partir da proposta do presente trabalho, ou seja, analisar o tratamento dado a formação do docente.

A primeira seção atentará para as contribuições históricas das tendências pedagógicas experimentadas no Brasil, assim como, para uma concepção de processo de aprendizagem que se alinhe à concepção de sociedade que está no cerne do Serviço Social brasileiro com a concepção social-crítica da realidade. A finalidade é elucidar o tema da educação e das formas de ensinagem e aprendizagem possíveis ao longo da história nacional e da intenção do presente trabalho.

Quanto à segunda seção, esta parte da necessidade de apresentar o Projeto Ético-político do Serviço Social em sua construção histórica nacional e latina na intenção de compreender com a história, sua construção e sua interação com a tendência pedagógica e entendimento de aprendizagem defendidos na primeira seção.

A terceira seção versará brevemente sobre a história da educação no Brasil, do ensino superior e da pós-graduação até a primeira década do século XXI. E em seguida, apresentamos a pesquisa nas grades curriculares dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Serviço Social do Brasil, assim como as disciplinas encontradas nas temáticas de formação docente, metodologia pedagógica e/ou didática a fim de analisarmos tais programas. Finalizamos a seção com reflexões sobre o Serviço Social e a Educação objetivando problematizar a formação docente na pós-graduação *stricto sensu* em Serviço Social e a relação assistente social professor.

² “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45).

³ Plataforma Federal disponível na internet desenvolvida pela CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

1 EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM

A presente seção versará sobre diferentes formas de compreensão de ensino e aprendizagem, assim como será defendida a compreensão que faz interface com a perspectiva teórico-política do Projeto Ético-político do Serviço Social, construída historicamente no seio da categoria nacional. Dessa forma, apresentamos no primeiro ponto à concepção de aprendizagem que se relaciona com a profissão. No segundo ponto da seção expunha as concepções pedagógicas das tendências progressistas e liberal, e por fim, as metodologias pedagógicas correspondentes às tendências.

1.1 Concepção de Aprendizagem

O ponto de partida deste trabalho adota a concepção de aprendizagem que condensa toda a proposta deste trabalho, principalmente na relação com o serviço social enquanto campo que estuda a realidade e as transformações da sociedade. Assim denominada **cognição**, esta concepção de aprendizagem faz interface com a proposta da profissão de assistente social. Moreira e Masini (1982 *apud* BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001, p. 117) a denomina como o

[...] processo através do qual o mundo de significados tem origem. A medida que o ser se situa no mundo, estabelece relações de significação, isto é, atribui significados à realidade em que se encontra. Esses significados não são entidades estáticas, mas pontos de partida para a atribuição de outros significados. Tem origem, então, a estrutura cognitiva (os primeiros significados), constituindo-se nos 'pontos básicos de ancoragem' dos quais derivam outros significados.

O cognitivismo se atém com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e utilização das informações, no plano da cognição.

Para os cognitivistas, o processo de organização das informações e de integração do material à estrutura cognitiva é o que se denomina aprendizagem. Para tanto, diferenciam a aprendizagem mecânica da aprendizagem significativa. A aprendizagem mecânica refere-se à novas informações com pouca ou nenhuma associação com conceitos já existentes na estrutura cognitiva, como por exemplo: coisas que simplesmente decoramos, memorizamos. O conhecimento assim adquirido fica arbitrariamente distribuído na estrutura cognitiva, sem se ligar a conceitos específicos. Já a aprendizagem significativa, é processada quando um

novo conteúdo (ideias ou informações) relaciona-se com conceitos relevantes, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo assim assimilado por ela. Estes conceitos disponíveis são os pontos denominados de ancoragem da aprendizagem. Os pontos de ancoragem são formados com a incorporação, à estrutura cognitiva, de elementos relevantes para a aquisição de novos conhecimentos e com a organização destes, de forma a, progressivamente, generalizarem-se, formando conceitos (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001).

As teorias cognitivas definem a aprendizagem como um processo de relação do sujeito com o mundo externo e que tem consequências no plano da organização interna do conhecimento (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001).

As teorias que contrapõem à cognitiva, segundo Bock, Furtado e Teixeira (2001) são as do condicionamento, que definem a aprendizagem pelas suas consequências comportamentais e enfatizam as condições ambientais como forças propulsoras da aprendizagem, na qual a aprendizagem é a conexão entre o estímulo e a resposta e que completada a aprendizagem, estímulo e resposta, estão de tal modo unidos que o aparecimento do estímulo evoca a resposta.

Faz-se necessário então, apresentarmos a compreensão de processo cognitivo aqui defendida. Para isso, utiliza-se a linha de Vigotsky, por ser referência na teoria sóciointeracionista da aprendizagem e da Psicologia Sócio-Histórica, além de, considerar o marxismo fonte científica para a resolução dos paradoxos da psicologia. O autor realizou seus trabalhos nas décadas de 1920 e 1930. Os pontos fundamentais da concepção de Vigotsky são ponderar que: os fenômenos devem ser estudados em movimento e compreendidos como em permanente transformação; a história dos fenômenos é caracterizada por mudanças qualitativas e quantitativas; a mudança nos indivíduos é produzida por mudanças na vida material e na sociedade; considera que as mudanças que ocorrem em cada um de nós têm sua raiz na sociedade e na cultura. Essa linha compreende o desenvolvimento como um processo dialético que ocorre na interação. Que é no processo de ensino-aprendizagem que ocorre a apropriação da cultura e o conseqüente desenvolvimento do indivíduo (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001).

A Psicologia Sócio-Histórica no Brasil, tem se constituído, fundamentalmente, pela crítica à visão liberal de homem, que o apresenta como autônomo e antagônico à sociedade

que vê o fenômeno psicológico enclausurado no homem (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001).

Não existe uma essência eterna e universal do homem, que no decorrer de sua vida se atualiza, gerando suas potencialidades e faculdades. Tal idéia de natureza humana tem sido utilizada como fundamento da maioria das correntes psicológicas e faz, na verdade, um trabalho de ocultamento das condições sociais, que são determinantes das individualidades (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001, p. 88).

Esta visão está ligada à concepção de indivíduo autônomo, que não é aceita na Psicologia Sócio-Histórica, visto que, nela o sujeito é construído ao longo de sua vida a partir de sua intervenção no meio e na relação com outras pessoas. Acredita ainda que somos únicos, mas, não autônomos no sentido de termos um desenvolvimento independente, previsto pela natureza.

A Psicologia Sócio-Histórica compreende o ser humano como: ser ativo, social e histórico, sendo essa sua condição humana, construindo sua existência a partir de uma ação sobre a realidade, que tem, por objetivo, satisfazer suas necessidades. No entanto, a ação e as necessidades têm uma característica fundamental: são sociais e produzidas historicamente em sociedade. As necessidades básicas do ser humano não são apenas biológicas; são imediatamente socializadas, tendo como exemplo: os hábitos alimentares e o comportamento sexual como formas sociais e não naturais de satisfazer necessidades biológicas. O ser humano então, através da atividade laboral, produz o necessário para satisfazer essas necessidades. Cada atividade é determinada pela forma como a sociedade se organiza para o trabalho, sendo o trabalho entendido como transformação da natureza, para a produção da existência humana, possível somente em sociedade (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001).

Vigotsky traz a concepção de internalização aqui considerada referência para ilustrar a forma cognitiva. Chama de “*internalização* a reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKY, 1998). Para ele, as funções psicológicas emergem e se consolidam na ação entre pessoas e tornam-se internalizadas, isto é, transformam-se para constituir o funcionamento interno. O plano interno não é a reprodução do plano externo, pois ocorrem transformações ao longo do processo de **internalização**⁴. Vigotsky deu ênfase ao processo de internalização como mecanismo que intervém no desenvolvimento das funções psicológicas

⁴ Não é possível encontrar nas obras de Vigotsky longas explicações sobre a internalização. Para tanto, como já descrito, a internalização é a reconstrução interna de uma operação externa por meio da linguagem nas relações entre os sujeitos e que se transforma em seu processo. Autores como Luria e Kohl oferecem escritos sobre as teorias de Vigotsky e contribuem para compreender esse conceito.

complexas, entendendo que a reconstrução interna de uma operação externa tem como base a linguagem e que o plano interno, não preexiste, mas é constituído pelo processo de internalização, fundado nas ações, nas interações sociais e na linguagem (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001).

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos⁵. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica. O uso de signos externos é também reconstruído radicalmente. As mudanças nas operações com signos durante o desenvolvimento são semelhantes àquelas que ocorrem na linguagem. Aspectos tanto da fala externa ou comunicativa como da fala egocêntrica 'interiorizam-se', tornando-se a base da fala interior.

A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana. (VIGOTSKY, 1998, p. 75-76)

Partindo da concepção de internalização é visível na prática de sala de aula e no cotidiano que, por exemplo, no curso de serviço social, podemos participar dos debates referentes à condição política do Brasil, enquanto economicamente subordinada aos países de capitalismo central, e ao mesmo tempo, não relacionar com as mazelas vistas no cotidiano. Como: a clara desigualdade de distribuição de renda, que reflete nas violações de direitos básicos como saúde, habitação e alimentação.

A Educação então é vista como processo social sistemático de construção da humanidade. Para Vigotsky (1998), as relações entre aprendizagem e desenvolvimento são indissociáveis. O indivíduo, imerso em um contexto cultural, tem seu desenvolvimento movido por mecanismos de aprendizagem acionados externamente. A escola torna-se então, um espaço que deve privilegiar o contato social entre seus membros e torná-los mediadores da cultura em que alunos e professores devem ser considerados parceiros nesta tarefa social. O aluno jamais poderá ser visto como alguém que não aprende possuidor de algo interno que lhe dificulta a aprendizagem, para tanto, qualquer dificuldade neste processo deverá ser analisada como responsabilidade de todos os envolvidos. O professor torna-se figura fundamental; o

⁵ (Signalização). Os signos são meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico como: lembrar, comparar, relatar, escolher, entre outros. Agem como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho (VIGOTSKY, 1998).

colega de classe, um parceiro importante; o planejamento das atividades, tarefa essencial e a escola, o lugar de construção humana (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001).

A referência em Vigotsky nesse trabalho se deu pela relação sócio-histórica e pela reflexão com o pensamento marxista, que são fundamentais para compreensão do processo de construção da aprendizagem. Também porque ele acredita na escola como espaço privilegiado para a aprendizagem/desenvolvimento e contato com a cultura. E, ainda, porque vê o professor e os colegas como conjuntos de mediadores da cultura que possibilitam um grande avanço na aprendizagem/desenvolvimento que faz interface com a educação transformadora. No próximo ponto será desenvolvida as tendências pedagógicas, a fim de relacioná-las com as experiências da atualidade na perspectiva de construção de uma ação pedagógica que atenda aos objetivos do ensino, principalmente no Serviço Social.

1.2 Concepção Pedagógica

Na relação entre o serviço social e a educação, cabe ressaltar, para a discussão proposta neste trabalho, a concepção pedagógica: Pedagogia Progressista, re-apresentada por Libâneo (1992). O termo é utilizado para designar as tendências que partem de uma crítica das “realidades sociais”, de forma implícita, amparando as finalidades sociopolíticas da educação, pois considera que não há como institucionalizar-se numa sociedade capitalista. Desta forma, torna-se instrumento de luta dos professores junto a outras práticas sociais.

Acrescentamos que estudantes também fazem parte dessa luta e que essa tendência pedagógica tem difícil difusão na sociedade atual devido ao efeito cultural de reprodução social da lógica capitalista implantada. Considerando o contexto histórico-mundial de criação da escola.

A escola antecede o sistema capitalista e a indústria,

Entretanto, pode-se afirmar que, desde um certo momento de desenvolvimento do capitalismo que seria tão difícil quanto ocioso datar, as necessidades deste em termos de mão de obra foram o fator mais poderoso a influir nas mudanças ocorridas no sistema escolar em seu conjunto e entre as quatro paredes da escola (ENGUITA, 1989, p. 130-131).

Enguita (1989) vai nos explicar a influência que o capitalismo tem nas mudanças da escola. Aponta em primeiro lugar, que as grandes empresas capitalistas sempre exerceram grande influência sobre o poder político quando não o introduziram. Em segundo, além das

autoridades públicas, apenas as ações filantrópicas que puderam prover fundos financeiros em grande número de iniciativas privadas e que mais se ajustavam a seus desejos e necessidades. Em terceiro, os “beneficiários” das escolas ou que atuavam em seu nome, viram como um caminho para o trabalho, sobretudo para o trabalho assalariado, aceitando sua subordinação às demandas das empresas. Em quarto, as escolas enquanto organizações têm elementos comuns com as empresas que facilitam o funcionamento como campo de treinamento. Em quinto, as empresas sempre apareceram na sociedade capitalista como paradigma da eficiência com grande legitimidade social, como instituições desejáveis ou como instituições inevitáveis, convertendo-se em um modelo a imitar para as autoridades educacionais. Em último, recorda que as escolas não são o resultado de uma evolução não conflitiva e baseada em consensos generalizados, mas o produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e em sentido amplo, sociais.

Por outro lado, a pedagogia liberal é a justificação do sistema capitalista, que defende a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, que estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção. Sendo a pedagogia liberal uma forma de manifestação dessa sociedade. Assim, tal tendência se manifesta nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que não se deem conta dessa influência (LIBÂNEO, 1992).

Essa é a linha pedagógica que atende aos interesses do capitalismo, pois, a escola passa a atender a função de preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais a partir das aptidões individuais, e para isso faz-se necessário adaptar-se aos valores vigentes na sociedade de classes, desenvolvendo a cultura individualista. A ênfase na cultura esconde a realidade das diferenças de classes, pois ainda que seja difundida a ideia de igualdade, não leva em conta a desigualdade de condições (LIBÂNEO, 1992).

A pedagogia liberal possui em sua vertente quatro tendências: a tendência liberal tradicional, a renovada progressivista, a renovada não diretiva e a tecnicista. A tendência liberal tradicional apresentada por Libâneo (1992) aponta que o método de ensino utilizado, baseia-se na exposição verbal da matéria, e tem ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos e memorização. O professor é autoridade, exige receptividade e impede qualquer comunicação entre os alunos durante a aula. É transmissor da verdade absoluta a ser absorvida. São feitas avaliações de curto e longo prazo.

O próprio Vigotsky defendeu em seu trabalho “Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar” (1988, p. 112), que “o ponto de vista tradicional dá como certo que a única indicação possível do grau de desenvolvimento psicointelectual da criança é a sua atividade independente, e não a imitação, entendida de qualquer maneira”. E assim, os métodos de mediação refletem esta concepção. Afirma que as únicas provas consideradas para indicar o desenvolvimento psicointelectual são as que a criança supera por si só, sem ajuda de outros e sem perguntas ou demonstrações.

A tendência liberal renovada progressivista, também conhecida como Escola Nova tem como finalidade adequar as necessidades individuais ao meio social, para tanto, retrata o quanto possível a vida. Acredita que dispomos de um mecanismo de adaptação progressiva. Os conteúdos de ensino partem, portanto, dos processos mentais e habilidades cognitivas. O processo de aquisição do saber é mais importante que o saber. Os métodos de ensino baseiam-se em “aprender fazendo”, valorizando assim, tentativas experimentais, pesquisas, o estudo do meio natural e social e a solução de problemas. Os trabalhos em grupo são vistos como condição básica do desenvolvimento mental. Partem de atividades adequadas à natureza do aluno e as etapas do seu desenvolvimento. Enquanto método ativo utiliza problemas desafiantes, como estímulos à reflexão, assim como deve dispor de instrumentos e informações que permitam a descoberta. Aqui o professor tem o papel de auxiliar o desenvolvimento espontâneo. Assim, aprender é uma descoberta, é uma autoaprendizagem. Com base em vertentes teóricas como Montessori, Decroly, Dewey e Piaget (LIBÂNEO, 1992).

Além da tendência liberal renovada progressivista, existe a renovada não diretiva. Nessa, o papel da escola está na formação de atitudes, por isso, há uma preocupação maior com problemas psicológicos do que pedagógicos ou sociais. Trabalha-se para estabelecer condições à mudança dentro do indivíduo, uma adequação às solicitações do ambiente. O professor tem como método, ajudar o aluno a se organizar utilizando técnicas de sensibilização na qual os sentimentos possam ser expostos sem ameaças. A educação é centrada no aluno, visando formar sua personalidade por meio das experiências significativas, objetivando desenvolver características inerentes à sua própria natureza. Aprender, portanto, é modificar suas próprias percepções, sendo assim, só se aprende o que estiver significativamente relacionado a essas percepções. O inspirador dessa pedagogia é Carl R. Rogers, da área da psicologia (LIBÂNEO, 1992).

Outra tendência liberal, última a ser apresentada aqui, é a tecnicista. Vem num papel social harmônico, orgânico e funcional, na qual a escola funciona como modeladora do comportamento humano, por meio de técnicas específicas. Organiza o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que possam integrar na máquina do sistema social global, atuando no aperfeiçoamento do sistema capitalista, com o interesse de construir indivíduos competentes para o mercado de trabalho. Os conteúdos são informações e princípios científicos, técnicas e leis em ordem lógica e psicológica. A partir da objetividade, anulando as subjetividades e utilizando manuais, livros didáticos e dispositivos audiovisuais. Não são feitos debates e discussões. O professor é o transmissor da matéria, o aluno recebe as informações e as fixa (LIBÂNEO, 1992).

A tendência liberal tecnicista partiu do desenvolvimento tecnológico dos anos 60, e no final do século XX, com a informática acentua a predominância das técnicas e da tecnologia, atendendo como “novo” paradigma didático. Seus pressupostos indicam a redução da didática ao desenvolvimento de novas técnicas de ensinar, e o ensino, à aplicação das técnicas nas variadas situações, atribui importância às técnicas do planejamento racional das situações de ensinar, e entende a didática como a disponibilidade dos meios e instrumentos para o desenvolvimento e o controle do processo de ensinar, visando à eficácia dos resultados do ensino. Aqui, a didática não vai questionar os fins do ensino, já que estão previamente definidos pela expectativa que a sociedade dominante tem da escola, que é a preparação para o mercado de trabalho, tornando-se esse o critério de avaliação do sistema escolar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Na prática estudantil é possível observar a reprodução existente da tendência tradicional e tecnicista nos modelos de ensino no Brasil, ainda em 2016. Aparenta ser uma reprodução automática e pouco questionada. Faz-se necessário nos questionarmos, devido ao espaço em que a educação formal ocupa na vida dos sujeitos e principalmente por ser mais um mecanismo de sustentação da ordem capitalista.

Na crítica a educação tradicional, Paulo Freire (1987), aponta para a narração de conteúdos como forma que petrifica as dimensões concretas da realidade. Enquanto algo estático, compartimentado ou alheio à realidade do educando, tornando a palavra, nestas narrações e dissertações, vazia de dimensão concreta, transformando em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Essa educação é criticada então como um modelo “bancário”, no qual o “saber” é doado por seus portadores para os que são julgados nada

saber. É então, manifestação da ideologia da opressão, pois, esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criatividade, satisfazendo assim aos interesses dos opressores que para estes, o fundamental não é o desvelamento do mundo, ou a transformação. Mantendo o que Freire chama de “humanitarismo”, e não humanismo⁶, a fim de preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade, por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico.

Retomando a concepção de Pedagogia Progressista, ainda segundo Libâneo (1992), o mesmo apresenta três tendências: a libertadora, conhecida como pedagogia de Paulo Freire, a libertária, dos defensores da autogestão pedagógica, e a crítico social dos conteúdos que para Libâneo (1992, p. 32), “diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais”.

A tendência progressista **libertadora** valoriza a experiência vivida, na relação educativa, é contrária ao autoritarismo e defende a autogestão pedagógica. Tendo sentido somente a prática educativa numa prática social junto ao povo, preferindo as modalidades de educação não formal (LIBÂNEO, 1992).

No ensino, a tendência pedagógica libertadora, utiliza os “temas geradores”, que são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Considerando cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica com o que já dispõem sendo importante despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. Como base do método de ensino, tem-se o diálogo entre educador e educando, mediatizados pelo objeto a ser conhecido. A forma de trabalho educativo é a partir da discussão em grupos, no qual o professor deve adaptar-se às características e ao desenvolvimento próprio de cada grupo. Por meio da codificação-decodificação e problematização, se dá a aprendizagem, a partir da compreensão das experiências de vida e desenvolvendo a crítica sobre a realidade. O modelo tradicional de educação com programas previamente estruturados, aulas expositivas e verificações diretas da aprendizagem são dispensáveis aqui. Admite-se a avaliação da prática entre educador e educando no processo do grupo e, a auto-avaliação. Tendência bem recebida e utilizada em

⁶ A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora de Freire (1987), apresenta dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão compreendendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos sujeitos em processo de permanente libertação. Já as práticas “humanitaristas” têm como meio a opressão na sobreposição aos oprimidos.

movimentos sociais, mas também adotada por alguns profissionais da área da educação (LIBÂNEO, 1992).

Para Saviani (1999), essa concepção pedagógica foi denominada "Escola Nova Popular". Tem exemplos dessas tentativas na França com a "Pedagogia Freinet" e no Brasil com o "Movimento Paulo Freire de Educação". Em especial a Pedagogia de Paulo Freire, parte da crítica à pedagogia tradicional, por ele denominada (pedagogia bancária) caracterizada pela passividade, transmissão de conteúdos, memorização. Concebe-se assim, uma pedagogia ativa, centrada na iniciativa dos alunos, no diálogo e na troca de conhecimentos. Paulo Freire se empenhou em colocar essa concepção pedagógica a serviço dos interesses populares, e teve como alvo inicial os adultos analfabetos.

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1999, p. 79).

O fenômeno histórico do surgimento do que Saviani (1999) chamou de "Escola Nova Popular" põe em evidência que a questão escolar na sociedade capitalista, dada a sua divisão em classes com interesses opostos, é objeto de disputa. Assim como a escola tradicional, proposta pela burguesia voltasse contra seus interesses obrigando a uma recomposição de hegemonia através da Escola Nova⁷, que também não fica imune à luta que se trava no seio da sociedade. Se o credo escolanovista se torna predominante e toma conta das cabeças dos professores, é inevitável o surgimento de pressões no sentido de que a Escola Nova se generalize. Quando, surgem propostas de renovação pedagógica articuladas com os interesses populares e aparecem as críticas à Escola Nova. Visam então incorporar suas contribuições no esforço de formulação duma pedagogia popular, nesse momento, novos mecanismos de recomposição de hegemonia são acionados: os meios de comunicação de massa e as

⁷ “A Escola Nova articula em torno dos interesses da burguesia os elementos progressistas que, obviamente, não são intrinsecamente burgueses. É dessa forma que a burguesia trava a luta pela hegemonia procurando subordinar aos seus interesses os interesses das demais classes” (SAVIANI, 1999, p. 8).

tecnologias de ensino. Passa-se, então, a minimizar a importância da escola e a se falar em educação permanente e educação informal.

Já a tendência progressista **libertária** acredita na escola como um meio de transformação da personalidade dos alunos num sentido literário e autogestionário. Com base na participação grupal a escola institui mecanismos de mudanças, como: assembleias, conselhos, eleições, reuniões, associações, a fim de que o aluno exerça o que aprendeu. Assim como a pedagogia libertadora tem um sentido político, a pedagogia libertária também, na qual o desenvolvimento individual somente se realiza no coletivo. Pretende ser uma forma de resistência contra a burocracia enquanto ação dominadora do Estado, que controla professor, programas, provas, retirando a autonomia. Referente aos conteúdos de ensino, as matérias são colocadas à disposição dos alunos, no entanto, não são exigidas, pois, o mais importante é o que resulta do trabalho em grupo e especialmente a experiência em mecanismos de participação crítica. Entende que o conhecimento se dá pela descoberta de respostas às necessidades e às exigências da vida social (LIBÂNEO, 1992).

Os conteúdos resultam de necessidades e interesses manifestos pelo grupo. O método como já mencionado se baseia na vivência grupal, na forma de autogestão. Os alunos ficam responsáveis por organizar os trabalhos, as atividades, exceto, os programas e os exames, mas, que também não são decididos pelos professores. Essa tendência progressista também nega toda forma de repressão e tem ênfase na aprendizagem informal. O saber sistematizado é possível pelo uso prático. Por isso não faz sentido tentativas de avaliação da aprendizagem em termos de conteúdo (LIBÂNEO, 1992).

A próxima tendência a ser apresentada é a **crítico social dos conteúdos**. Nessa tendência pedagógica, a difusão dos conteúdos é a tarefa principal. Para tanto, não conteúdos abstratos, mas, concretos, indissociáveis das realidades sociais. A escola é valorizada como instrumento de apropriação do saber sendo considerada o melhor serviço a se prestar para os interesses populares, pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Agir dentro da escola, é agir na transformação da sociedade, já que é parte integrante do todo social. Para que a escola atenda aos interesses populares é necessário garantir a todos um bom ensino, apropriação dos conteúdos básicos que tenham relevância na vida dos alunos. A atuação da escola tem por finalidade preparar os alunos para a vida adulta e suas contradições, fornecendo instrumental, por meio da aquisição dos conteúdos e da socialização para participação organizada e democrática na sociedade (LIBÂNEO, 1992).

Os conteúdos de ensino são os culturais universais que constituíram em domínio de conhecimento relativamente autônomo, incorporados pela humanidade, e re-avaliados permanentemente frente às realidades sociais. Faz-se necessário que os conteúdos não só sejam ensinados, mas que se liguem, de forma indissociável a sua significação humana e social. Dar acesso do aluno aos conteúdos, ligando-os às experiências de vida concreta, mas também, proporcionar elementos de análise crítica que possibilitem ao aluno ultrapassar a experiência, os estereótipos, as pressões difusas da ideologia dominante - entendido como ruptura. Os métodos precisam vincular as realidades sociais com os conteúdos de interesse dos alunos. O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos, momento em que se dá a ruptura (LIBÂNEO, 1992).

O professor então é fundamental para possibilitar essa introdução explícita dos elementos de análise, promovendo a união entre a teoria e a prática, numa relação de troca dos conhecimentos na interação com o meio (natural, social e cultural) entre professor e aluno. O que implica no envolvimento com o estilo de vida dos alunos, considerando os contrastes entre a cultura do professor e a do aluno, incentivando a participação ativa. Entende que as tendências espontâneas não são “naturais”, são reflexo das condições de vida e do meio. O passo inicial da aprendizagem é verificar o que o aluno já sabe. E assim, desenvolve-se a capacidade de processar as informações e lidar com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência. E se dá quando o aluno supera a visão parcial e confusa e adquire a visão unificadora, articulando o político e o pedagógico (LIBÂNEO, 1992).

Na visão de educação enquanto prática pedagógica e prática educativa, a interlocução entre os conteúdos e as realidades é o caminho principal. Os conteúdos precisam ser atualizados, criticamente articulados com as realidades sociais, aos bens culturais, simultaneamente, é necessário conhecer as características socioculturais e psicológicas dos estudantes, que são determinadas por condições sociais concretas. Um saber crítico, que não valoriza somente o significado humano da cultura, mas contribuindo para o desvelamento das contradições da estrutura social que sustenta as relações sociais vigentes (LIBÂNEO, 1992).

As **tendências pedagógicas progressistas** são as que mais possuem proximidade com a perspectiva do Projeto Ético-político e Societário do Serviço Social, visto que a profissão questiona os modos de produção capitalista que reflete na vida social dos sujeitos de forma a subalternizar a classe trabalhadora. Para tanto, a seção 2 deste trabalho tratará especificamente desse assunto. Antes disso, no próximo item será abordado o debate referente às metodologias

pedagógicas em algumas tendências já apresentadas a fim de melhor compreendermos na prática.

1.3 Metodologia Pedagógica

Partimos da compreensão da prática educativa, baseada no processo cognitivo, de transformação, armazenamento e utilização das informações, a internalização por Vigotsky, que considera a aprendizagem pelas relações externas, linguagem e a Psicologia Sócio-Histórica, são bases para discorrer sobre como metodologicamente é possível efetivar em espaços de ensino uma educação transformadora. Consideramos também a tendência Pedagógica Progressista que compreende a realidade posta e a importância de intervirmos a fim de transformar os condicionantes das classes trabalhadoras.

Como na educação tradicional, o ensino tem por finalidade transmitir conhecimentos vinculados às habilidades individuais, costumes, crenças e hábitos a fim de conservar os modos de pensar já definidos. Ademais, valoriza o aspecto material do ensino, e a didática é entendida como um conjunto de regras e preceitos entendendo a matéria como algo a ser ensinado, na qual o aluno deve se submeter-se aos métodos do professor (LIBÂNEO, 1992).

A metodologia pedagógica tradicional, claramente se apresenta no século XXI no Brasil. A estrutura burocrática da sociedade condiciona as instituições de ensino, a cumprirem carga horária, currículo e planos de ensino. O sistema econômico do Brasil baseado no capitalismo se apossou também da educação enquanto interesse de mercado, colocando o ensino superior a venda e assim foram sendo construídas várias instituições privadas. Nessas instituições, os limites de atuação dos professores são ainda maiores, pois, algumas instituições são espalhadas pelo país e assim centram suas metodologias de ensino em um polo, do qual são exclusivamente elaborados os Planos de Ensino finalizados e inalteráveis, assim como em alguns casos até mesmo as avaliações e todos os demais materiais que devem ser utilizados nas aulas. Para tanto, as universidades públicas também são condicionadas a estruturas de avaliação e alguns Planos de Ensino, o que também se alinha a metodologia pedagógica tradicional.

A metodologia tecnicista, motivada numa concepção de sociedade capitalista que preza pelo produtivismo, incorporou a tendência liberal renovada progressivista, também conhecida como escola nova, atendendo como continuidade dessa tendência. Os Estados

Unidos teve crescente influência, através de convênios de cooperação técnica, na segunda metade da década de 50, sendo que o movimento da escola nova vinha já, desde 1920, se difundindo nas instituições de ensino de 1º ao 2º grau e nas universidades. O tecnicismo introduziu no ensino a psicologia comportamental, a instrução programada, a teoria da comunicação, a teoria dos sistemas, o planejamento didático formal previamente elaborado, a ênfase na exercitação dos processos mentais como forma de chegar à auto-estruturação do conhecimento que é presente na escola nova, com a técnica de transmissão passiva, reeditando a pedagogia tradicional. Atende a concepção de didática, que reduz o ensino à dimensão técnico-prática, dissociando os fundamentos da educação e afirmando a neutralidade científica e técnica dos métodos (LIBÂNEO, 1992).

Dessa forma, Kátia Lima apresenta

A subordinação da ciência a lógica mercantil. Nos países centrais, a aceleração da produção de novos conhecimentos busca garantir a concorrência entre empresas. Em países capitalistas dependentes como o Brasil, essa produção ocorre nos marcos da inovação tecnológica, incidindo na educação superior e na ciência e tecnologia\C&T, hoje denominada ciência tecnologia e informação\ CT&I. Esse movimento será materializado em ações como a venda de serviços educacionais, através dos cursos pagos e das parcerias universidades-empresas viabilizadas pelas fundações de direito nas universidades públicas, bem como, o incentivo à competitividade, ao empreendedorismo pragmático e ao produtivismo que caracteriza, na atualidade, a política de pós-graduação e pesquisa (LIMA, 2012. p. 1-2).

O Brasil vinha passando nos governos PT (entre 2003 a agosto de 2016) pelo período de expansão do ensino superior, com reforma na educação e criação de programas como o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e ProUni (Programa Universidade para Todos). Esses programas aprofundam seus objetivos com os da reprodução do capital, por meio de orientações dos organismos multilaterais, com o favorecimento da mercantilização da educação, na expansão do ensino privado e no detrimento do ensino público e na fragilidade do processo de ensino-aprendizagem (LIMA, 2012). Esse assunto será mais trabalhado na seção 3.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2008), a didática da linha pedagógica tecnicista e escolanovista se vincula ao fundamento do liberalismo econômico ao fornecer as bases científicas para explicar as diferenças individuais e as desigualdades escolares como próprias da natureza individual. Nessa lógica, a escola está disponível a todos e os professores estão para ensinar. Logo, se os alunos aprendem ou não, a responsabilidade não é do professor, de sua didática, dos métodos, do conteúdo, das formas de avaliação ou do relacionamento com os

alunos. Também não é responsabilidade da escola, ou da organização e seleção de alunos. A escola e o professor cumpriram com suas funções designadas e se os alunos não aprenderam, isso decorre das condições naturais e sociais, consolidando uma didática de exclusão.

Segundo Libâneo (1992), o movimento de crítica à pedagogia liberal, começou em 1970, suas manifestações apareceram na segunda metade da década. Principalmente com a tendência pedagógica libertadora e libertária, que acentuam a experiência imediata como formas de desenvolvimento de comportamentos sociais voltados para a participação política, vida grupal, crítica das relações sociais vividas no cotidiano.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos implica atividade humana de transformação da sociedade, conforme o modo de produção da existência humana ao longo da história como prática social. A educação enquanto forma de manifestação da prática social global, é instância de disputa entre classes sociais: para uma, desempenha meio de acomodação à ordem social estabelecida; e para outra, meio de superação de relações opressivas, atuando na mobilização dos sujeitos para ação conjunta de emancipação humana (LIBÂNEO, 1992).

Para tanto, a prática pedagógica requer orientação ao trabalho formativo nas situações pedagógicas concretas. Teoria e prática, pedagogia e didática são momentos inseparáveis na atividade transformadora da prática social, e assim, a prática educativa é questionada e modificada de acordo com as exigências decorrentes das circunstâncias históricas. Sendo o método dialético, que permite a compreensão das vinculações da educação com os processos concretos da realidade, (concreto e abstrato, dialética entre lógica e história, teoria e prática). Assim, no trabalho docente, com o compromisso de transformação crítica, é necessário valorizar o ensino como instrumento de humanização, assumindo a dimensão pedagógico-didática da visão crítica da sociedade. O trabalho docente não se reduz a transmissão de conhecimentos, nem apropriação espontânea (LIBÂNEO, 1992).

A estrutura hierárquica da escola, da universidade e da educação no Brasil como um todo, mantém a tendência de ensino que coloca o professor como portador e transmissor do saber e ainda, condicionado à metodologias de sala e de avaliação e conteúdos. A organização das carteiras e cadeiras em fileiras direcionadas para o quadro e para o professor confirma essa estrutura diariamente ainda em 2016.

A tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos, admitindo que a ação pedagógica não se reduza ao técnico-prático, nem aos psicológicos e nem aos sociopolíticos, considera os determinantes econômicos, sociais e psicológicos. O trabalho docente consiste na

atuação do professor juntamente com a instituição de ensino como um todo, acompanhando os processos de apropriação e reapropriação do saber de sua cultura, da cultura dominante, contribuindo para a elaboração da crítica a realidade, promovendo o encontro do aluno com a experiência social e o saber (LIBÂNEO, 1992).

Libâneo (1992), ainda vai listar requisitos indispensáveis para o trabalho docente eficaz nos diferentes níveis de ensino. Apresentados como: o conhecimento da prática de vida dos alunos, a experiência social concreta, relação familiar, práticas de convívio, conhecimentos, motivações, expectativas e ambiente social e físico; o professor deve ter o conhecimento dos processos psicológicos, cognitivos e de afetividade; o domínio dos conteúdos e das metodologias, seleção de conteúdos representativos do saber cultural e científico, com valor formativo e significância e utilidade para intervenção na realidade social; o conhecimento de dinâmicas de grupo e comunicação; e métodos de análise da realidade concreta que garantam a compreensão das relações entre a instituição de ensino e o contexto político-social e das implicações sociais, econômicas, psicológicas, organizacionais e da sua prática cotidiana.

As discussões sobre metodologias pedagógicas feitas aqui são sempre permeadas pelos limites institucionais que realmente existem, assim como já foram apresentados. Para tanto, é necessário e urgente lutar pelos espaços de aprendizagem. A estrutura que condiciona o professor, também condiciona e, por vezes, condena o aluno. A proposta da pedagogia crítico-social dos conteúdos traz um ponto de partida muito importante que é considerar a partir da experiência e dos conhecimentos dos alunos. Ninguém é vazio de saber, fazemos parte de uma sociedade e de convívios que nos possibilitam aprender a todo instante. E os saberes não podem ser ignorados. A internalização de Vigotsky entra aqui, quando se faz a comunicação da teoria com a realidade num processo em espiral que internaliza o conhecimento e a crítica à realidade.

2 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL E A RELAÇÃO DA PROFISSÃO COM A EDUCAÇÃO

A fim de trazer o importante debate referente à formação docente na pós-graduação *stricto sensu* em Serviço Social no Brasil, necessariamente, o Projeto Ético-político da profissão precisa ser apresentado no contexto histórico brasileiro. Assim, brevemente será recuperado o período da reconceituação do Serviço Social, passando pela intenção de ruptura objetivando explicitar as bases teórico-metodológicas do Projeto Ético-político da profissão. Em seguida, abordaremos reflexões sobre a educação e o Serviço Social a fim de relacionar o trabalho da/o assistente social docente com o Projeto Ético-político da profissão, para que na última seção seja possível a articulação entre as teorias educacionais progressistas e as concepções teóricas e políticas do Serviço Social.

2.1 O movimento de Reconceituação e as bases do atual Projeto Ético-Político Profissional

É necessário inicialmente explicitar como se constituem e se desenvolvem no Serviço Social brasileiro as tendências de análise e as interpretações acerca de sua própria intervenção e sobre a realidade social na qual se move. Estas tendências derivadas das transformações sociais que vem particularizando o desenvolvimento do capitalismo em nossa sociedade, não se configuram como homogêneas, mas são permeadas por diversas fragmentações, tensões e confrontos internos. Isso porque, a compreensão teórico/metodológica da realidade, fundada no acervo intelectual que se constituiu a partir das principais matrizes do pensamento social e de suas expressões nos diferentes campos do conhecimento humano, é processo que se constrói na interlocução com o próprio movimento da sociedade (YAZBEK, 2009, p. 3).

O processo de incorporação da profissão se dá a partir de ideias e conteúdos doutrinários do pensamento social da Igreja Católica, em seu processo de institucionalização no Brasil; e das principais matrizes teórico metodológicas acerca do conhecimento do social na sociedade burguesa. O primeiro aspecto vai imprimir à profissão caráter de apostolado fundado em uma abordagem da "questão social" como problema moral e religioso e numa intervenção que prioriza a formação da família e do indivíduo para solução dos problemas e atendimento de suas necessidades materiais, morais e sociais, inserindo os "usuários" (que

naquela época eram chamados de clientes pelas/os profissionais do Serviço Social) nas relações sociais vigentes (YAZBEK, 2009).

Conforme Paiva (et al 2012, p. 200), “referida às profissões, a ética diz respeito à moralidade profissional: conjunto de normas e princípios que expressam escolhas axiológicas e funcionam como parâmetros orientadores das relações entre a profissão e a sociedade”. Aponta ainda a ética profissional em duas dimensões: “como espaço de reflexão teórica sobre os fundamentos da moralidade e como resposta consciente de uma categoria profissional às implicações ético-políticas de sua intervenção, indicando um dever ser no âmbito de determinada projeção social”. Assim, para refletirmos a ética da profissão é necessário explicitar os elementos básicos constitutivos, que são: a base filosófica e os princípios e valores ético-políticos implícito a um projeto profissional definido historicamente.

O Serviço Social consolidou o Projeto Ético-político da profissão que se inscreve a partir da teoria social crítica e se expressa pelo Código de Ética, na Lei que Regulamenta a Profissão e nas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Serviço Social.

O Código de Ética trata de uma dimensão da ética profissional que remete ao caráter normativo e jurídico que regulamenta a profissão quanto às implicações de suas ações. Estabelecendo normas, deveres, direitos e proibições, representando para a sociedade um mecanismo de defesa da qualidade dos serviços prestados à população; de outro lado, uma forma de legitimação social da categoria profissional. O Código então representa um instrumento que determina parâmetros para ao exercício profissional, por meio de sanções e normas, concretizando a identidade profissional frente à sociedade (PAIVA et al., 2012).

Entretanto, segundo Paiva (et al. 2012), desde a primeira formulação do Código de Ética profissional dos Assistentes Sociais, em 1947, até a reelaboração de 1975, permaneceram vigentes as mesmas concepções filosóficas assentadas no neotomismo, a partir das quais eram consagrados valores abstratos e metafísicos como “bem comum” e “pessoa humana”.

Para tanto, sua perspectiva hegemônica passou por um grande processo de elaboração cujas discussões, debates e produções se iniciam nos anos de 1980 como produto do processo de reconceituação da profissão iniciado ainda nos anos 1960.

A emergência da ditadura brasileira, segundo Netto (1996) inseriu-se num contexto que transcendia largamente as fronteiras do país, inscrevendo-se num mosaico internacional em que se deu uma sucessão de golpes de Estado que era somente o sintoma de um processo

amplo que se movia na alteração da divisão internacional capitalista do trabalho, dos centros imperialistas, sob o hegemonismo estadunidense. Patrocinaram, principalmente no curso dos anos sessenta, o que Netto chama de “contrarrevolução preventiva” em grande proporção com rebatimentos no Terceiro Mundo, onde se desenvolviam, diversamente, amplos movimentos de libertação nacional e social.

Netto (1996, p. 31), aponta também a tríplice finalidade da contrarrevolução preventiva com objetivos vinculados:

[...] adequar os padrões de desenvolvimento nacionais e de grupos de países ao novo quadro do inter-relacionamento econômico capitalista, marcado por um ritmo e uma profundidade maiores da internacionalização do capital; golpear e imobilizar os protagonistas sociopolíticos habilitados a resistir a esta reinserção mais subalterna no sistema capitalista; e, enfim, dinamizar em todos os quadrantes as tendências que podiam ser catalisadas contra a revolução e o socialismo.

Os resultados gerais da contrarrevolução preventiva, mostraram-se nítidos a partir da segunda metade da década de 1960: a armação de um padrão de desenvolvimento econômico associado subalternamente aos interesses imperialistas, com uma nova integração, mais dependente, ao sistema capitalista; a articulação de estruturas políticas garantidoras da exclusão de protagonistas comprometidos com projetos nacional-populares e democráticos; e um discurso social com uma prática policial-militar anticomunista (NETTO, 1996).

Nesse contexto econômico-político de subalternidade imperialista e dependência ao sistema capitalista juntamente com articulações e estruturas antidemocráticas, de mudanças sociais e culturais que o Serviço Social passa pelo processo de reconceituação.

Contudo, um primeiro suporte teórico-metodológico do Serviço Social brasileiro necessário à qualificação técnica de sua prática e à sua modernização vai ser buscado na matriz positivista e em sua apreensão manipuladora, instrumental e imediata do ser social. Neste âmbito aborda as relações sociais dos indivíduos no plano de suas vivências imediatas, como fatos, como dados, que se apresentam em sua objetividade e imediaticidade. O método positivista trabalha com as relações aparentes dos fatos, evolui dentro do já composto e busca a regularidade, as abstrações e as relações invariáveis (YAZBEK, 2009).

A perspectiva positivista é que restringe a visão de teoria ao âmbito do verificável, da experimentação e da fragmentação. Não aponta para mudanças, somente dentro da ordem estabelecida, antes voltando-se para ajustes e conservação (YAZBEK, 2009).

Para tanto,

[...] A profissão assume as inquietações e insatisfações deste momento histórico e direciona seus questionamentos ao Serviço Social tradicional através de um amplo movimento, de um processo de revisão global, em diferentes níveis: teórico, metodológico, operativo e político. Este movimento de renovação que surge no Serviço Social na sociedade latino-americana impõe aos assistentes sociais a necessidade de construção de um novo projeto comprometido com as demandas das classes subalternas, particularmente expressas em suas mobilizações. É no bojo deste movimento, de questionamentos à profissão, não homogêneos e em conformidade com as realidades de cada país, que a interlocução com o marxismo vai configurar para o Serviço Social latino-americano a apropriação de outra matriz teórica: a teoria social de Marx. Embora esta apropriação se efetive em tortuoso processo (YAZBEK, 2009, p. 7).

É no âmbito do movimento de Reconceituação e em seus desdobramentos, que se definem de forma mais clara e se confrontam, diversas tendências voltadas à fundamentação do exercício e dos posicionamentos teóricos do Serviço Social. Essas tendências resultam de conjunturas sociais particulares dos países da América Latina que se expressou, por exemplo, no Brasil, no movimento que, em seus primeiros momentos (período da ditadura militar de impossibilidade de contestação política) priorizava um projeto tecnocrático/modernizador, do qual o “documento de Araxá” (composto durante o I Seminário de Teorização do Serviço Social, no ano de 1967 em Araxá – Minas Gerais) e o “documento Teresópolis” (realizado durante o Seminário realizado no ano de 1970 em Teresópolis – Rio de Janeiro) são as melhores expressões (YAZBEK, 2009).

Segundo Silva e Silva (2011), as bases teóricas do Projeto Profissional de Ruptura traziam em suas categorias mais recorrentes: Estado, Classes sociais, Transformação social, Práxis, Hegemonia, Ideologia e Intelectual orgânico, categorias que apontam para o esforço de vinculação com a matriz marxista e preponderância do pensamento gramsciano.

Para tanto, no movimento inicial do esforço de ruptura ocorre uma recorrência a determinados intérpretes de Marx, na busca por conceitos básicos. Segundo Silva e Silva (2011), houve uma aproximação problemática e limitada com o marxismo, devido as produções marxianas e as marxistas⁸. Assim, colocando como diferença a ida aos originais e a seus seguidores, ou as limitadas obras interpretativas de autores, sem estudar nas fontes. Portanto, surge a exigência de trabalhos com autores marxistas nas fontes originais.

⁸ Marxista - São os ortodoxos. Aqueles que acreditam piamente na dialética da luta de classes. Marxiano - É o indivíduo ou proposição que se remete ao pensamento de Marx sem pertencer à interpretação ortodoxa do marxismo (ARON, 2005).

De acordo com Netto (1989b, *apud* Silva e Silva 2011), o marxismo advém de uma vertente revolucionária que requer autoconsciência do ser social nos marcos do capitalismo, enquanto o Serviço Social se inscreve na vertente conservadora, no Brasil, no início da década de 1970. O Serviço Social surge como uma profissão ancorada nas ciências, oriunda da tradição conservadora, tendo como base os padrões das ciências da natureza e do racionalismo formal. Essa relação não permite que a profissão se liberte do seu vínculo com o conservadorismo e com o positivismo.

Ainda segundo Netto (1989b, *apud* Silva e Silva 2011), a aproximação do Serviço Social com o marxismo se deu de maneira torta no contexto da crise das Ciências Sociais acadêmicas nos anos de 1950 na América Latina. Verifica-se, então, uma retomada da tradição marxista, a partir da qual, são recuperadas pelas correntes ditas “críticas”, o que representa uma incorporação problemática de Marx. Esse contexto favorece a interlocução do Serviço Social com a tradição marxista, com intervenção de fatores conjunturais. Assim sendo, a dinâmica da sociedade, marcada pelos movimentos revolucionários na América Latina, como: o movimento estudantil que assumiu uma perspectiva de esquerda, exigiu o debate do marxismo, favorecido pelo retorno de professores exilados da vida política e acadêmica. Há então, uma forte participação dos professores nos movimentos sociais e políticos da categoria, há também uma desmistificação da neutralidade que orienta as Ciências Sociais e o Serviço Social, são postas então, demandas pelos movimentos organizados da sociedade brasileira que vão aparecer mais tarde a partir dos anos 1970.

Contudo, alguns setores do Serviço Social despertam inquietações sobre o homem como sujeito da história, motivada ainda mais por obras de Paulo Freire, inspirando a busca da construção de uma prática pedagógica do Serviço Social. Essas inquietações teóricas e políticas que vão criando condições para a aproximação do Serviço Social ao marxismo, permitindo a superação do funcionalismo que orientava o Serviço Social inicialmente (SILVA e SILVA, 2011).

O Projeto Profissional de Ruptura do Serviço Social configura-se pelo esforço de superação do antagonismo genético do marxismo e Serviço Social, procurando romper com a tradição cultural conservadora, na busca de uma aproximação orgânica do Serviço Social com o marxismo para a construção de um Projeto Profissional com outro sentido político, numa perspectiva histórica de transformação social, fundado em novas bases analíticas (SILVA e SILVA, 2011).

O contexto político brasileiro nas décadas de 1960 e 1970 de ditadura militar, instaurou no país tempos de exclusão social, fortes violência e opressão, para tanto,

A resistência à ditadura, conduzida no plano legal por uma frente de oposição hegemônica por segmentos burgueses descontentes, ganhou profundidade e qualidade novas quando, na segunda metade dos anos 70, a classe trabalhadora se reinseriu na cena política, por meio da mobilização dos operários metal-mecânicos do cinturão industrial de São Paulo (o “ABC paulista”). A partir de então, a ditadura - que promovera a *modernização conservadora* do país contra os interesses da massa da população, valendo-se, inclusive, do terrorismo de Estado - foi levada, de derrota em derrota, à negociação com a qual, culminando na eleição indireta de Tancredo Neves (1985), concluiu seu ciclo desastroso (NETTO, 2009, p. 149).

Nos anos 1980 com mobilizações dos trabalhadores urbanos, renasceu de forma combativa as organizações sindicais; também com a tomada de consciência dos trabalhadores rurais e a revitalização das suas entidades representativas; ingresso na cena política, de movimentos sociais de cunho popular, como por exemplo: associações de moradores; a reativação do protagonismo de setores intelectuais; a reafirmação de uma opção democrática por parte de segmentos da igreja católica e a consolidação do papel progressista desempenhado por instituições como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a Associação Brasileira de Imprensa, tudo teve muita importância para pôr na agenda brasileira a exigência de profundas transformações políticas e sociais (NETTO, 2009).

É em todo esse contexto histórico de conservadorismo do Serviço Social brasileiro que existe desde a origem da profissão e que muito foi reciclado, pela primeira vez confrontou-se com uma conjuntura que em sua dominância no corpo profissional, que sofreu as incidências do “modelo econômico” da ditadura, começa a reconhecer-se como inserido no conjunto das camadas trabalhadoras. Enquanto no corpo profissional, repercutiam as exigências políticas e sociais postas pela ruptura do regime ditatorial (NETTO, 2009).

A luta pela democracia na sociedade brasileira criou no corpo profissional, o quadro para romper com o conservadorismo no Serviço Social. No processo de derrocada da ditadura se inscreveu a - condição política - como condição para constituição de um novo projeto profissional (NETTO, 2009).

As vanguardas, na efervescência democrática, mobilizaram-se ativamente na contestação política. A partir do III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais em 1979, os segmentos mais dinâmicos do corpo profissional vincularam-se ao movimento dos trabalhadores, rompendo com conservadorismo e instaurando na profissão o *pluralismo político*, que redimensionou a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social

(ABEPSS) naquele período denominada Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social (ABESS) e o Conselho Federal de Serviço Social (NETTO, 2009).

Ainda nos anos 1970, ocorreu a Reforma Universitária imposta pela ditadura, momento em que o Serviço Social legitimou-se no âmbito acadêmico, surgiram os cursos de pós-graduação, inicialmente com os mestrados e depois, nos anos 1980 com os doutorados, assim como, o fomento aos cursos de especialização (NETTO, 2009).

Durante os anos de 1980, na agenda profissional ganhou forte debate a formação profissional, resultando na reforma curricular em 1982 sucedida por amplas produções estimuladas pela antiga ABESS⁹ (NETTO, 2009). Na perspectiva de redimensionar o ensino, tendo em vista a formação de um profissional eficiente e competente que respondesse às demandas tradicionais e às demandas emergentes na sociedade brasileira, na construção de um novo perfil profissional. Carvalho teve grande relevância com a produção do exame da rica documentação em 1984.

Os eixos articuladores da prática profissional de ruptura vem de um resgate operativo e metodológico, constituem estratégias básicas que os autores propõem para viabilizar, operativamente, o Projeto Profissional de Ruptura. São eixos que devem ser considerados de forma articulada e complementar. No entanto, se expressam, com maior ou menor intensidade, em determinados momentos. Trata-se então dos eixos: Formação de alianças, Educação popular e Investigação-ação, que se apresentam com maior expressividade na primeira metade dos anos 1980 (SILVA e SILVA, 2011).

O primeiro eixo articulador preconizava a prática da formação de alianças do profissional com os atendidos, os profissionais com movimentos sociais e com organizações dos trabalhadores, enfatizando a necessidade de os assistentes sociais superarem a setorialização e assim, a fragmentação das políticas sociais (SILVA e SILVA, 2011).

O segundo eixo é o de Educação popular, que coloca a prática da/o assistente social a serviço da demanda das classes populares. Assim, é proposto ao assistente social trabalhar com as classes populares, viabilizando reflexões acerca da vida cotidiana, contribuindo para a sistematização do saber popular como forma de resistência (SILVA e SILVA, 2011).

O terceiro e último eixo articulador, trata das propostas de ação, é a investigação-ação, que se situa no contexto de uma prática educativa, com o esforço de investigação e construção de um saber, desenvolvido em conjunto com a população envolvida (SILVA e SILVA, 2011).

⁹ A ABESS teve seu formato redimensionado em 1998, surgindo então a Associação Brasileira de Ensino e pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) (NETTO, 2009).

Os eixos articuladores mais interessantes para o debate deste trabalho são: educação popular e investigação-ação. Conforme Silva e Silva (2011), a prática do assistente social quanto à educação popular tem por objetivo viabilizar um processo reflexivo acerca do cotidiano dos setores populares de modo a contribuir para a construção de um saber popular que venha a possibilitar uma forma de resistência ao processo hegemônico das classes dominantes. A ação educativa se baseia numa ação-reflexão desenvolvida junto a população, de modo a contribuir para a sua organização e participação. Esse eixo vem reafirmar a importância de uma leitura crítica da realidade na qual o assistente social e os sujeitos estão inseridos, e destaca a construção do conhecimento como atividade coletiva. Referenciando ainda, Arcoverde (1985 *apud* SILVA e SILVA, 2011) que afirma quanto às ações educativas dos assistentes sociais que devem pretender não apenas transmitir informações, esclarecer ou orientar as pessoas e grupos com posições pré-definidas, mas examinar essas posições, ratificando a validade da produção coletiva de conhecimento, respeitando a autonomia dos participantes.

Aspam (1979 *apud* Silva e Silva, 2011), aponta que, autores que consideram o eixo articulador da educação popular admitem a necessidade da elucidação da opção política que deve direcionar a transformação social no contexto de processos reflexivo e crítico sobre as relações sociais. Ademais, consideram que, para que se chegue a uma práxis de libertação, é necessário ter como objetivo a transformação, o que se dará no contexto de uma educação libertadora (KRUSE 1986 *apud* Silva e Silva, 2011). É destacado pelos autores, que se trabalhe diretamente na esfera pessoal, para que alcancem modificações nas esferas social, política, econômica e cultural.

Ao tomar a educação popular como eixo articulador, o assistente social se coloca como educador popular. Na investigação-ação, coloca-se como investigador que situa o esforço investigativo no âmbito de um processo educativo, o que revela a convergência da educação popular e da investigação-ação, quando percebidas como eixos articuladores da prática do Serviço Social (SILVA e SILVA, 2011, p. 232).

A investigação-ação para o Serviço Social proporciona aos profissionais conhecimentos sobre as organizações da população, proporcionando o fortalecimento organizativo enquanto proposta de ação a ser desenvolvida. Aqui, a metodologia de trabalho não é preestabelecida, mas construída no processo, com a participação da população (SILVA e SILVA, 2011). Foi articulada a dimensão acadêmica, pois leva ao processo de formação profissional aspectos como o caráter teórico-prático da profissão e os princípios éticos e

humanísticos a partir de uma concepção global e crítica da realidade, levando em conta as particularidades regionais e locais, considerando o ser humano como ser histórico de uma realidade em que as relações sociais emergem das condições materiais produzidas pela dinâmica da sociedade (SILVA e SILVA, 2011),

Entrou para a agenda do Serviço Social a questão de redimensionar o ensino à formação de um profissional capaz de responder às demandas tradicionais e às demandas emergentes da sociedade brasileira, na construção de um novo perfil profissional (NETTO, 2009).

O Código de Ética Profissional de 1986 apontou alguns parâmetros para contrapor os princípios dos códigos anteriores. Em contraste com a ideia de “neutralidade”, estabelece a noção de “compromisso”, que concretizou por meio dos deveres de: “democratizar as informações aos usuários”; “criar espaços para sua participação nos programas e decisões institucionais”, a fim de viabilizar as demandas de interesses dos usuários. Configura-se um novo perfil profissional de acordo com o processo de renovação teórico-política do Serviço Social. Desenvolve-se então uma percepção da profissão que requer capacitação para elaborar, gerir e decidir a respeito e políticas sociais e programas institucionais, o que pressupõe instrumentos para o conhecimento crítico da realidade política e social. Esse Código expressava as reflexões éticas que vinham das conquistas realizadas desde a consolidação do Movimento de Reconceituação. O Código de 1986 revelava três dimensões: a negação da base filosófica tradicional, conservadora que norteava a “ética da neutralidade”, enfim recusada; e a afirmação de um novo papel profissional, implicando numa nova qualificação, que se adequaria a pesquisa, à formulação e gestão de políticas sociais (PAIVA et al., 2012).

Todavia, este Código vinha se mostrando insuficiente, de acordo com a avaliação formulada pelos assistentes sociais e pelas entidades de Serviço Social, em função de seus limites teórico-filosóficos, quanto às fragilidades de operacionalização no cotidiano profissional. Com isso, foi ratificada no seio da categoria uma urgente revisão do instrumento de 1986 pelos fóruns profissionais: Seminário Nacional de Ética (1991); Encontros Estaduais; 7º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (1992); XII Encontro Nacional de estudantes de Serviço Social (1992); XX Encontro Nacional Conselho Federal de Serviço Social e Conselho Regional de Serviço Social (1992) (PAIVA et al., 2012).

O Código de Ética de 1993 configurou em sua estrutura básica, o caráter aberto, mantendo seus eixos fundamentais e é suficientemente flexível, incorporando novas questões e problemáticas sem se descaracterizar. De caráter aberto, pois, com a manutenção dos seus eixos fundamentais, produziu modificações com a vigência da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1996 e as orientações propostas pela ABESS entre 1997 e 1998, ratificando a direção da formação nos termos do projeto (NETTO, 2009).

A fim de qualificar o Código de Ética como referência ético-política, segundo PAIVA (et al., 2012) foi necessário delimitar com clareza os valores e compromissos éticos e profissionais. O conteúdo dos princípios indica um conjunto de valores fundamentais, os quais perpassam, enquanto motivação e exigência ético-políticas, todo o Código. Com o intuito de aprimorar e salientar a dimensão normativa procurou-se estabelecer jurídico-legais. Assim, atitudes e posturas foram previstas e traduzidas na forma de artigos. Os artigos são, orientadores das melhores escolhas, como para detectar e combater as infrações à ética profissional. A partir daí as infrações tornam-se passíveis de denúncias por qualquer pessoa que se sinta lesada em seus direitos em decorrência da atuação profissional do assistente social, sendo os órgãos fiscalizadores da categoria, os Conselhos Regionais de Serviço Social (CRESS).

Assim o código vigente é composto inicialmente pela introdução, que sintetiza os princípios temas do documento-base da revisão, em sequência a citação dos onze princípios fundamentais que balizam o projeto e os compromissos ético-profissionais. A estrutura é composta de quatro títulos, sendo o terceiro destinado a normatizar as diferentes relações que o profissional estabelece no exercício do Serviço Social com os usuários, instituições, outros profissionais e entidades, assim como regular, por meio de capítulos específicos, o sigilo profissional e a relação da/o assistente social com a Justiça. Dos seis capítulos constam uma série de artigos, organizados a partir dos: direitos, deveres e as proibições (PAIVA et al., 2012).

O Código de Ética das/os Assistentes Sociais de 1993, do primeiro ao último princípio, o reconhecimento da liberdade, autonomia, emancipação, defesa dos direitos humanos e recusa ao autoritarismo, garantia do pluralismo, compromisso com uma construção de uma nova ordem societária sem diferentes dominações, e com compromisso a qualidade dos serviços prestados e aprimoramento intelectual.

Assim como, o Código de Ética de 1993, o referencial teórico-metodológico desde o processo de ruptura com os aprimoramentos, constrói na vertente progressista o Projeto Ético-político do Serviço Social juntamente com outros documentos citados no início da seção. Contudo, percebe-se então, que a profissão defende o respeito à singularidade humana de todos os sujeitos, reconhecendo os contextos sociais em que estão imersos. É aí, que se inserem as tendências pedagógicas progressistas, visivelmente atreladas às percepções Vigotsianas que também se fundam na teoria marxista de leitura da realidade.

Dessa forma, torna-se visível o caminho que percorreremos na seção 3 com a leitura da realidade das Pós-graduações *stricto sensu* em Serviço Social do Brasil e análise das grades curriculares e Planos de Disciplinas com temática na área da formação docente. Antes disso, e como fundamento dessa análise, veremos de que forma o serviço social se inter-relaciona com a educação.

2.2 Serviço Social e Educação

O Serviço Social atua junto às expressões da “questão social” resultantes da contradição entre o capital e o trabalho no sistema capitalista. Sistema ainda mais personificado no Brasil por ser um país dependente, que sofre as mais variadas misérias dessa relação econômica que existe a partir da desigualdade social e se fundamenta cotidianamente com uma cultura individualista e competitiva.

Assim como Paulo Freire, acreditamos na educação como prática libertadora. A profissão de assistente social defende um Novo Projeto Societário e a educação é um meio importante para essa mudança. A educação por si só não transforma o mundo, é nesse sentido que a profissão atua juntamente com todos os mecanismos possíveis para garantir em meio a tanta desigualdade, direitos para a classe trabalhadora tão explorada pela classe dominante no sistema capitalista.

O Assistente Social é um intelectual que intervém na realidade social, habilitado a operar em área particular, mas para isso precisa considerá-la com competência, o que significa entender que o particular é parte da totalidade. Assim, cabe exercitar o tempo todo a sua capacidade de captar criticamente essa realidade social que é contraditória e dinâmica, o que pressupõe busca constante de sustentação teórica, política e ética. Essa é a condição — o requisito imprescindível — do seu trabalho profissional (FORTE; GUERRA, 2010, p. 8).

É nessa relação do profissional de Serviço Social entender o particular como parte da totalidade, que precisa persistir no assistente social que é professor. A educação tem-se construído historicamente como já apresentado, numa linha individual e individualizante. Da mesma forma como, com as políticas de expansão do ensino superior, dos recursos pontuais, a competitividade acadêmica, tanto na graduação, como na pós-graduação. É com essa experiência histórica e com os condicionantes da estrutura da universidade, que ainda se mantém a cultura individualista e competitiva, própria do sistema capitalista, na educação e principalmente na aprendizagem.

Contudo, a educação tradicional, do ensino que tem por finalidade transmitir conhecimentos vinculados às habilidades individuais, parece ainda estar arraigado ao modelo de ensino que ainda se tem no Brasil no século XXI. Isso se dá, inicialmente, na própria forma de inserção na universidade por meio de vestibular, da mesma forma como ainda se mantém os esquemas de provas individuais e iguais para todos os estudantes, além das notas e premiações. Com a compreensão que todo ser humano tem as suas particulares, é que se acentua a exigência de a/o docente assistente social trabalhar com as variadas formas de ensinagem que viabilizem a aprendizagem, considerando as particularidades de cada estudante.

O Serviço Social tem como campo de pesquisa na educação vários trabalhos importantes e intrínseco ao projeto profissional, o debate sobre as políticas de educação em todos os níveis de ensino, com documentos como: Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação (2012) e Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação (2001), ambos do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS). Ou ainda, o debate sobre a dimensão pedagógica em diferentes espaços sócio-ocupacionais, na perspectiva de ampliação do conhecimento dos direitos sociais pelos trabalhadores, na intenção da construção da consciência de classe, com importantes trabalhos da autora Marina Maciel Abreu (2011).

Com o propósito de iniciar o debate acerca da atuação das/os assistentes sociais docentes que questionamos a formação na pós-graduação *stricto sensu* em Serviço Social. As faculdades de Serviço Social são mais um campo de atuação e devem ser consideradas como tal, no entanto, devem atuar na intenção de articular o Projeto Ético-político da profissão com as ações de educador.

Segundo Libâneo (1994, p. 27), a formação do professor deve abranger duas dimensões:

A formação teórico-científica, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializa-se e a formação pedagógica, que envolve os conhecimentos da Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social; *a formação técnico-prática* visando à preparação profissional específica para a docência, incluindo a Didática, as metodologias específicas das matérias, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras.

As disciplinas teórico-científicas se referem à prática na instituição de ensino, de forma que os estudos específicos do âmbito da formação acadêmica sejam relacionados com os de formação pedagógica das finalidades da educação, condicionantes históricos, sociais e políticos do espaço institucional de aprendizagem. As disciplinas de formação técnico-prática não se resumem a técnicas e regras, implicam no aspecto teórico, na relação com os desafios da prática. Uma relação intensa e constante da teoria com a prática (LIBÂNEO, 1994).

No entanto, segundo Benedito (1995, p. 131 *apud* PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 36)

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente.

Assim como traz ainda Pimenta e Anastasiou (2008), o ensino em curso na universidade não passa de reproduções de mini-palestras com registros que dão a nomenclatura “aula magistral *local onde todos dormem e uma pessoa fala*”. Aponta que aí, o ensinar está sendo utilizado com a desconsideração de seus elementos essenciais, no qual o ato de ensinar resume-se ao momento da aula expositiva, encerrando-se nele e desconsiderando a ação de ensinar, que se conduzida com os fins educacionais, resultaria a ação de aprender. Pois, a relação professor e aluno em sala de aula, enquanto prática social complexa engloba tanto a ação de ensinar quanto a ação de aprender.

Para tanto, na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o

processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual são responsáveis (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Ainda que no Brasil, a Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e o Decreto nº 2.207 de 15 de abril de 1997, que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, estimulam a expansão da oferta de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* ao conterem referência explícita à preparação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior e ao exigirem que as instituições contem com parcela de seus professores titulados em nível de pós-graduação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Para tanto, Pimenta e Anastasiou (2008), observam que a lei não concebe a docência universitária como um processo de formação, mas sim como preparação para o exercício do magistério superior, que será realizado prioritariamente e não exclusivamente em pós-graduação *stricto sensu*. É, contudo que a discussão sobre a formação e o exercício profissional da docência assume uma posição de importância.

Outro tema relevante o debate quanto à formação docente é o estágio. A Resolução nº 533 de 29 de setembro de 2008 do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) regulamenta a supervisão direta de estágio, tanto de campo quanto acadêmica. Nas Diretrizes Gerais para os Cursos de Serviço Social da ABEPSS (1996), está entre as “Atividades Indispensáveis Integradoras do Currículo” a supervisão de estágio, por professor e por supervisor de campo. Defende em seus princípios a indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional. Dessa forma, são elaboradas disciplinas de Supervisão Acadêmica de Estágio na graduação em Serviço Social que visam essa articulação teórica com as práticas no estágio.

Segundo Fávero (1993, *apud* Magini; Sarmiento; Bianchetti, 2009), o estágio é o elemento de ligação entre teoria e prática que aparece dicotomizado e não dialeticamente relacionado.

Para tanto, de acordo com a Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), referente ao Regulamento do Programa de Demanda Social, o estágio docência é obrigatório para os pós-graduandos com bolsa CAPES, sendo supervisionados pelos orientadores e não obrigatório para o pós-graduando que tiver exercido atividade docente que atenda ao exigido na resolução.

Como já apresentamos apesar da pós-graduação possuir estágio docência, ainda que com obrigatoriedade somente para os bolsistas CAPES e a supervisão ser feita pelo orientador, não estão distribuídas em todos os Programas de Pós-graduação do Brasil

disciplinas que articulem a (teoria da educação, de ensino-aprendizagem, de formação docente e/ou didática) com o estágio docência.

É com todo esse processo de construção histórica da educação, do ensino superior, da pós-graduação no Brasil que se constroem não só os professores de Serviço Social, como os próprios assistentes sociais. É compromisso do Projeto Ético-político das/os Assistentes Sociais a **formação profissional**, presente nos documentos da ABEPSS (1996) e no Código de Ética (1993), arraigado ao compromisso da teoria social crítica junto ao Projeto Societário da profissão na busca pela superação do sistema capitalista. É acreditando nisso, na educação como meio transformador, na profissão como interventora das expressões da “questão social” que realizamos este trabalho.

3 PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM SERVIÇO SOCIAL DO BRASIL: A FORMAÇÃO DO DOCENTE EM SERVIÇO SOCIAL

Esta seção apresentará o resgate histórico da constituição do Ensino Superior no Brasil, passando pela pós-graduação. E, em seguida, apresentamos a pesquisa realizada nas grades curriculares dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* de Serviço Social do Brasil e a análise das disciplinas encontradas com temáticas de formação docente, didática ou metodologia pedagógica.

3.1 Breves indicações sobre o Ensino Superior e a emergência da Pós-Graduação no Brasil

As primeiras instituições escolares do Brasil tiveram como base o modelo jesuíta. Eram escolas que iniciavam com o ensino das primeiras letras, chegando até as escolas superiores. “Os jesuítas tinham como referência o método escolástico existente desde o século XII, e o *modus parisiensis*, como era chamado o método em vigor na Universidade de Paris”. Nesses modelos o uso do latim imperava e visava-se a abordagem exata e analítica dos temas estudados, assim como clareza dos conceitos e definições, argumentação precisa e sem digressões e lógica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 145).

Nos dois modelos (escolástico e *modus parisiensis*), os momentos fundamentais eram a leitura dos textos e a interpretação pelo professor com análise de palavras e o destaque de ideias e comparação com outros autores; e outro momento fundamental eram as perguntas dos professores para os alunos e destes ao professor. Ao professor cabia a transmissão de conteúdo indiscutível e que deveria ser memorizado, aos alunos restava anotações para essas memorizações, assim como era característica inicial de todos os inícios das aulas a verificação das atividades anteriores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Quanto ao desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil, o mesmo é marcado por duas características importantes, segundo Durham (2003). A primeira é seu caráter tardio, pois as primeiras instituições de ensino superior são criadas apenas em 1808 e as primeiras universidades são ainda mais recentes, datando da década de 30 do século XX. A segunda, é o desenvolvimento precoce de um poderoso sistema de ensino privado paralelo ao setor público, que já na década de 1960, adquire novas características.

Os períodos são apresentados de diferentes formas de acordo com as transformações políticas do Brasil.

O primeiro momento coincide com o período monárquico, vai de 1808 até o início da República, em 1889. É caracterizado pela implantação de um modelo de escolas autônomas para formação de profissionais liberais, de exclusiva iniciativa da Coroa. No segundo período, que abrange toda a Primeira República, de 1889 a 1930, o sistema se descentraliza e, ao lado das escolas federais, surgem outras, tanto públicas (estaduais ou municipais), quanto privadas. Até o final deste período, não há universidades no Brasil, apenas escolas superiores autônomas centradas em um curso. O período subsequente é gestado na década de 20 do século passado, mas se implanta em 1930 e coincide com o final da Primeira República e a instalação do governo autoritário de Getúlio Vargas, o Estado Novo. É nesta época que são criadas as primeiras universidades do país. Este período se encerra em 1945, com a queda de Vargas e a redemocratização do país, iniciando um novo período que se estende até 1964 e é caracterizado pela ampliação do número de universidades públicas. O período seguinte se inicia em 1964, quando se instala um novo período autoritário, durante o qual o modelo de universidade é reformado e o sistema privado se desenvolve aceleradamente (DURHAM, 2003, p. 2).

Até 1808 os brasileiros eram enviados à Europa para estudar, quando bolsas eram concedidas para a formação de bacharéis e doutores em Coimbra. O modelo adotado foi o napoleônico, que se caracterizava por uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrado em cursos e faculdades, visava a formação burocrata para o desempenho de funções do Estado. A finalidade desse modelo propunha uma organização administrativa num modelo de universidade centralizador e fragmentado que impossibilita e dificulta processos divergentes de pensamento, criando uma unidade impositiva que tem dificuldades de se atualizar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

No modelo francês que se iniciou no Brasil no período das faculdades isoladas, constatava-se a preocupação central da universidade na formação dos quadros profissionais, atendendo prioridades das elites, com grande importância ao domínio da língua francesa. Assim como, preconizava a criação de colégios femininos baseados no modelo francês, visando a formação das futuras esposas dos diplomatas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Esse modelo não altera as características do modelo jesuítico. O professor é transmissor do conhecimento, baseia-se na aceitação passiva das atividades propostas, na importância da memorização do conteúdo e na força da avaliação como elemento classificatório, elementos que fazem parte do ensino na universidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

A universidade brasileira recebeu também influências do modelo alemão criado na Alemanha, no final do século XIX. Naquele contexto a universidade surge num processo de edificação nacional, no momento em que a Alemanha perde o pioneirismo da Revolução Industrial, já iniciada pela França e pela Inglaterra. Nesse sentido, o avanço da ciência por meio da pesquisa das questões nacionais é proposto como saída para a renovação tecnológica como medida para eliminar a dependência e estruturar a autonomia nacional comprometendo a universidade com as tarefas de integração nacional e incorporação da cultura alemã à civilização industrial, no momento o qual se antecipa historicamente a industrialização e cria uma química e metalurgia altamente desenvolvida com a finalidade de levar o país a competir no quadro internacional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Esse modelo de universidade busca unir os professores entre si e os alunos pela pesquisa em dois espaços de atuação: os *institutos*, visando à formação profissional, e os *centros de pesquisa*, que seriam regidos por situações especialmente opostas ao modelo francês: autonomia diante do Estado e da sociedade civil; autodesenvolvimento e autoconsciência; atividade científica criativa, sem padrões; caráter humanitário da atividade livre; associação cooperativa entre professores e alunos sem forma exterior de controle e organização acadêmica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Os elementos do modelo alemão, que passou por território estadunidense e posteriormente veio ao Brasil no texto da Lei 5.540/68, como resultado dos acordos MEC/Usaid, conduziu as reformas educacionais no período de ditadura militar. Então, separa-se a pesquisa do ensino, colocando a graduação como responsabilidade de formação de profissionais e destinando a pós-graduação a responsabilidade da pesquisa (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 152).

Referente à Pós-graduação no Brasil, seu início se deu na década de 1930¹⁰ com os Estatutos e Regimentos das universidades que instituíram o grau de doutor obtido mediante a elaboração e defesa pública de uma tese perante uma banca examinadora constituída pela administração superior da universidade sob a presidência do orientador, registrando-se também alguns casos isolados e episódicos de oferta de cursos do tipo *lato sensu*. Essa situação perdurou até a década de 1960 (SAVIANI, 2000).

¹⁰ É somente após a Revolução de 1930 com as Reformas Francisco Campos promulgadas em 1931, que é instituído o regime universitário no Brasil através do decreto 19.851, de 11 de abril de 1931 que trata do Estatuto das Universidades Brasileiras (SAVIANI, 2000, p. 4).

Os primeiros passos da pós-graduação no Brasil foram dados no início da década de 1930, na proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, onde Francisco Campos propunha a implantação de uma pós-graduação nos moldes europeus. Tal modelo foi implementado tanto no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro quanto na Faculdade Nacional de Filosofia e na Universidade de São Paulo (SANTOS, 2003).

Naquele período as universidades atraíram um número razoável de professores estrangeiros. Alguns professores vieram em missão acadêmica com a colaboração do governo europeu. Outros vieram como asilados, fugindo da Segunda Grande Guerra da Europa. Foram esses professores que trouxeram o primeiro modelo institucional para a Pós-graduação no Brasil. O elemento central desse modelo era a relação tutorial entre o professor catedrático e o pequeno grupo (de discípulos), atuavam também como auxiliares dos professores nas atividades de ensino e pesquisa e o desenvolvimento estava centrado na tese. O professor é a figura de autoridade a qual lhe cabe exclusivamente estabelecer o conteúdo e o volume das disciplinas e atividades. Também era o professor quem determinava se as questões, métodos e técnicas de pesquisa eram aceitáveis para uma dissertação (BALBACHEVSKY, 2005).

Na década de 1940 foi pela primeira vez utilizado formalmente o termo “pós-graduação” no Artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil. Na década de 1950 começaram a ser firmados acordos entre Estados Unidos e Brasil que implicavam uma série de convênios entre escolas e universidades norte-americanas e brasileiras por meio do intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores (SANTOS, 2003).

Essa experiência de pós-graduação teve pouco impacto no ensino superior brasileiro (BALBACHEVSKY, 2005). Apenas em 1965 o Ministério da Educação regulamentou as experiências em pós-graduação, reconhecendo como um nível de ensino. As principais características da pós-graduação foram fixadas pelo Parecer 977/65. Newton Sucupira foi o relator do parecer assinado por A. Almeida Júnior, presidente da Câmara de Educação Superior (BOMENY, 2001).

Dessa forma, a solicitação ao Conselho Federal de Educação, vinda do Ministro da Educação e Cultura, considerou a necessidade de implantar e desenvolver os cursos de pós-graduação no ensino superior de forma regulamentada, já que não havia uma organização. Confundiam-se sob o mesmo rótulo geral de pós-graduação cursos em sua natureza muito distintos como especialização, aperfeiçoamento e extensão. A conceituação então serviria, não apenas como orientação escolar, mas também como diretriz administrativa em seu caráter mais operacional que doutrinário (BOMENY, 2001).

Vale lembrar que a regulamentação da pós-graduação no Brasil se deu no período de ditadura militar. Nesse caso, a iniciativa de regulamentar esse nível de ensino reflete a percepção das potencialidades estratégicas desse momento nacional. A expansão desse sistema representava também uma alternativa barata para a qualificação dos professores da rede federal de universidades que passavam por uma forte expansão (BALBACHEVSKY, 2005).

Em 1968 o governo instituiu uma profunda reforma no ensino superior. Adotou o modelo estadunidense¹¹ para as universidades, substituindo o sistema de cátedras pela organização departamental, instituiu a contratação de professores em período integral e substituiu o sistema tradicional de cursos sequenciais pelo sistema de créditos. Com isso, a pós-graduação se tornou semi-autônoma ligadas aos departamentos recém criados. Nesse novo formato a relação tutorial entre o orientador e o estudante permaneceu. A medida em que a pós-graduação se institucionalizava, o modelo dominante passava a ser o que exige do candidato a conclusão de um número mínimo de disciplinas, qualificação junto a banca de professores e a defesa pública de uma tese (BALBACHEVSKY, 2005).

Fernandes (1989 *apud* Lima, 2012) afirma que a ditadura concentrou-se em três ações fundamentais: a primeira foi preparar uma reforma universitária que foi considerada uma anti-reforma, na qual os estudantes e os professores críticos e militantes foram atacados. A ditadura usou o truque de inundar a universidade, simulando democratizar as oportunidades educacionais no nível superior e ampliando vagas na intenção de sufocar a rebeldia dos jovens. O terceiro elemento negativo foi introduzir na universidade a concepção de que o ensino é uma mercadoria. E o estudante para valorizar deveria pagar o curso. Essa ideia germinou com os acordos MEC-Usaid, os quais pretendiam estrangular a escola pública e permitir a expansão do ensino comercializado.

No início de 1970 o programa de pós-graduação foi definido como foco privilegiado das políticas de apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico. O governo buscava articular o desenvolvimento científico com estratégia de desenvolvimento econômico do país. (BALBACHEVSKY, 2005).

Inicialmente, o parecer de 1965, conferiu ao Conselho Federal de Educação a responsabilidade pelo reconhecimento e avaliação dos programas de pós-graduação. As

¹¹ Neste modelo a menor unidade acadêmica funcional da universidade é o departamento, um colegiado de professores da mesma especialidade que, pelo menos hipoteticamente, é responsável pelo ensino, pela pesquisa e pelas atividades de extensão ligadas aquela especialidade (BALBACHEVSKY, 2005, p. 276).

primeiras tentativas foram malsucedidas, o conselho não tinha mecanismos adequados e nem agilidade no acompanhamento ao momento em que o número de pós-graduações no país aumentava muito e de forma muito rápida. Assim, a agência de suporte à ciência e tecnologia tinha poucas informações para escolher os programas que receberiam apoio ou teriam suas propostas recusadas. A solução foi quando a agência do Ministério da Educação encarregada das bolsas para estudantes de pós-graduação - a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) organizou o primeiro processo de avaliação dos programas de pós-graduação em 1976 (BALBACHEVSKY, 2005).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, reserva o termo programa para a pós-graduação *stricto sensu*, utilizando o termo curso para a pós-graduação *lato sensu*, estipulado no artigo 44 (SAVIANI, 2000).

Em 1969 o conselheiro Newton Sucupira foi relator do parecer 77/69, aprovado em 11 de fevereiro de 1969, que regulamentou a implantação da pós-graduação no Brasil. Desencadeia-se, a partir daí, a fase de implantação da pós-graduação em educação *stricto sensu* (SAVIANI, 2000).

Os elementos políticos construídos na ditadura militar não foram superados, nem sequer pelo processo instaurado na Assembleia Constituinte. Fernandes (1989 *apud* Lima, 2012) destaca em relação à Constituição de 1988 o seu caráter híbrido e ambíguo, na medida em que manteve a privatização do público e a distribuição de verba pública para o setor privado.

No governo Cardoso (1995 - 2002), o ingresso em Instituições de Ensino Superior públicas mantinha um número muito menor que a quantidade de ingressos nas Instituições privadas. Assim como, o número de faculdades isoladas eram quase o número total de Instituições de Ensino Superior, em relação aos números de universidades e de centros universitários. Esse modelo universitário se caracterizava como centrado na heteronomia, e não na autonomia. Aqui, os setores privados e o Estado têm, cada vez mais, poder na definição da agenda das universidades nos marcos políticos da competitividade econômica, competitividade entre os países e regiões; entre as empresas e também entre as universidades, estimulada através do *ranking* estabelecido pelo próprio governo, para garantia de financiamento público e/ou privado (LIMA, 2012).

Na primeira década do século XXI, as universidades públicas foram atingidas em sua autonomia, fator fundamental para a produção crítica do conhecimento. Uma referência desse ataque ocorre pela avaliação das atividades de pós-graduação e pesquisa estabelecida pelos órgãos de fomento à produção científica, como a CAPES, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e as fundações estaduais de apoio à pesquisa. Sendo então um processo que incide nos objetos de estudos e pesquisas; na organização e realização da produção do conhecimento e no financiamento da educação superior (LIMA, 2012).

Segundo Bosì (2007 *apud* LIMA, 2012) existem alguns elementos centrais da reconfiguração na política de pós-graduação e pesquisa no Brasil no período do governo Lula (2003 - 2010) quanto ao rebatimento na intensificação do trabalho docente e na expansão da educação superior. Assim, o direcionamento empresarial da pesquisa operado pelo arcabouço jurídico do Estado brasileiro por meio de leis, decretos, medidas provisórias e portarias foi fundamental para o estabelecimento de um novo padrão mercantil de produção de conhecimentos, assim como, o já mencionado produtivismo, enquanto regra geral da sociabilidade docente. Segundo o autor, nesse período, também estava em redefinição às atribuições e a privatização dos meios de produção do trabalho docente, como livros, laboratórios, computadores e equipamentos, que em sua maioria seriam viabilizados não mais pela universidade, mas, pelos docentes que concorriam a editais e bolsas de produtividade. Finalmente, essa modificação também implicou na difusão da “cultura da produtividade/desempenho” por meio estratégico da política de avaliação na graduação, a avaliação das instituições de ensino superior e dos cursos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e na pós-graduação, pelas notas atribuídas aos programas de pós-graduação pela CAPES; assim como na produção docente, pelo direcionamento da produção e difusão do conhecimento conduzido pelo sistema *Qualis* da CAPES. Essa lógica estabeleceu uma competitividade entre instituições, programas de pós-graduação e entre docentes, reconfigurando o trabalho docente, representando a perda da autonomia e a inclusão do trabalho intelectual à lógica do capital.

Esse processo incide na expansão da educação superior da mesma forma que responde a uma necessidade do capital naquele período: a subordinação da ciência à lógica mercantil. A aceleração da produção de novos conhecimentos em países de capitalismo dependente, como o Brasil, ocorre nos marcos da inovação tecnológica, reconfigurando a educação superior e a

ciência e tecnologia (C&T), atualmente denominada de ciência, tecnologia e inovação (CT&I) (LIMA, 2012).

A certificação em larga escala também faz parte de todo esse processo de expansão da educação superior principalmente entre 2007 e 2010, com identificação em ações como o Ensino à Distância e a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O Decreto presidencial (6096/07) do programa REUNI, apresenta os objetivos: aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais e aumentar o número de estudantes por professores em cada sala de aula; diversificar as modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, da educação a distância, da criação dos cursos de curta duração, entre outras ações (LIMA, 2012).

Houve também na expansão da educação superior, da política de diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos e fontes de financiamento da educação superior, operada pela concepção de educação terciária defendida e difundida pelo Banco Mundial e implementada no Brasil por meio de uma das principais políticas de expansão do acesso: o REUNI. Ainda que com a análise crítica e ações políticas do movimento sindical e do movimento estudantil, o REUNI foi saudado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior/ANDIFES como uma importante iniciativa da política de expansão do Ministério da Educação (LIMA, 2012).

Essa expansão realizada entre 2003-2010 alarga a concepção de universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva, através da difusão da noção de educação terciária elaborada pelo Banco Mundial. Tal processo conduzido, especialmente, pelo REUNI, aprofundando a hierarquização entre unidades e/ou universidades federais (LIMA, 2012).

Algumas unidades e/ou universidades estão marcadas pela ausência de estruturas de pesquisas e pós-graduação *stricto sensu* consolidada e pela dedicação quase exclusiva às atividades de ensino; porém em outras unidades e/ou universidades predominam estruturas de produção científica e de pós-graduação *stricto sensu* consolidada e reconhecida e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (LIMA, 2012).

Assim, com a política de expansão, reconfigura-se a universidade pública brasileira em três níveis. Em relação ao projeto político-pedagógico, operacionaliza a redução de um número significativo de universidades públicas e/ou de unidades de ensino a “instituições de ensino de graduação” através da quebra da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Também em relação ao financiamento da política de educação superior ocorre o

estímulo à privatização interna das instituições públicas e o aumento, tanto da isenção fiscal para os empresários da educação superior, como do número de instituições de ensino superior privadas. E em relação ao trabalho docente, evidencia-se a sua intensificação, estimulada pelo número de alunos e turmas nas “instituições e/ou unidades de ensino” e pela lógica produtivista e da competição pelas verbas dos órgãos de fomento com a política de pós-graduação e pesquisa já consolidada (LIMA, 2012).

Os apontamentos quanto ao processo histórico da educação, do ensino superior e da pós-graduação no Brasil é base fundamental para a análise que faremos dos Planos de Ensino das pós-graduações *stricto sensu* em Serviço Social do país. Dessa forma o próximo ponto a ser trabalhado vai relatar a pesquisa que fizemos nas grades curriculares dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Serviço Social do Brasil.

3.2 A Pós-graduação *stricto sensu* em Serviço Social: a formação docente em perspectiva

Os Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Serviço Social do Brasil, tem como finalidade formar pesquisadores e docentes de Serviço Social. Ciente disso, a pesquisa se deu nas grades curriculares dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Serviço Social do Brasil a fim de conhecer os quadros de disciplinas dos programas de pós-graduação e analisar os planos de ensino que apontem objetivo de formação docente.

Inicialmente visitamos a Plataforma Federal Sucupira a fim de identificar as universidades públicas que possuem programa de pós-graduação *stricto sensu* em Serviço Social. De acordo com a coleta na Plataforma em setembro de 2016, o Brasil dispõe de 33 Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Serviço Social em 32 universidades do país. Para critério de pesquisa foram selecionados os programas que continham no nome – (Serviço Social), já que alguns levam nomes como: política social ou política pública. Dessa forma, dos 33 programas o total de 24 atendiam ao critério da pesquisa.

Foram visitados os sites dos 24 programas, sendo que, alguns sites não estavam disponíveis, dessa forma, utilizamos contato via correio eletrônico e telefone. Assim, dos 24 programas, quatro dispunham de disciplinas nas temáticas de formação docente, metodologia pedagógica e/ou didática. Nestes quatro programas identificamos cinco disciplinas (conforme sistematizado no Quadro 1) com essa abordagem.

QUADRO 1 – Nome das Disciplinas

	Nome da disciplina
A	Ensino e Prática Docente no Serviço Social
B	Metodologia do Ensino Superior
C	Didática do Ensino Superior
D	Educação popular, ação política e transformação social.
E	Formação docente

Fonte: Arquivo da pesquisa. Autoria própria (2016)

Após identificar as disciplinas, o passo seguinte consistiu em entrar em contato telefônico e via correio eletrônico para solicitar os Planos de Ensino, com vistas a conhecer o conteúdo que as disciplinas abordam. Após os contatos, temos que os Planos de Ensino das disciplinas D e E apresentadas no Quadro 1 não foram disponibilizados pelo programa de pós-graduação dado que as mesmas ainda não estão sendo ofertadas. Nesse caso, foram disponibilizadas somente as ementas e as referências bibliográficas, somadas às ementas e referências das demais disciplinas, apresentamos o quadro abaixo.

QUADRO 2 – Ementa das Disciplinas

	Ementa
A	A disciplina oferece um suporte analítico e crítico na formação e preparo para a carreira da docência. O caráter da disciplina privilegia dois tipos de enfoque: o teórico e o prático. No teórico visa o debate a respeito da Educação Superior, Formação do Serviço Social e o Cotidiano da Sala de aula (concepções de educação, aspecto didático-metodológico no processo ensino-aprendizagem). No prático, visa preparar os discentes para o estágio na docência, que ocorre nas disciplinas curriculares da Faculdade de Serviço Social.
B	Especificidades do Ensino Superior. Análise das funções e o papel da educação superior na sociedade. A questão do ensino e sua relação com a prática pedagógica. Formas de organização das atividades de ensino-aprendizagem. A relação professor-aluno. Os métodos e técnicas de ensino-aprendizagem aplicados ao ensino superior.
C	Estudo das características da universidade brasileira, principais problemas e estabelecimento do perfil do professor do ensino superior no Brasil. Referencial teórico e instrumentos metodológicos. Atividade docente enquanto ato político, científico e técnico.
D	As formas de enfrentamento das expressões da questão social na contemporaneidade: a gramática do cotidiano. Contribuições conceituais para o histórico processo de organização social: a análise da (re)produção da existência humana em Marx & Engels; a práxis política, a luta cultural e a formação humana em Gramsci; a educação como ato político e libertador em Paulo Freire. Educação popular, organização social e lutas políticas: desvelando caminhos trilhados no Brasil e na América Latina.
E	O cenário da sociedade brasileira hoje e as incidências na educação superior. As tendências pedagógicas brasileiras. Concepções de didática. Os fundamentos da prática pedagógica, seus determinantes e suas implicações teórico-metodológicas no processo ensino e aprendizagem. O processo de ensino aprendizagem no contexto das tendências

pedagógicas brasileiras e o papel da Didática; importância e organização do trabalho pedagógico no ensino superior: planejamento de ensino e seus elementos básicos (objetivos, conteúdo, metodologia, recursos de ensino, avaliação). Os estudantes e o processo de formação. A necessária educação permanente do docente. Desafios do trabalho docente no ensino superior.
--

Fonte: Arquivo da pesquisa. Autoria própria (2016)

As disciplinas supracitadas são valorosas para o debate proposto neste trabalho de problematizar a formação docente na pós-graduação *stricto sensu* em Serviço Social no Brasil. Visto que, de acordo com as ementas, os temas propostos atendem a primeira intenção de debate acerca das práticas educativas das/os assistentes sociais que não só são pesquisadores como podem vir a ser docentes.

Estudar assuntos citados nas ementas como: o Ensino Superior, as universidades brasileiras, são base teórica e histórica para o início da atenção a formação docente. Como já apresentamos no subitem 3.1, o percurso da educação e do ensino superior no Brasil sofre grandes influências político-econômicas dos interesses do sistema capitalista que condicionam o sistema de ensino da graduação e da pós-graduação em Serviço Social. A classe trabalhadora teve maior acesso à educação de ensino técnico considerada de terceiro grau quando a intenção era o aprimoramento da força de trabalho (LIMA, 2012). A/o profissional de Serviço Social atua meio as contradições do sistema capitalista e garantir o direito a educação também implica não só o acesso às instituições, mas, a uma educação que proporcione para a consciência de classe.

A disciplina D (que temos somente a ementa e as referências) é mais específica e aborda desde a “questão social” partindo da teoria crítica de Marx e Engels, passando pela dialética em Gramsci com a práxis política, a luta cultural e a formação humana, até Paulo Freire para abordagem da educação enquanto ato político e libertador da Educação Popular e dos caminhos trilhados no Brasil e na América Latina.

Outros temas importantes apontados nas ementas: prática pedagógica, ensino-aprendizagem, tendências pedagógicas brasileiras, concepções de didática e fundamentos da prática pedagógica. O estudo sobre as formas de ensinagem, a prática pedagógica são ferramentas para possibilitar e viabilizar que os discentes de pós-graduação quando docentes realizem um trabalho garanta a formação qualificada de assistentes sociais. Existe toda uma ciência por trás da aprendizagem, que como já apontada na primeira seção deste trabalho, destaca que somente a exposição de conteúdos não garante aprendizagem.

Temas ainda mais importantes para o Serviço Social presentes nas ementas: a relação professor-aluno, planejamento de ensino e seus elementos básicos (objetivos, conteúdo, metodologia, recursos de ensino, avaliação), e estudantes e o processo de formação. A relação professor-aluno e o planejamento do ensino são instrumentos para o objetivo que é a formação dos assistentes sociais. É incontestável que o professor formado em Serviço Social não deixe de ser assistente social no espaço de ensino. A/o assistente social docente precisa junto com o Projeto Ético-político da profissão exercer com as/os estudantes de Serviço Social a teoria social crítica partindo na compreensão das particularidades de cada estudante na relação com o todo social. O projeto da profissão considera que cada sujeito dessa sociedade tenha suas particularidades, suas autonomias faz relação com o todo social, as contradições do sistema capitalista. Cada estudante é mais um sujeito dessa sociedade e precisa ser reconhecido em suas particularidades, suas limitações e formas de aprendizagem. É preciso que os assistentes sociais professores qualifiquem os Planos de ensino de forma a considerar tais particularidades. A memorização de conteúdos não garante formação profissional. Cada estudante precisa ser acompanhado no processo de aprendizado e formação, suas particularidades de aprendizagem devem ser respeitadas, existem muitas maneiras de aprender a mesma coisa. As provas individuais são mais um meio competitivo do que forma de aprendizagem. A aprendizagem acontece na relação coletiva com as experiências externas. O processo de internalização acontece na relação com os outros, com o todo social e não exclusivamente com o professor e os materiais disponíveis. Os planos de ensino e as formas de ensino precisam ser repensados para que a formação profissional ocorra.

Os temas apresentados pelas ementas são diversos e são muito importantes para o debate da formação docente na pós-graduação. O conteúdo de educação popular é conhecido no Serviço Social, mas, no entanto não é muito estudado. A educação popular é relacionado o espaço da profissão junto aos movimentos sociais, para tanto, aqui também é apontado como tema o debate da educação como ato político, que muito se alia ao Projeto Ético-político do Serviço Social. Também foi apontada a preocupação com o estágio docência que integrante dos currículos de pós-graduação *stricto sensu* em Serviço Social do Brasil.

Abaixo, apresentamos os conteúdos dos Planos de Ensino das disciplinas já apresentadas a partir de três classificações que elegemos para sistematizar os dados e possibilitar a análise: formação docente; metodologia pedagógica e didática. A formação

docente pode estar arraigada ao estudo de todo conteúdo ligado à história da educação, do ensino superior e formas de ensinagem que também pode estar à didática e outras metodologias pedagógicas, já que os conteúdos de ensino-aprendizagem estão interligados. Utilizamos a categoria metodologia pedagógica para as disciplinas que apresentam centrar o debate nas diferentes metodologias de ensinagem. E, o termo didática veio a atender exclusivamente ao debate das disciplinas que visualizam a didática como principal técnica de metodologia de ensino.

QUADRO 3 - Conteúdo dos Planos de Ensino

Área temática	Plano de Ensino	Conteúdo dos Planos de Ensino
Formação docente	A	Diferença entre professor e educador; o significado de ser educador; Currículo no Serviço Social: a formação profissional, as discussões do atual currículo em Serviço Social, as diretrizes da ABEPSS; política de estágio obrigatório e não obrigatório, supervisão e orientação; projeto pedagógico; movimento estudantil. Educação Superior: as concepções de educação e análise crítica do papel da educação Universitária hoje; LDB e o Ensino Superior (cursos sequenciais, provão, mestrado profissionalizante, educação à distância), reforma universitária, avaliação universitária – ENADE, etc. Estágio: realizado em uma das disciplinas da graduação em Serviço Social, de acordo com o programa do professor responsável da Faculdade.
	B	Analisar as funções e o papel da educação superior na sociedade; Refletir sobre a evolução da universidade nos séculos XX e XXI; Analisar a universidade brasileira no contexto das reformas;
	C	A educação no Brasil. A universidade brasileira. Caracterização do professor-pesquisador. A prática docente: linhas psicopedagógicas. Plano Nacional de Educação – 2014/2024 (Federal, Estadual e Municipal). Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.
Metodologia Pedagógica	A	Concepção de educação – pedagogia liberal (tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva, tecnicista); pedagogia progressista (libertadora, libertária, crítico-social dos conteúdos); Programas: significado oficial, seus itens e características, o não-dito (concepção de educação), seu significado no currículo, características do plano de aula e o uso das novas tecnologias em sala de aula; Processo de avaliação: tipos, concepções, impasses.
	B	Discutir métodos e técnicas de ensino-aprendizagem aplicados ao ensino superior;
	C	O processo de ensino: O Plano Escolar - ato decisório, político, filosófico, científico e técnico; - expressão de um conjunto articulado de decisões acerca dos componentes

		pedagógicos do processo ensino-aprendizagem: objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação.
Didática	A	Processo Ensino-Aprendizagem; Didática em sala de aula;
	B	Contribuir para a melhoria da formação didático-metodológica do docente.
	C	Ensino e educação: o papel da Didática na formação de educadores. Didática fundamental e instrumental. Procedimentos de ensino facilitadores de aprendizagens significativas: Didática instrumental. Ciência, Educação e Didática. Neurociências e Habilidades Cognitivas. A Inteligência Emocional. Mediação da aprendizagem (Reuven Feuerstein) Educação, Tecnologia e Didática. O Ensino à Distância.

Fonte: Arquivo da pesquisa. Autoria própria (2016)

Vale observar que não existe um padrão de Planos de Ensino em relação ao conteúdo, já que existem as particularidades dos programas de pós-graduação. Devido a isso, o quadro de referências (Quadro 4 - Referências das Disciplinas) segue como apêndice (Apêndice A), em decorrência do tamanho, a fim de não atrapalhar o acompanhamento do trabalho.

Com a pesquisa nas grades curriculares dos programas de pós-graduação, foi possível perceber que as disciplinas de caráter obrigatório atendem a temas como: políticas sociais em geral ou políticas públicas, assim como políticas do tripé da seguridade social e fundamentos históricos e teóricos metodológicos. Alguns sites de programas de pós-graduação do Brasil estão disponíveis os objetivos do programa quanto à formação de docentes, apesar da grande maioria não disponibilizar disciplina que atenda a esse objetivo, os programas que viabilizam disciplinas de formação docente, não são obrigatórias.

As disciplinas A, B, e C apontam em seus planos a necessidade do estudo quanto à construção do ensino superior no Brasil e o papel da universidade brasileira. Também objetivam estudar os planos de ensino.

Quanto ao que chamamos neste trabalho, lá na primeira seção de Tendências Pedagógicas, as disciplinas A, B, C, e E, indicaram que são ou serão estudadas, sendo percebidas em diferentes nomenclaturas: correntes da educação, linhas pedagógicas ou concepção de educação.

O estudo sobre as tendências pedagógicas é fundamental para analisarmos o que já se tem o que já vivenciamos e o que podemos conhecer enquanto práticas pedagógicas. É um primeiro passo para conhecer os avanços da educação e que ainda não se progrediu nas experiências de sala e no ideário dos estudantes de pós-graduação.

As disciplinas A, B, C, e E trazem o tema da didática para formação docente, como mecanismo metodológico no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2008), a didática se constrói como teoria do ensino. Não a fim de criar regras e métodos, mas para ampliar a compreensão das demandas que a atividade de ensinar produz, com base nos saberes acumulados. A didática se refere às finalidades do ensinar dos pontos de vista político-ideológicos da relação entre conhecimento e poder, conhecimento e formação das sociedades, éticos da relação entre conhecimento e formação humana, direitos, igualdade, cidadania, psicopedagógicos da relação entre conhecimentos e desenvolvimento das capacidades de pensar e sentir, dos hábitos, valores e atitudes e os propriamente didáticos na organização dos sistemas de ensino, de formação, da seleção de conteúdos de ensino, de currículos e organização dos percursos formativos, das aulas, dos modos de ensinar, da avaliação, da construção de conhecimentos.

A Didática possibilita que os professores das áreas específicas “pedagogizem” as ciências, as artes, a filosofia. Isto é, convertem-nas em matéria de ensino, instituindo os parâmetros pedagógicos (da teoria da educação) e didáticos (da teoria do ensino) na docência das disciplinas e articulando-os aos elementos lógicos-científicos dos conhecimentos próprios de cada área. Aí será possível configurar e compreender o campo das didáticas específicas (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008, p. 67).

Consideramos que os estudos sobre didática, tendências pedagógicas, o processo ensino-aprendizagem e o percurso histórico da educação são fundamentais para a formação docente. Partindo da compreensão já apontada por Pimenta e Anastasiou (2008) de que a educação enquanto prática é um fenômeno complexo, histórico que expressa às determinações das sociedades humanas.

Na relação das disciplinas com o Projeto Ético-político do Serviço Social, as próprias referências das disciplinas possuem autores que são pesquisadores da profissão e profissionais, como: Marilena Chauí, Kátia Lima, Larissa Dahmer Pereira. Assim como referências para a teoria social crítica: Gramsci, Marx e Engels. Da mesma forma como são referenciados documentos, como: CFESS e ABEPSS. Com a ressalva da disciplina C, que não contempla nenhuma das referências citadas. As referências da disciplina C são vastas e estão dedicadas exclusivamente a função pedagógica de formação docente. Assim como a disciplina E vai discutir exclusivamente Educação Popular e se alimentar da teoria social crítica de Marx e Engels.

Para além da discussão dicotômica das referências, o compromisso com a formação qualificada de assistentes sociais é previsto pelas Diretrizes da ABEPSS (1996) e pelo Código de Ética da profissão (1993). Para que a formação qualificada aconteça, é necessário garantir que as/os assistentes sociais docentes tenham uma formação docente qualificada, que garanta o aprendizado das/os estudantes de Serviço Social. É com esse compromisso que a teoria social crítica aliada à concepção de aprendizagem e a metodologia pedagógica que vão buscar essa efetivação. Dessa forma que utilizamos Vigotsky como referência da psicologia para a aprendizagem, pela sua relação com o materialismo histórico-dialético na percepção da história com a realidade social. É relevante então observar que nenhuma das disciplinas apresentadas traz em suas referências Vigotsky.

Reconhecemos assim, junto com as Diretrizes da ABEPSS que o estudo de várias ciências é importante para a formação da/o assistente social, como: economia política, ciência política, antropologia, psicologia. É aliando os conhecimentos que possibilitamos uma leitura coerente da realidade. Por isso, a existência de disciplinas voltadas para a formação docente, com todo material da pedagogia é base importante para formação docente de educador/a de Serviço Social que viabilize a aprendizagem.

Como já apontamos o objetivo de problematizar a formação docente na pós-graduação *stricto sensu* em Serviço Social é uma proposta de iniciar o debate quanto ao assistente social professor. Levar-se em conta que uma disciplina ou duas podem proporcionar muito aprendizado, mas que, no entanto para o importante trabalho de professor também se estabelecem currículos de quatro anos ou mais como na maioria das graduações. Para tanto, é a pós-graduação *stricto sensu* que concerne o exercício da docência e, no entanto, no Serviço Social não viabiliza formação para tal exercício. Em decorrência de não se ter uma formação específica para a docência que tratamos durante o trabalho: assistente social professor, por que a formação é para assistente social e não para ser professor.

A aprendizagem tanto não se dá automaticamente ante a exposição de conteúdos, quanto o ser educador/professor não é inato. Por isso e pelo compromisso com a formação dos assistentes sociais na graduação presente nas Diretrizes da ABEPSS que verificamos a relevância do debate a cerca da formação docente na pós-graduação *stricto sensu* em Serviço Social.

A formação em Serviço Social na graduação quanto na pós-graduação apesar de balizar um conjunto de conhecimentos críticos sobre teorias e métodos, isso não se expressa

na prática da/o assistente social docente. Visto que o modelo de ensino ainda é muito centrado nas tendências pedagógicas liberais, como a tradicional em que a didática é entendida como um conjunto de regras e preceitos entendendo a matéria como algo a ser ensinado. A própria Educação Popular ou Pedagogia Libertadora de Paulo Freire da tendência pedagógica progressista muito presente no processo de ruptura do Serviço Social vai contestar e apontar a aprendizagem como algo a ser construído coletivamente sem a autoridade e superioridade do professor.

O Serviço Social incorpora nas suas pesquisas conteúdos das ciências sociais e da economia política, ao passo que transita nas correntes críticas, produzindo conhecimentos a despeito, mas, quanto a educação dentro de suas atribuições não tem estudos e debates. Ainda que a Pedagogia Libertadora tenha espaço no Serviço Social, é pensada exclusivamente na relação sócio-educativa da profissão, do assistente social com os usuários das políticas e dos serviços. Tal debate é fundamental junto ao projeto da profissão, para tanto, as tendências pedagógicas progressistas poderiam ser um vasto campo de pesquisa para dentro da própria profissão no relevante trabalho docente que é formador de assistentes sociais.

É contraditório o Serviço Social ter como base do seu Projeto Ético-político a teoria social crítica e não se criticar e por vezes manter no âmbito da docência, práticas conservadoras. A ausência desse debate implica no que muito é relato dentro dos debates da profissão, da dificuldade de uma formação profissional crítica e de atuações críticas junto às políticas e aos serviços. Na intenção de iniciarmos o debate acerca da formação docente das/os assistentes sociais professor/a realizamos este trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Trabalho de Conclusão de Curso objetivou problematizar a formação pedagógica docente na pós-graduação *stricto sensu* de Serviço Social do Brasil. Para esse debate, foi necessário iniciarmos com a concepção de aprendizagem que acreditamos, e concepção pedagógica, e assim, apresentamos o Projeto Ético-político do Serviço Social, com a visão de que a concepção de educação que defendemos deve estar em consonância com a profissão.

A concepção de processo cognitivo apresentada neste trabalho considera que a aprendizagem se dá na relação com a realidade. Parte da linha vigotskiana de que os fenômenos devem ser estudados em movimento, considerando a realidade como em constante transformação. E assim também o processo de internalização como operação interna das relações externas com a realidade.

A tendência pedagógica tradicional, de aulas expositivas e avaliações individuais muito ainda se cultiva nas escolas e nas universidades. A tendência pedagógica progressista dispõe de três variantes e podem ser melhores estudadas para a interface com o Serviço Social: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos, a fim de proporcionar reflexões sobre as atuais práticas e as mudanças possíveis.

O Projeto Ético-político do Serviço Social conta com os referenciais da profissão: a Lei que Regulamenta a Profissão de Assistente Social nº 8.662 de 7 junho de 1993, o Código de Ética de 1993, As Diretrizes Gerais para os Cursos de Serviço Social da ABEPSS (1996) e a teoria social crítica. Na articulação do referencial teórico com as concepções de ensino-aprendizagem que buscamos embasar a problemática da formação docente na pós-graduação *stricto sensu* de Serviço Social.

Dos 24 Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Serviço Social do Brasil com disciplinas de formação docente, 4 possuem disciplina relacionada que não são obrigatórias. Nesse contexto o estágio docência é tido como espaço para formação docente. No entanto, é obrigatório somente para bolsistas CAPES e não se articula com a discussão teórica de ensino-aprendizagem, pois não tem disciplina para isso na grande maioria dos programas. Sendo que para a graduação, a Resolução nº 533 de 21 de setembro de 1993 e as Diretrizes da ABEPSS exigem indissociação de supervisão de campo e supervisão acadêmica.

Ainda que Assistentes Sociais assumam o campo da docência esse não é considerado como campo de trabalho dentro da profissão, pois não é tema de debates e de conferências.

Assim como a Pós-graduação no país segue o modelo alemão que tem como foco a pesquisa e que dessa forma teoricamente se propõe a formar docente, mas confunde o estágio docência com momento de aprender a ser docente. Com a pesquisa nas grades curriculares, pelo número de disciplinas disponíveis no país e pelos planos de ensino evidenciamos que não existe uma grande ênfase na formação docente.

Faz parte do Projeto Ético-político da profissão o compromisso com a formação profissional qualificada para atuar frente às expressões da “questão social”. Nesse sentido, a formação docente qualificada, que garanta aprendizagem condizente com o projeto da profissão é mais uma forma de enfrentamento da “questão social”.

Para tanto, não se desconsidera as contradições existentes no sistema capitalista dependente do Brasil o qual estudantes e professores são imersos. A história da educação no país teve objetivos religiosos ou intenção de qualificação da força de trabalho, com políticas focalizadas que cultivam a competitividade acadêmica tanto institucionalmente na busca por recursos, quanto dentro de sala com as notas e premiações. É preciso lutar contra a competitividade e o individualismo acadêmico. O Serviço Social precisa se dispor a discutir as suas formas de ensinagem e a relação com projeto profissional.

As faculdades de Serviço Social são mais um campo de atuação das/os assistentes sociais no importante papel formador de educador/professor. Dessa forma é irrefutável a visão do fazer profissional arraigado ao Projeto Ético-político, indissociável ao ser assistente social docente. Assim como é possível articular as dimensões ético-política por meio dos referenciais supracitados, das bases da teoria social crítica para mediação na realidade contraditória institucional das universidades; teórico-metodológico no trabalho com a percepção crítica diária quanto ao trabalho docente, o respeito às particularidades dos estudantes em seus contextos sociais; e na dimensão técnico-operativa de instrumentos utilizados para e na ensinagem em sala de aula.

Para atender ao Projeto Ético-político da profissão da formação de profissionais qualificados, antes é preciso questionar se os “formadores”, os educadores/professores estão capacitados para isso. A ação de professor na é inato, é necessário respeito com a profissão de ser professor e também com os estudantes, que são sujeitos da sociedade de direitos e de condicionantes sociais e pessoais. A/o assistente social docente precisa atender as especificidades da educação e da aprendizagem de cada estudante, porque essa forma ver os sujeitos está no cerne da profissão, respeitando a pluralidade, as particularidades analisando o

todo social. As/os assistentes sociais estão sempre nas lutas dos trabalhadores, e para que consigam atender melhor cada estudante, também venha a ser necessária inserção na luta dos trabalhadores da educação, por condições do trabalho docente e mais profissionais na posição de sujeito da educação.

Contudo, é necessário garantir que a formação docente das/os professoras/es de Serviço Social seja qualificada, a fim de viabilizar os objetivos do Projeto Ético-político da profissão de formar assistentes sociais habilitados para o trabalho nas múltiplas facetas da “questão social”. É preciso articular com todas as ciências, teorias e métodos pesquisados no Serviço Social a atenção com a formação dos assistentes sociais professores que são responsáveis pela formação de novos profissionais.

Como já foi mencionado, este trabalho é uma proposta para iniciarmos o debate quanto à formação docente do Serviço Social na certeza de que o Projeto Profissional deve ser articulado à atuação das/os assistentes sociais docentes das universidades de todo o Brasil.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Diretrizes Gerais para os Cursos de Serviço Social**. Rio de Janeiro. 1996.

ARON, Raymond. **O Marxismo de Marx**. 3. Ed. Tradução: Jorge Bastos. São Paulo: Arx, 2005.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. **A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida**. In: Os Desafios da Educação no Brasil. Orgs. SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. Editora Nova Fronteira. São Paulo. 2005.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria De Lourdes Trassi. **Psicologias uma Introdução ao Estudo de Psicologia**. São Paulo: Editora Saraiva. 13ª edição reformulada e ampliada - 1999. 3ª tiragem – 2001.

BOMENY, Helena. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior**. Brasília: Paralelo 15, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2001.

BRASIL. **Lei que Regulamenta a Profissão de Assistente Social**. Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993.

CAPES. **Regulamento do Programa de Demanda Social – DS**. Portaria nº - 76, de 14 de abril de 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoD S.pdf>. Acesso em: 10 de dez. 2016.

CFESS. **Código de Ética Profissional do/a Assistente Social**. Resolução nº 273 de 13 março de 1993.

CFESS. **Regulamenta a Supervisão Direta de Estágio no Serviço Social**. Resolução nº 533 de 29 de setembro de 2008.

DURHAM, Eunice R. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. In: Seminário sobre Educação no Brasil organizado pelo Centro de Estudos Brasileiros e pelo Departamento de Estudos Educacionais da Universidade de Oxford em 11 de março de 2003.

FORTI, Valeria e GUERRA, Yolanda. Na prática a teoria é outra?: FORTI, Valeria e GUERRA, Yolanda (org.). **Serviço Social: temas, textos e contextos**. RJ.:Ed. Lúmen Júris, 2010.p.3-22.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na cena contemporânea**. Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília, CEFESS/ABEPSS, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos**. Editora. Loyola, São Paulo, Brasil, 1992.

_____. **Didática**. Coleção Magistério 2º grau. Série formação dos professores. Editora Cortez. São Paulo, 1994.

LIMA, Kátia. **Expansão da Educação Superior Brasileira na Primeira década do Novo Século**. In: Serviço Social e Educação. Orgs. PEREIRA, Larissa Dahmer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. Coordenadoras Valeria Forti e Yolanda Guerra. Rio de Janeiro, Ed. Lumen Juris, 2012.

NETTO, José Paulo. **A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social**. In: Serviço Social e Saúde - Formação e Trabalho Profissional. Ana Elizabete Mota [et al.], (orgs). 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF. OPAS, OMS, Ministério da Saúde, 2009.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social - Uma análise do Serviço Social no Brasil pós- 64**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Cássio Miranda. **Tradições e Contradições da Pós-graduação no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 627-641, agosto 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: trajetória, situação atual e perspectivas**. Revista Diálogo Educacional - v. 1 - n.1 - p.1-95 - jan./jun. 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** Ed. 32. Campinas, SP. Editora Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.S) 1999.

SILVA, Claudemir Osmar. **Serviço Social e Produção de Conhecimento: O Debate acerca da Educação**. 2011. 121 f. TCC (Graduação) - Curso de Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SILVA e SILVA, Maria Ozanira. **O Serviço Social e o popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TEIXEIRA, Joaquina Barata; BRAZ, Marcelo. **O projeto ético-político do Serviço Social**. Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília, CEFESS/ABEPSS, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos superiores.** Organizadores Michael Cole [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar.** In: Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria; Alex N. Leontiev. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo - Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

YAZBEK, Maria Carmelita. **Os fundamentos históricos e teóricos-metodológicos do serviço social brasileiro na contemporaneidade.** In: CFESS; ABEPSS. SERVIÇO SOCIAL: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Brasília: DF. CFESS/ABEPSS, 2009.

APÊNDICE A

QUADRO 4 – Referência das Disciplinas

	Referências
A	<p>ABEPSS, CFESS E ENESSO. Reforma do Ensino Superior: a regulamentação da LDB e as implicações para o Serviço Social. Brasília, 1999, texto. ABEPSS. Os Cursos Sequenciais na Reforma do Ensino Superior. Brasília, julho, 1999. Texto. APPLE, Michael. Educação e Poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. BECKER, Fernando. A epistemologia do professor. Petrópolis: Vozes, 1993. _____. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. Educação e Realidade. Porto Alegre, v.19(1), p.89-96, jan/jun.1994. BRANDÃO, Zaia e outros. Universidade e Educação. Campinas: Papirus, 1992. BRANDÃO, Carlos R. (org.) O Educador: vida e morte. 9 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989. CARNEIRO, Moacir Alves. Leitura crítico Compreensiva. Artigo a artigo. 3º. Ed. Petrópolis, RJ, 1998. CHAUÍ, Marilena S. Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1993. CFESS. Parecer Jurídico 31/99. São Paulo, 1999, texto. DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1996. _____. Desafios Modernos da Educação. Petrópolis: Vozes, 1993. ENGUITA, Mariano. A face oculta da escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. FAZENDA, Ivani. A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Porto Alegre FISCHER, BEATRIZ T.D. Prática docente na universidade: uma questão menor? IN MELHORIA do Ensino e Capacitação Docente. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 1996, P. 46- 53. FREIRE, Paulo Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979 _____. Pedagogia da Esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. _____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. SP: Paz e Terra, 1996. _____. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. SP, Cortez, 1998. _____. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. SP, Paz e Terra, 1994 GADOTTI, Moacir. Pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo: Ática, 1987. GIANNOTTI, J.A. A Universidade em Ritmo de Barbárie. São Paulo, Brasiliense, 1986. GIROUX, H. Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós, 1990. HOFFMAN, Jussara. Pontos e contrapontos – do pensar ao agir em avaliação. POA: Mediação, 1997. KOTLER, PHILIP. Administração em Marketing. SP, Atlas. 1999. LDB. COLETÂNEA DE LEIS. REVISTA AMPLIADA. Cress Ser é Lutar Gestão 1999/2002. MELO, Alessandro da Silva. Marketing Social. www.focusocial.npg.com.br/2001. MORAES, Vera Regina P. (org.) Melhoria do ensino e capacitação docente. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1996. PIMENTA, Selma (org.) Pedagogia, ciência da educação? São Paulo: Cortez, 1996. _____. Didática e formação de professores; percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997. QUINTANA CABAÑAS, J. H. Teoría de la educación: concepción antinómica de la educación. Madrid: Dyhnisor, 1988. RESOLUÇÃO CES nº 1 de 27 de janeiro de 1999. Texto. SÁ, Nicanor Palhares. Política Educacional Populismo no Brasil. Coleção Universitária. São Paulo, 1979. SACRISTÁN, Gimeno. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: ARTMED, 1998. SARLET, Ingo W. A Eficácia dos Direitos Fundamentais. 10 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009. _____. Direitos Fundamentais, Orçamento e “Reserva do Possível”. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008. SCHÖN, D. La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós, 1992. WARDE, & TOMMASI, L. et all. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, Ação Educativa e PUCSP, 1996. ZEICHNER, K. & LISTON, P. Formación del profesorado y condiciones de la escolarización. Madrid: Horata, 1993.</p>
B	<p>Anastasiou, Léa das Graças Camargos. Docência na Educação Superior. In: <i>Educação Superior em Debate</i> (Docência na Educação Superior), Vol. 5. INEP – Ministério da Educação. Brasília, 1º. e 2 de dezembro de 2005.</p> <p>Anastasiou, Léa das Graças Camargos; Alves, Leonir Pessate. Estratégias de Ensino. In: Anastasiou, Léa das Graças Camargos; Alves, Leonir Pessate (orgs.). <i>Processos de</i></p>

	<p><i>Ensinação na Universidade</i> – pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3ª. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.</p> <p>Bittencourt, Neide Arrias. <i>Avaliação formativa de aprendizagem no ensino superior: um processo construído e vivenciado</i>. Trabalho Apresentado no II Simpósio Internacional de Educação Superior, Unisinos, São Leopoldo, 2001.</p> <p>Oliveira, Thiago Chagas de. Capitalismo, Estado e Educação em Antonio Gramsci. 01. ed. Crato: RDS, 2014.</p> <p>Chauí, M. Escritos sobre a universidade. São Paulo: Editora da Unesp, 2001.</p> <p>Cunha, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercado. In: Educação & Sociedade, n. 88, volume 25, número especial, CEDES, Campinas, outubro, 2004.</p> <p>Cury, Carlos Roberto Jamil. Graduação/Pós-Graduação: a busca de uma relação virtuosa. In: Educação & Sociedade, n. 88, volume 25, número especial, CEDES, Campinas, outubro, 2004.</p> <p>Grmasci, A. Cadernos do cárcere, V. 2. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.</p> <p>Isaia, Sílvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: Educação Superior em Debate (Docência na Educação Superior), Vol. 5. INEP – Ministério da Educação. Brasília, 1º. e 2 de dezembro de 2005.</p> <p>Lima, Maria Socorro Lucena; Nakamoto, Pérsio. O bom professor nos filmes. In: A hora da prática – reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. 2ª. edição. Edições Demócrito Rocha, Fortaleza, 2001.</p> <p>Lima, Kátia. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: Pereira, Larissa Dhamer; Almeida, Ney Luiz Teixeira de (orgs.). Serviço Social e educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. (Coletânea Nova de Serviço Social).</p> <p>Macário, E; Vale, E. S. e Alves, D. C. Modernização conservadora e ensino superior no Brasil: elementos para uma crítica engajada. In: Revista Universidade & Sociedade, nº 52, Brasília: Andes, julho de 2013.</p> <p>Minto, Lalo Watanabe. As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2006</p> <p>Pereira, Larissa Dahmer. Mercantilização do ENSINO SUPERIOR, educação a distância e serviço social. Rev. Katál. Florianópolis v. 12 n. 2 p. 268-277 jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v12n2/17.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2011.</p> <p>Santos, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.</p> <p>Sguissardi, V. Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.</p> <p>_____. Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil 2002-2012. Edital nº 051/2014 MEC/SESU. Projeto de organismo internacional OIE/bra/10/002</p>
C	<p>ABREU, Maria Célia de; MASETTO, Marcos P. <u>O professor universitário em aula</u>. 8. ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.</p> <p>ALONSO, Myrtes; QUELUZ, Ana Gracinda. (Orgs.). <u>O trabalho docente: teoria e prática</u>. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.</p> <p>ALVES, Alfredo e outros. <u>Como fazer um audiovisual</u>. Petrópolis: Vozes, 1987.</p> <p>ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. <u>O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa</u>. São Paulo: Pioneira, 1998.</p> <p>ALVITE, Maria Mercedes Capelo. <u>Didática e psicologia: crítica ao psicologismo na educação</u>. São Paulo: Loyola, 1981.</p> <p>ANDRADE, C. D. de. 1902-1987. <u>Nova Reunião: 23 livros de poesia</u>. Rio de Janeiro: Bestbolso, 2009.</p> <p>ANDRÉ, Marli (Org.) <u>O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores</u> 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.</p> <p>ANTUNES, Celso. <u>Manual de técnicas de dinâmica de grupo, de sensibilização, de</u></p>

ludopedagogia. Petrópolis: Vozes, 1991.

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

BANDEIRA, Manuel. Bandeira de bolso: uma antologia poética. Porto Alegre: LYPM, 2010.

BISPO, Adriana de Araújo. Estresse e trabalho: assistentes sociais na mira do Burnout. In: RODRIGUES, Maria Lucia; LIMENA, Maria Margarida C. (Orgs.). Metodologias multidimensionais em ciência humanas. Brasília-DF: Liber Livro, 2006.

BOK, Derek Curtis. Ensino superior. Tradução de José Lívio Dantas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. Estratégias de ensino-aprendizagem. 31. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J.-C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986 (Coleção Primeiros Passos, 20).

BRASIL. Lei n. 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em: 24 ago. 2016.

_____. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/05/BNCC-BOOK-WEB.pdf>> Acesso em: 24 ago. 2015.

BRUNER, Jerome S. O processo da educação. São Paulo: Nacional, 1973.

BUARQUE, Cristóvam. A aventura da universidade. São Paulo: Editora da UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BUSQUETS, Maria Dolores et al. Temas transversais em educação: bases para uma formação integral. Tradução de Cláudia Schilling. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999.

CADERNO de Formação: Formação de Professores. Introdução à educação. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação, 2010. v. 1.

_____: Introdução à educação. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação, 2010. v. 2.

_____. Bloco 3: gestão escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação, 2013.

CAMBI, Franco. História da pedagogia. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CANDAU, Vera Maria (Org.) Rumo a uma nova didática. 13. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

_____. (Org.). Ensinar e aprender: Sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. (Org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. (Org.). Didática: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

CARROLL, Lewis. Alice no país das maravilhas. Porto Alegre: LYPM, 1998 (Coleção LYPM Pocket).

CASTILHO, Áurea. A dinâmica do trabalho de grupo. Rio: Qualitymark, 1995.

CATANI, Denice Bárbara et. al. (Orgs.) Universidade, escola e formação de professores. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CIÊNCIA para la vida. Actas del XII Seminário APEC. Barcelona, España, 17 y 18 de mayo de 2007.

- CONTRERAS, José. A autonomia dos professores. Tradução de Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORTELLA, Mário Sérgio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. 7. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003 (Coleção Perspectiva: 5).
- CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. São Paulo: Papirus, 1989.
- DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: XV ENDIPE Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- DALMÁS, Angelo. Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- DEMO, Pedro. Desafios modernos da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- _____. Pesquisa: princípio científico educativo. São Paulo: Cortez, 1991.
- DI GIORGI, Cristiano. Escola nova. São Paulo: Ática, 1989.
- DURAND, Marc; SAURY, Jacques; VEYRUNES, Philippe. Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 35, n. 125, p. 37-62, mai/ago. 2005.
- EGLETT, E. et al. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores: XIV ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Livro 1.
- ESTEBAN, Maria T.; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). Professora pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FAZENDA, Ivani. (Org.). Didática e interdisciplinaridade. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- FELDMAN, Daniel. Ajudar a ensinar: relações entre didática e ensino. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. Nascimento da prisão. 29. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1987.
- FERREIRA, Oscar M. de C.; SILVA JR., Plínio D. da. Recursos audiovisuais para o ensino. São Paulo: EPU, 1975.
- FRANCO, Maria Amelia Santoro. (Org.). O lugar do professor na pesquisa educacional. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2005.
- _____; PIMENTA, Selma G. (Orgs.). Didática: embates contemporâneos. São Paulo, Edições Loyola, 2011.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Rio: Paz e Terra, 1997.
- _____. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 (Coleção O Mundo, hoje).
- GADOTTI, Moacir. Comunicação docente. São Paulo: Loyola, s/d.
- _____. História das ideias pedagógicas. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. Pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo: Ática, 1987.
- GARDNER, Howard. A nova ciência da mente: uma história da revolução cognitiva. Tradução de Claudia Malbergier Caon. São Paulo: EDUSP, 1996.
- _____. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: ARTMED, 1994.
- GASPARIM, João Luiz. Uma didática para uma pedagogia histórico crítica. Campinas, SP. Autores Associados, 2005.
- GIDDENS, Anthony. As consequências da modernidade. São Paulo: UNESP, 1996.
- GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Tradução de Ernani F. Da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GUSDORF, Geoges. Professores, para quê? Santos-SP: Martins Fontes, 1970.
- HAIDT, Regina Célia Cazaux. Curso de didática geral. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- HEREDERO, Eladio Sebastian; RIBEIRO, Dimas dos Reis; LEONELLO, João Carlos (Orgs.). A escola inclusiva em perspectiva. Alterosa-MG: CEPP – Centro Especializado em Perspectiva em Políticas Públicas, 2011.
- HOIRISCH, Adolph et al. Orientação psico-pedagógica no ensino superior. São Paulo:

Cortez, 1993.

JOSÉ FILHO, Mário; DALBÉRIO, Osvaldo (Orgs.). Desafios da pesquisa. Franca: UNESP: FHDSS, 2006.

KOURGANOFF, Wladimir. A face oculta da universidade. São Paulo: Editora da UNESP, 1990.

LA TAILE, Ives de. Limites: três dimensões educacionais. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LEPAPE, Marie-Claire. Pedagogia e pedagogias. Lisboa: Edições 70, 1975.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (Orgs.). Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Didática: velhos e novos temas. Goiânia: Edição do Autor, 2002.

_____. SUANNO, Marilza V. R. (Orgs.). Didática e escola em uma sociedade complexa. Goiânia: CEPED, 2011.

_____. Didática. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Democratização da escola pública. São Paulo: Loyola, 1987.

LUDKE, Menga. (Coord.); Oliveira, Ana Tereza de Carvalho. et al. O que conta como pesquisa. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. O professor e a pesquisa. Campinas: Papyrus, 2001.

MARIN, Alda Junqueira. Didática e trabalho docente. Araraquara: J.M. Editora, s/d.

PAIVA, Vanilda. Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista. São Paulo: Graal, 2000.

PARRA, Nélio. Técnicas audiovisuais em educação. São Paulo: Pioneira, 1985.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Docência em Formação).

_____. (Org.). Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. A questão da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

RANGEL, Mary. “Bom aluno”: real ou ideal? Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Dinâmica de leitura para sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1993.

RIBEIRO, Darcy. A universidade necessária. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RIOS, Terezinha Azeredo. Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Neidson. Lições do príncipe e outras lições: o intelectual, a política, a educação. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1996. (Col. Questões da nossa época; v. 15).

ROGERS, Carl. Liberdade para aprender. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil: 1930-1973. 29. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

RONCA, Antônio Carlos Caruso; ESCOBAR, Virgínia Ferreira. Técnicas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 1984.

SAMPAIO, Fabiana Granado Garcia. Qualidade nas escolas públicas: um estudo da gestão das políticas. 2016. Tese (Doutorado em Serviço Social)- Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2016.

SAVATER, Fernando. O valor de educar. Tradução Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 35. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2002 (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 5).

_____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000 (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 40).

_____. Ensino público e algumas falas sobre universidade. 5. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991 (Col. Polêmicas do nosso tempo; v. 10).

SILVA, Ceres Santos da. Medidas e avaliação em educação. Petrópolis: Vozes, 1992.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina (Orgs.). Anísio Teixeira 1900-2000. Provocações em educação. Campinas-SP: Autores Associados; Bragança Paulista-SP: Universidade São Francisco, 2000 (Coleção Memória da Educação).

SUCHODOLSKI, Bogdan. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

THOREAU, Henry David. A desobediência civil e outros escritos. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2001 (Coleção a Obra-Prima de Cada Autor).

THURLER, Monica G. Inovar no interior da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TRASK, R. L. Entendendo linguística. Tradução de Ana Carolina Gasonato. São Paulo: LeYa, 2013.

TYLER, Ralph W. Princípios básicos de currículo e ensino. Tradução de Leonel Vallandro. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

WOLFF, Robert Paul. O ideal da universidade. Tradução de Sônia Veasey Rodrigues, Maria Cecília Pires Barbosa Lima. São Paulo: Editora da UNESP, 1993.

DVD

ANTUNES, Celso. Prática em inteligências múltiplas. Volume 1: Musical, Linguística e Lógico-Matemática.

_____. Práticas em inteligências múltiplas. Volume 2: Interpessoal, Intrapessoal (emocionais).

LORIERI, Marcos. Educação para o pensar.

SMOLE, Kátia Stocco. Inteligências múltiplas. Participação especial: Howard Gardner.

ARTIGOS DE PERIÓDICOS

BORGES, Helena. A universidade do futuro: entrevista a Stephen Kosslyn. Disponível em: < <http://www.methodus.com.br/artigo/1002/a-universidade-do-futuro.html>> Acesso em: 13 ago. 2014.

BROOKE, Nigel. Responsabilização educacional no Brasil. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, v. 1, n. 1, p. 93-109, 2008. Disponível em: < <http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/RIEE-Vol1Num1.pdf#page=102>> Acesso em: 6 ago. 2014.

DIAS, José Augusto. A idéia de universidade: algumas anotações a propósito do ensino superior na Grã Bretanha. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 18, . 2, p. 159-173, jul./dez. 1992.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos Professores. Estudos Avançados, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

UOL EDUCAÇÃO. Hannah Arendt. Disponível em: < <http://educacao.uol.com.br/biografias/hannah-arendt.jhtm>> Acesso em: 13 ago. 2014.

TRABALHOS PUBLICADOS EM ANAIS

OLIVEIRA, Eloíza da Silva Gomes de; FERREIRA, Aline C. da Rocha; DIAS, Alessandra C. Soares. Tutoria em educação à distância: avaliação e compromisso com a qualidade. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 11., 2004, Salvador. Anais... Salvador-BA: ABED, 2004.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; BRITO, Taita Talamira R.; CICILLINI, Graça Aparecida. Dormi aluno(a)... Acordei professor(a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu-MG. Anais... Caxambu-MG: ANPEd, 2006.

LEMES, Sebastião de Souza; MATURANO, Ediane Carolina P. Lopes. Breves discussões sobre a educação a distância e as políticas públicas dos anos noventa até o momento atual. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, ENCONTRO DE PESQUISADORES DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 2012, São Carlos... Anais eletrônico... São Carlos: UfsCar, 2012.

_____; FRANCO, João Luiz; BOTEGA, Maicon B. Desenvolvimento de sistemas de avaliação online com tecnologia JAVA/SERVLETS. Revista Uniara, Araraquara, n. 17-18, p. 217-236, 2205/2006.

ARTIGOS DE JORNAIS

FONSECA, Sérgio Roxo da. Pronunciamento. Folha do Servidor Público, São Paulo, n. 231, p. 2, fev. 2012.

NÚMEROS da educação. Relatório do IPEA aponta para alguns problemas crônicos da educação brasileira. Comércio da Franca, ano 96, n. 21.045, 3 de fevereiro de 2011, Objetiva, p. A2.

PARAÍSO Educacional. Comércio da Franca, ano 96, n. 21.093, 1 de abril de 2011, Objetiva, p. A2.

PAULA, Everton de. Procura-se um caderninho. Comércio da Franca, 28 de maio 2011. Nossas Letras, n. 248, p. 6.

MUDANÇAS na educação. Comércio da Franca, ano 96, n. 21.148, 5/6 de junho de 2011, Objetiva, p. A2.

ANALFABETISMO e crescimento econômico. Comércio da Franca, ano 96, n. 21.180, 14 de julho de 2011, Objetiva, p. A2.

FORA da escola. Comércio da Franca, ano 97, n. 21.185, 20 de julho de 2011, Objetiva, p. A2.

DISPARIDADE na educação. Comércio da Franca, ano 97, n. 21.216, 25 de agosto de 2011, Objetiva, p. A2.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>> Acesso em: 5 ago. 2014.

PALESTRAS

Alves, Rubem. O papel do professor. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OsYdePR1IU>> Acesso em: 30 jul. 2014.

KISHIMOTO, Tizuko. A importância do brincar. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HpiqpDvJ7-8>> Acesso em: 30 jul. 2014.

ZUCOLOTTI, Valtercir. O gênero literário. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CZR0ptpPaR0>> Acesso em: 30 jul. 2014.

SITES

Biblioteca Digital da Universidade Estadual de Londrina
<http://www.bibliotecadigital.uel.br/index.php>

CEAD – Universidade do Estado de Santa Catarina
<http://www.virtual.udesc.br/Principal/principal.php?dir1=Midioteca&index=Midioteca>

Sistemas Integrados de Biblioteca dos Claretianos
<http://www.claretiano.edu.br/biblioteca/unidades>

Domínio Público
<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>

Biblioteca Digital do Mackenzie
http://mx.mackenzie.com.br/tede/tde_busca/index.php

Biblioteca Digital da Pontifícia Universidade Federal do Rio de Janeiro
<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/index.php>

Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Unesp
<http://unesp.br/cgb/conteudo.php?conteudo=562>

SciELO – Periódicos
<http://www.scielo.org/php/index.php?lang=pt>

Biblioteca Digital da Universidade Federal da Bahia
http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_busca/index.php

Biblioteca Digital da Universidade Federal do Ceará
http://www.theses.ufc.br/tde_busca/index.php

Biblioteca Digital da Universidade Federal de Goiás
http://www.bdt.d.ufg.br/tesesimplificado/tde_busca/index.php

Biblioteca Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

<p>http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1 Biblioteca Digital de Universidade de São Paulo - USP</p> <p>http://www.teses.usp.br/ Biblioteca Digital da Universidade de Ponta Grossa</p> <p>http://www.bicen-tede.uepg.br/tde_busca/index.php Biblioteca Digital da Universidade do Estado do Rio de Janeiro</p> <p>http://www.bdttd.uerj.br/tde_busca/index.php Biblioteca Digital da Unisinos</p> <p>http://bdttd.unisinos.br/tde_busca/index.php Biblioteca Digital da Universidade de Fortaleza</p> <p>http://uol01.unifor.br/oul/ObraBdttdSiteNs.do? Biblioteca Digital da Faculdade de Letras do Porto</p> <p>http://ler.letras.up.pt/site/geral.aspx?id=3&tit=Pesquisa Biblioteca Digital da Faculdade do Oeste Paulista</p> <p>http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/index.php Biblioteca de periódicos – CAPES</p> <p>http://www.periodicos.capes.gov.br/ Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações – IBICT</p> <p>http://bdttd.ibict.br/pt/index.php Ministério da Educação – MEC</p> <p>http://portal.mec.gov.br/index.php Revista Educação</p> <p>http://revistaeducacao.uol.com.br/ Revista Nova Escola</p> <p>http://revistaescola.abril.com.br/ INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira</p> <p>http://bve.cibec.inep.gov.br/web/guest/home O Globo Educação – Jornal</p> <p>http://oglobo.globo.com/educacao/ Estadão – Educação – Jornal</p> <p>http://www.estadao.com.br/educacao/ Planeta Educação</p> <p>http://www.planetaeducacao.com.br/portal/index.asp Universia Brasil</p> <p>http://www.universia.com.br/ Biblioteca Digital da Unicamp</p> <p>http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/list.php?tid=7 Todos pela Educação</p> <p>http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1394/comentarios-sobre-as-metas-do-pne-2011-2020/ Biblioteca Digital da Universidade Federal do Maranhão</p> <p>http://www.tedebc.ufma.br/tde_busca/index.php Biblioteca Digital de Universidade Católica de Brasília</p> <p>http://www.bdttd.ucb.br/tede/tde_busca/index.php Banco de Teses da Capes</p> <p>http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/ Universidade de Barcelona</p> <p>http://www.ub.edu/ice/index4.htm ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Disponível em: http://anfope.spaceblog.com.br/.</p> <p>ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: http://www.anped.org.br/.</p>

D	<p>COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci. Porto Alegre: LPM, 1981. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. _____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984. _____. Quaderni del carcere. Turim: Einaudi, 1977, 4 v. HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972. MARX, Karl. Contribuição para a Crítica da Economia Política. São Paulo: Mandacaru, 1989 _____. Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844. In: FROMM, Erich. Conceito Marxista do Homem. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. 10ª. ed. São Paulo: Hucitec, 1996. PUIGGRÓS, Adriana. Historia y propectiva de la Educación Popular Latinoamericana. Educação Popular: Utopia Latino Americana. São Paulo: Cortez, 1994.</p>
E	<p>ARROYO, M. Ofício de mestre: imagens e auto-imagem. Petrópolis: Vozes, 2004. CANDAU, V. A didática em questão. Rio de Janeiro: Vozes, 1984. CASTRO, G. Professor submisso, aluno-cliente: Reflexões sobre a docência no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. GIL, A. C. Metodologia do ensino superior. 3ª ed, São Paulo: Atlas, 1997. LUCKESI, C. C. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1990. MASSETO, M.T. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003. PIMENTA, S. G e ALMEIDA, M. I. (orgs). Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. G. C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002. TARDIF, M. Saberes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002. VEIGA, I. P. A. Técnicas de ensino: por que não? Campinas: Papyrus, 1991.</p>

Fonte: Arquivo da pesquisa. Autoria própria (2016)