

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

PAULA RAVAGNANI SILVA

**PARA ALÉM DOS CONTORNOS DE “ABAPORU” ÀS FLORES DA
RESISTÊNCIA: SERVIÇO SOCIAL E FORMAÇÃO
PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DE PRÁXIS**

FRANCA

2019

PAULA RAVAGNANI SILVA

**PARA ALÉM DOS CONTORNOS DE “ABAPORU” ÀS FLORES DA
RESISTÊNCIA: SERVIÇO SOCIAL E FORMAÇÃO
PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DE PRÁXIS**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Doutor em Serviço Social. Área de Concentração: Trabalho e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Josiani Julião Alves de Oliveira.

FRANCA

2019

PAULA RAVAGNANI SILVA

**PARA ALÉM DOS CONTORNOS DE “ABAPORU” ÀS FLORES DA
RESISTÊNCIA: SERVIÇO SOCIAL E FORMAÇÃO
PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DE PRÁXIS**

Tese apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como pré-requisito para obtenção do Título de Doutor em Serviço Social. Área de Concentração: Trabalho e Sociedade

BANCA EXAMINADORA

Presidente: _____
Prof (a). Dr (a). Josiani Julião Alves de Oliveira FCHS/UNESP.

1º Examinador: _____
Prof (a). Dr (a). Maria Lúcia Martinelli – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP.

2º Examinador: _____
Prof (a). Dr (a). Jussara Ayres Bourguignon – Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

3º Examinador: _____
Prof (a). Dr (a). Eliana Bolorino Canteiro Martins FCHS/UNESP.

4º Examinador: _____
Prof (a). Dr (a). Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira FCHS/UNESP.

Franca, 12 de Março de 2019

*Dedico este trabalho às “Flores” da resistência e as que não estão mais aqui, porém,
Vivem!Marielle(S), presente(S)!*

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares; as flores da resistência em minha vida, tal como Drummond diante da “flor na rua”, vocês em mim, o encantamento do mundo, pois há, para além dos limites destas palavras, há, além, muito além, pois pulsa!

À professora Josiani Julião Alves de Oliveira, que tanto me apoiou nos processos das “inversões” como se arrancasse comigo os “tijolos da muralha opaca”, agradeço o respeito, a confiança e o carinho, “elos” recíprocos.

Na contramão dos processos, aos protagonistas da pesquisa, vocês são “centrais”, obrigada pelos diálogos, com vocês muito aprendi.

As companheiras e os companheiros dessa jornada, meu carinho e minha amizade sincera.

As trabalhadoras e os trabalhadores da UNESP-Franca-SP.

As professoras Maria Lúcia Martinelli, Jussara Ayres Bourguignon, Eliana Bolorino Canteiro Martins e Cirlene Aparecida Hilário da Silva Oliveira, para mim, uma honra!

As “Flores do asfalto”, mesmo as que foram arrancadas, porém, presente(S)!

Uma flor nasceu na rua! Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego. Uma flor ainda desbotada ilude a polícia, rompe o asfalto. Façam completo silêncio, paralisem os negócios, garanto que uma flor nasceu. Sua cor não se percebe. Suas pétalas não se abrem. Seu nome não está nos livros. É feia. Mas é realmente uma flor. Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde e lentamente passo a mão nessa forma insegura. Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se. Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico. É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.

Carlos Drummond de Andrade

SILVA, Paula Ravagnani. **Para além dos contornos de “Abaporu” às Flores da Resistência: Serviço Social e formação profissional na perspectiva de Práxis**. 2019. 317f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2019.

RESUMO

Na formação profissional do Assistente Social - graduação, além de uma estruturada formação teórica, há necessidade de um processo de aprendizagem dentre as questões pedagógico-didáticas em coerência com os princípios éticos e políticos da categoria, com a orientação marxista, visando à formação de um profissional crítico-transformador para a materialização do Trabalho significativo na perspectiva de Práxis e estratégias para a defesa da universidade pública, laica, de qualidade e com função ético-social, bem como o fortalecimento do tripé ensino-pesquisa-extensão, na mesma perspectiva, indo na contramão do Capital diante da lógica de separação “Teoria” e “Prática”. Dessa forma, foram abordadas a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani (Materialismo Histórico-Dialético-Karl Marx; Teoria Histórico-Cultural- Lev S. Vygotsky) e a Didática de João L. Gasparin, bem como a análise da Práxis de acordo com Adolfo S. Vázquez, levando-se em consideração o aspecto político da aprendizagem em convergência com o Projeto Ético-Político do Serviço Social diante da defesa da classe trabalhadora e dos aportes democráticos. **OBJETO:** formação de profissionais em Serviço Social. **OBJETIVO GERAL:** compreender o processo de formação de profissionais no contexto do Serviço Social na perspectiva de Práxis. **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** 1- Identificar os fundamentos históricos e ontológicos da relação Trabalho e Educação aos rebatimentos na Política de Educação no Brasil, assim, no Ensino Superior, no âmbito do sistema Neoliberal; 2- Aprender a Educação e Pedagogia contrárias a Hegemonia do Capital; 3- Analisar os processos de aprendizagens às avessas do Capital no viés do Serviço Social dentre a Pedagogia Histórico-Crítica e sua didática na concepção de Práxis. **MÉTODO, PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:** A presente pesquisa caracteriza-se como exploratória e com abordagem qualitativa; desenvolveu-se na UNESP-Franca-SP; participantes (docentes e discentes do curso de graduação em Serviço Social); amostra (docentes com relação às disciplinas selecionadas com relação aos núcleos de formação e pelos representantes discentes dos 3º e 4º anos). **Apreensão dos dados:** 1) pesquisa bibliográfica; 2) pesquisa documental; 3) técnica de entrevistas semi-estruturadas (docentes - discentes). **Análise dos dados:** organização: “Análise de Conteúdo” (Laurence Bardin); interpretação: método Materialismo Histórico-Dialético (Karl Marx). **Categorias analíticas:** Trabalho-Educação; Didática-Pedagogia; Práxis. **REFERÊNCIAS:** “O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional” (2015) de Marilda V. Iamamoto; “Pedagogia Histórico-Crítica” (2013) de Dermeval Saviani; “Filosofia da Práxis” (2011) de Adolpho S. Vázquez; e outras. **DEVOLUTIVA DA INVESTIGAÇÃO:** compreensão do processo de formação de profissionais em Serviço Social na perspectiva de Práxis; durante as entrevistas por meio de diálogo reflexivo; convite para os referidos sujeitos para assistirem a defesa da Tese; e outras. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** educação-pedagogia-didática contrárias a Hegemonia do Capital na assertiva de Práxis diante da luta e da resistência.

Palavras-chave: educação. ética. práxis. Serviço Social. trabalho.

SILVA, Paula Ravagnani. **In addition to the contours of "Abaporu" to the Flowers of Resistance: Social Work and professional training in the perspective of Praxis.** 2019. 317f. Thesis (Doctorate in Social Work) - Faculty of Human and Social Sciences, Paulista State University "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2019.

ABSTRACT

In the professional training of the Social Worker - graduation, in addition to a structured theoretical formation, there is a need for a process of learning among pedagogical-didactic issues in coherence with the ethical and political principles of the category, with the Marxist orientation, aiming at the formation of a critical-transforming professional for the materialization of meaningful Work in the perspective of Praxis and strategies for the defense of the public, secular, quality and ethical-social university, as well as the strengthening of the teaching-research-extension tripod, in the same perspective, going against Capital in the face of the separation logic "Theory" and "Practice ". In this way, the Historical-Critical Pedagogy of Dermeval Saviani (Historical-Dialectical Materialism-Karl Marx; Historical-Cultural Theory - Lev S.Vygotsky) and the Didactics of João L. Gasparin, as well as the analysis of Praxis according to Adolfo S. Vázquez, taking into account the political aspect of learning in convergence with the Social Work's Political-Ethical Project in defense of the working class and democratic contributions. OBJECT: training of professionals in Social Work. GENERAL OBJECTIVE: to understand the process of training of professionals in the context of Social Work in the perspective of Praxis. SPECIFIC OBJECTIVES: 1- To identify the historical and ontological foundations of the relation Work and Education to the refutations in the Education Policy in Brazil, thus, in Higher Education, within the scope of the Neoliberal system; 2- To apprehend Education and Pedagogy contrary to the Hegemony of Capital; 3- Analyze the processes of the misunderstandings of Capital in the bias of the Social Work of Historical-Critical Pedagogy and its didactics in the conception of Praxis. METHOD, METHODOLOGICAL PROCEDURES AND THEORETICAL FOUNDATION: This research is characterized as exploratory and with a qualitative approach; developed at UNESP-Franca-SP; participants (teachers and students of the undergraduate course in Social Work); sample (teachers with respect to the subjects selected in relation to the training centers and the student representatives of the 3rd and 4th years). Seizure of data: 1) bibliographic research; 2) documentary research; 3) technique of semi-structured interviews (teachers - students). Data analysis: organization: "Content Analysis" (Laurence Bardin); interpretation: Historical-Dialectical Materialism method (Karl Marx). Analytical categories: Work-Education; Didactic-Pedagogy; Praxis. REFERENCES: "Social Work in Contemporaneity: work and professional training" (2015) by Marilda V. Yamamoto; "Historical-Critical Pedagogy" (2013) by Dermeval Saviani; "Philosophy of Praxis" (2011) by Adolpho S. Vázquez; and others. RETURN OF RESEARCH: understanding of the process of training professionals in Social Work from the Praxis perspective; during interviews through reflective dialogue; invitation to the said subjects to assist in the defense of the thesis; and others. FINAL CONSIDERATIONS: education-didactic-pedagogy contrary to the Hegemony of Capital in the assertion of Praxis in the face of struggle and resistance.

Keywords: education. ethic. praxis. Social Work. work.

SILVA, Paula Ravagnani. **Además de los contornos de "Abaporu" a las Flores de la Resistencia: Servicio Social y formación profesional en la perspectiva de Praxis.** 2019. f. Tesis (Doctorado en Servicio Social) - Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2019.

RESUMEN

En la formación profesional del Asistente Social - graduación, además de una estructurada formación teórica, hay necesidad de un proceso de aprendizaje entre las cuestiones pedagógico-didácticas en coherencia con los principios éticos y políticos de la categoría, con la orientación marxista, buscando la formación de un proceso que se ha convertido en una de las más importantes de la historia de la ciencia y de la tecnología. yendo en contra del capital ante la lógica de separación "Teoría" y "Práctica". Este es el sentido de que el hombre no es un ser humano, sino un ser humano. S. Vázquez, teniendo en cuenta el aspecto político del aprendizaje en convergencia con el Proyecto Ético-Político del Servicio Social ante la defensa de la clase obrera y de los aportes democráticos. OBJETO: formación de profesionales en el Servicio Social. OBJETIVO GENERAL: comprender el proceso de formación de profesionales en el contexto del Servicio Social en la perspectiva de Praxis. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: 1- Identificar los fundamentos históricos y ontológicos de la relación Trabajo y Educación a los debates en la Política de Educación en Brasil, así, en la Enseñanza Superior, en el ámbito del sistema Neoliberal; 2- Apreciar la Educación y Pedagogía contrarias a la Hegemonía del Capital; 3- Analizar los procesos de aprendizajes a las aversiones del Capital en el sesgo del Servicio Social entre la Pedagogía Histórico-Crítica y su didáctica en la concepción de Praxis. MÉTODO, PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: La presente investigación se caracteriza como exploratoria y con abordaje cualitativo; se desarrolló en la UNESP-Franca-SP; participantes (docentes y discentes del curso de graduación en el Servicio Social); (docentes con relación a las disciplinas seleccionadas con relación a los núcleos de formación y por los representantes discentes de los 3º y 4º años). Apreciación de los datos: 1) investigación bibliográfica; 2) investigación documental; 3) técnica de entrevistas semiestructuradas (docentes - discentes). Análisis de los datos: organización: "Análisis de contenido" (Laurence Bardin); interpretación: método Materialismo histórico-dialéctico (Karl Marx). Categorías analíticas: Trabajo-Educación; Didáctico-Educación; Praxis. REFERENCIAS: "El Servicio Social en la Contemporaneidad: trabajo y formación profesional" (2015) de Marilda V. Yamamoto; "Pedagogía Histórico-Crítica" (2013) de Dermeval Saviani; "Filosofía de la praxis" (2011) de Adolpho S. Vázquez; y otras. DEVOLUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN: comprensión del proceso de formación de profesionales en Servicio Social en la perspectiva de Praxis; durante las entrevistas por medio de un diálogo reflexivo; invitación a dichos sujetos para asistir a la defensa de la tesis; y otras. CONSIDERACIONES FINALES: educación-pedagogía-didáctica contraria a Hegemonía del Capital en la asertiva de Praxis ante la lucha y la resistencia.

Palabras clave: educación. ética. praxis. Servicio Social. trabajo.

LISTA DE SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior
BM	Banco Mundial
CAs e Das	Centros e Diretórios Acadêmicos das unidades de ensino
CFE	Conselho Federal de Educação
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CRESS	Conselhos Regionais de Serviço Social
DIT	Divisão Internacional do Trabalho
EaD	Ensino a Distância
ENESSO	Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social
ESP	Escola sem Partido
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Dados e Estatísticas
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MLP	Modelo Liberal Periférico
PEA	População Economicamente Ativa
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UNE	União Nacional de Estudantes
UNESCO	A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

TABELA01 - Primeira fase da “análise de conteúdo”; Pré-análise	29
TABELA02 - Segunda fase da “análise de conteúdo”; Exploração do material	30
TABELA03 - Terceira fase da “análise de conteúdo”; Tratamento dos dados e interpretação	31

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - “Abaporu” 57

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
CAPÍTULO 1 TRABALHO-EDUCAÇÃO À POLÍTICA DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRA NO SISTEMA NEOLIBERAL: FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS NO ÂMBITO DO SERVIÇO SOCIAL.....	43
1.1 Trabalho e Educação e suas relações às incidências no Ensino Superior brasileiro na atualidade	44
1.2 Formação profissional de Assistentes Sociais na graduação e rebatimentos no trabalho da categoria: análise histórico-social a partir de 1990.....	59
1.3 Formação profissional e Trabalho docente no Ensino Superior Brasileiro e Serviço Social: didática pedagógica em questão	77
CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO E PEDAGOGIAS CONTRÁRIAS A HEGEMONIA DO CAPITAL: UMA LUTA NECESSÁRIA NO SISTEMA VIGENTE.....	117
2.1 Educação contrária a Hegemonia do Capital	118
2.2 Pedagogias do Capital versus Pedagogias contrárias a Hegemonia dominante no Brasil: alicerces para o debate na contemporaneidade	136
2.3 Educação e Pedagogia contrárias a Hegemonia do Capital no processo de formação de profissionais no contexto do Serviço Social: um diálogo com o Projeto Ético-Político da categoria	148
CAPÍTULO 3 APRENDIZAGENS ÀS AVESSAS DO CAPITAL E SERVIÇO SOCIAL: DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL À PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUA DIDÁTICA: PRÁXIS	180
3.1 Concepção social da aprendizagem: elementos fundantes e constituintes	181
3.2 Pedagogia Histórico-Crítica e sua didática	186
3.3 Serviço Social e formação profissional na contramão do Capital: a Práxis como constitutiva do trabalho transformador	200
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	266
REFERENCIAS	278
APÊNDICES	314

APÊNDICE A- ROTEIRO 01. Docentes (Graduação-Serviço Social da UNESP-Franca-SP).....	315
APÊNDICE B - ROTEIRO 02. Representantes discentes (3º e 4º anos do curso de Serviço Social na graduação da UNESP-Franca-SP).....	316
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	317

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Ser radical é agarrar as coisas pela raiz”.
Karl Marx

A problemática aportada: indagação e indignação frente ao real

Na conjuntura contemporânea na realidade brasileira se materializam intensos desafios oriundos das entranhas do Sistema Neoliberal mediante a Hegemonia do Capital nas dimensionalidades que perfazem a Questão Social, bem como suas expressões, dentre, sobretudo, das relações findadas no cerne Capital-Trabalho, nas várias dimensões que compõem a vida humana.

[...] na política Neoliberal se consolidam distintas problemáticas no tocante à ampliação do desemprego, a precarização das relações que se constituem no trabalho consoante ao acréscimo e a intensificação das terceirizações e dos trabalhos pautados nas relações informais, sonegações e violações com relação aos direitos sociais e constitucionais, a concentração de renda, por conseguinte, eleva os índices de desigualdade social bem como da pobreza (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p.161).

Segundo os atentos do Sistema Neoliberal e de seus desdobramentos, adentram-se modelos que perfazem o “Mundo do Trabalho” em comunhão com os alicerces da reestruturação produtiva e da mundialização do Capital dentre os aportes da flexibilização segundo os formatos do Toyotismo mediante, sobretudo, a Divisão Social e Técnica do Trabalho, bem como a Divisão Internacional do mesmo, nesse contexto, se coaduna a Política de Educação, assim, o Ensino Superior na realidade brasileira, inclusa na lógica do Capital para atender os interesses da classe dominante, subordinada aos ditames dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, aos anseios do grande empresariado e para a manutenção das estruturas de poder vigente; ou seja, nos moldes da Hegemonia dominante e no tocante a um processo de Formação de uma *força de trabalho* que atenda tais finalidades emolduradas.

Haja vista a relação, contudo, dos fundamentos de cunho **histórico** e **ontológico** que perquirem a referida vinculação “Trabalho-Educação”, que de acordo com Saviani (2007), os fundamentos de viés histórico, referem-se, desse modo, a um delineado processo estruturado no decorrer do tempo pelo próprio ser humano, e os fundamentos que delineiam os aspectos ontológicos estão articulados dentre o alicerce de que o resultado da dimensionada ação é o próprio ser que denota os seres humanos, compreendendo, assim, que:

Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa. Assim, a pergunta sobre os **fundamentos ontológicos** da relação trabalho-educação traz imediatamente à mente a questão:

quais são as características do ser humano que lhe permitem realizar as ações de trabalhar e de educar? Ou: o que é que está inscrito no ser do homem que lhe possibilita trabalhar e educar? Perguntas desse tipo pressupõem que o homem esteja previamente constituído como ser possuindo propriedades que lhe permitem trabalhar e educar. Pressupõe-se, portanto, **uma definição de homem que indique em que ele consiste, isto é, sua característica essencial a partir da qual se possa explicar o trabalho e a educação como atributos do homem.** E, nesse caso, fica aberta a possibilidade de que trabalho e educação sejam considerados atributos essenciais do homem, ou acidentais (SAVIANI, 2007, p.152-153, grifos nossos).

Portanto, apreende-se no contexto atual, a consolidação e a articulação entre o Trabalho e a Educação nos alicerces fundantes que se coadunam em um aporte instrumental, multifuncional, volátil e mecanicista (ANTUNES; PINTO, 2017), ou seja, um formato com relação a um perfil de formação profissional “[...] técnica flexível, adequada às exigências dos novos padrões de produção e consumo [...]” (ALMEIDA, 2000, p.153) mediante as referidas “[...] variações do mercado de compra e venda da força de trabalho e a garantia de uma formação ideologicamente funcional ao paradigma da empregabilidade” (2000, p.153). Sobretudo, em conexão e coerência com os atentos do **estranhamento** e da **alienação** (MARX, 1991) e de suas expressões na atualidade, apreendendo que:

Se, na empresa taylorista-fordista, o despotismo é mais explícito em sua conformação, e o estranhamento ou o modo de ser da coisificação acaba sendo mais “direto”, na fábrica da flexibilidade liofilizada, diferentemente, as novas técnicas de “gestão de pessoas”, as “colaborações” e as “parcerias” procuram “envolver” as personificações do trabalho de modo mais interiorizado, procurando convertê-los “voluntariamente” em uma espécie de autocontroladores de sua produção, em déspotas de si mesmos. A compreensão, portanto, desses novos mecanismos e dessas novas engenharias da sujeição **nos leva a perceber formas e modalidades mais interiorizadas e complexificadas de alienação e de estranhamento, das quais as flexibilizações, os ganhos por produtividade e lucratividade (a participação nos lucros e resultados) e os envolvimento são elementos cada vez mais presentes.** E, nas diferenciações e complexificações existentes dentro dos processos de alienação e estranhamento presentes no capitalismo contemporâneo, um bom começo pode ser partir das indicações finas e inspiradas que encontramos na analítica de Lukács para mergulhar mais profundamente no mundo do capital de nossos dias, de seus estranhamentos e de suas alienações (ANTUNES, 2011, p.128, grifos nossos).

Deve-se salientar os contornos das “artimanhas” que impregnam as deliberações de que “Teoria” e “Prática” são abordagens distintas, assim, em

campos separados, com a finalidade de manutenção das estruturas de poder dominante, portanto, advindo das concepções e das “[...] tendências de reordenamento em virtude do ajuste neoliberal, [...] a partir dos anos 1990 e que tiveram impactos significativos em várias áreas, colocaram **a política educacional brasileira em um novo ciclo de adequação aos interesses do capital**” (BULL, 2011, p.76, grifos nossos), onde as delineadas reformas que foram materializadas na referida área aportaram a postura com relação ao “[...] governo brasileiro quanto às propostas apresentadas pelo Consenso de Washington, contendo seus gastos na área pública e passando a defender a ideia de livre mercado, inclusive no que diz respeito às políticas sociais, com **destaque para a educação**” (2011, p.77, grifos nossos).

Assim, essa moldagem de Educação e seus processos tidos no patamar de cunho “[...] instrumental do século XXI, desenhada pelos capitais em sua forma mais destrutiva, **não poderá desenvolver um sentido humanista e crítico [...]**” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 104, grifos nossos).

Tem-se, portanto, em coerência com a lógica fincada nos contornos do Sistema Neoliberal dentre a prevalência do Capital, as recomendações emolduradas pelo Banco Mundial com relação à política de Ensino Superior e, assim, no âmbito do Serviço Social que, segundo Lima (2011), englobam e abarcam, nessa dimensão, os processos de privatizações, contudo, em nações como o Brasil, suportes para a concretização de maneiras de regulação e organização das instituições de aporte estatal almejando a captação de recursos com os setores privados, colocações de recursos de viés público em instituições de alçada privada, patamares de extinção de investimentos com relação às políticas de alicerces compensatórios, bem como os que estimulam os processos de materialização de expansão com relação às instituições consideradas enquanto não universitárias, ou seja, que não atentam, sobretudo, a vinculação dos aportes do ensino articulado à pesquisa e a extensão universitária.

Diante dos fatores expostos, compreende-se que os processos que empreendem as mutações societárias respingam e interferem, dessa forma, nas dimensionalidades que se consolidam o processo de formação profissional na graduação do futuro Assistente Social, bem como mediante uma vinculação orgânica, do docente universitário no viés do Serviço Social, todavia, como em outras profissões, dessa maneira, nos delineamentos que abarcaram a década de 1990 no referido processo de globalização, reestruturação produtiva e mundialização do Capital vêm inferindo modificações de

relevância no cerne que comportam o sistema de Educação ao inculcarem a mesma nas entranhas dos ajustes no atento econômico.

Portanto, delineia-se uma exigência de especialização-qualificação de forma “**rasa**”, ou seja, **superficial**, assim, na medida certa para atender o **mercado de trabalho segundo as estruturas dominantes**, para tanto, são criados vários mecanismos e “roupagens”, porém, a serviço ao mesmo fim, dessa maneira, como um discurso transvertido, como, por exemplo, da “*sociedade do conhecimento*”, bem como do slogan do “*apreender a apreender*”; nesse ínterim, tais acepções se perquirem dentre a Política de Educação nos atentos do Ensino Superior e, desse modo, no âmbito do Serviço Social, abrangendo o processo de Formação, assim, sua vinculação com o de Trabalho profissional, tanto do futuro Assistente Social em formação no viés da graduação como do docente no referido contexto, portanto, diante de uma relação orgânica dentre ambas, sobretudo, na articulação que se permeiam os alicerces da graduação e pós-graduação no Brasil.

Tais características e tendências estão entoadas e refletem de modo interesseiro na forma como se materializam os **processos de aprendizagens** segundo a acepção do Capital que de forma estratégica molda um processo **ensino-aprendizagem coerente com suas intencionalidades** para a manutenção da ordem vigente, bem como dos privilégios da classe dominante; nessa orientação, um processo que se insere em uma conotação de Pedagogia dimensionada como Tradicional-Tecnista-Produtivista (SAVIANI, 2001) nas engrenagens de um modelo de “Educação Bancária” segundo a crítica Freiriana (2017) e mediante o aporte que deslumbra uma aprendizagem instrumental, polivalente, volátil e multifuncional como denotam Antunes e Pinto (2017), almejando um processo formativo, nessa dimensão, de sujeitos passivos, adaptadores e reprodutores da ordem vigente.

As referidas tendências e problemáticas ganham contornos mais contundentes e respaldados, sobretudo, nas engrenagens que se perfazem a condição do Trabalho docente no âmbito do Ensino Superior, dessa forma, no viés do Serviço Social, que dialoga com um perfil de trabalhador multifuncional nas dimensionalidades do “fenômeno da reconversão docente” (EVANGELISTA, 2017), em uma abordagem, contudo, que visa a sua precarização inferindo nos nortes da universidade pública, em várias, portanto, dimensões; dentre elas, a estratégia que se coaduna no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional de 1996 onde há uma ausência de uma política e-ou formação relacionadas às questões didático-pedagógicas para o exercício da docência no viés do Ensino Superior brasileiro, ficando sob a responsabilidade do docente a sua própria formação dentre os critérios de “*autonomia*”.

Porém, mascara a realidade exposta da precarização e do desmantelamento do Trabalho docente no dimensionado nível de ensino, diante, sobretudo, da reprodução de um modelo imposto segundo a Hegemonia do Capital, que perpassa e está conectado, contudo, com o processo de formação profissional do mesmo em uma vinculação orgânica, nas artimanhas, portanto, que na articulação dentre “Estado/Universidade, a política de capacitação didática fica afeta à instituição. O governo normatiza e fiscaliza, e a instituição desenvolve os parâmetros através de sua política de capacitação” (MOROSINI, 2001, p. 17), nesse sentido, adentrando a subordinação unicamente ao processo de desenvolvimento de pesquisas no âmbito do mestrado e-ou doutorado dentre a posse de *titulações*.

No entanto, compreende-se que o processo de “ensinar” almeja para além do conhecimento, bem como domínio com relação ao delineado *saber* no tocante ao conteúdo, requer, todavia, em uma dimensão de importância significativa, como o denotado conteúdo vai ser estruturado e desenvolvido de maneira que contemple o despertar e a materialização dentre os vieses da criticidade-criatividade nos delineamentos de um processo educativo significativo e transformador. Portanto, quando se criam mecanismos que visam anularem, enfraquecerem e-ou desmantelarem ações para possibilidades de enfrentamento da referida lógica, inculcasse um processo de produção e reprodução dos mecanismos e das esferas em conformidade com o modelo pautado nas entranhas do Capital.

Tais problemáticas, assim, dimensionadas no cerne dentre os estudiosos do Ensino Superior e, desse modo, no âmbito do Serviço Social perpassando o processo de formação profissional do futuro Assistente Social no viés da graduação e sua articulação com a formação docente nessa conjuntura e, nessa dimensão, os rebatimentos no Trabalho profissional de ambos, postas as dificuldades, amarram-se as referidas delineações com o “discurso” interesseiro de que “Teoria” e “Prática” não dialogam, portanto, em uma acepção de fragmentação e “insignificação”, para a manutenção das estruturas vigentes, bem como dos interesses e privilégios da classe dominante.

Dessa forma, atenta-se a urgência e essencialidade da materialização de ações estratégicas e de enfrentamento a realidade apresentada diante de suas problemáticas

enraizadas no cerne do processo de formação profissional do Assistente Social – na graduação e sua articulação com a formação docente nesse contexto, sobretudo, no contexto das didáticas pedagógicas, para a materialização de um trabalho crítico-significativo como modo de combate as várias mazelas oriundas perante o Sistema vigente e sua Hegemonia e, que também possam consolidar ações que corroborem para a defesa da universidade pública brasileira diante de sua qualidade, função ético-social e formas de fortalecer o tripé que a compõe centrado no Ensino alinhado a pesquisa e a extensão universitária, mediante, dessa maneira, em uma perspectiva Práxis.

Diálogo com o objeto da investigação

Nessa direção, diante das problemáticas que foram descritas, que estão postas na realidade brasileira na atualidade, dentre seus processos e suas constituições, perpetuou-se a delimitação do referido **objeto** que apresentou a dimensionada investigação que, por sua vez, foi centrado **no processo de formação de profissionais no âmbito do Serviço Social**, tanto do futuro Assistente Social no âmbito da graduação, bem como do docente nesse aporte, cabe ressaltar, que o processo de delineamento do denominado objeto de pesquisa pautou-se, sobretudo, em um processo de constituição e construção do que está apresentado na realidade juntamente com a indignação frente ao mesmo em uma perspectiva de ultrapassar, portanto, o aparente visando alcançar as esferas da essência para *tentar colaborar com propostas efetivas* que auxiliem com os processos de transformações na dimensão societária frente os aportes *contraditórios*.

Dimensionando a Tese

A Tese, nessa acepção, que delineou o desenvolvimento da pesquisa que foi aportada perpassou os alicerces que, para uma intervenção crítico-criativa de alçada significativo-transformadora no âmbito das várias problemáticas advindas da Questão Social e de suas expressões no viés do Sistema Neoliberal nas curvaturas da Hegemonia do Capital dentre, sobretudo, os desafios materializados na realidade brasileira atual diante dos ataques aos Direitos conquistados, os Assistentes Sociais, além de terem uma estruturada e densa formação teórica, contudo, pautada nos princípios éticos e políticos que direcionam o trabalho da categoria em uma conotação de Educação contrária a Hegemonia do Capital, ensejam também, processos de aprendizagens efetivas e compatíveis com a fundamentação teórica da profissão, assim, com o próprio Projeto

Ético-Político da mesma, dessa forma, no cerne das atuais Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) de 1996 e que dialoguem, contudo, com a referida orientação e tradição marxista, objetivando a formação de Assistentes Sociais críticos-criativos, capazes, portanto, de ações que colaborem com os processos de mudanças e transformações com relação à realidade apresentada e seus desdobramentos.

Nessa direção, na dimensionalidade de uma Pedagogia, bem como uma Didática contrárias a Hegemonia do Capital no referido processo formativo, findam-se a essencialidade de ações contrárias ao modelo padrão “tradicional” e “polivalente-instrumental” de Pedagogia e que desafiem as atuais estruturas materializadas, assim, para além da necessidade de romperem com processos verticalizados ensino-aprendizagem, contudo, ao considerarem o discente enquanto ser histórico-social, portanto, portador de *saberes* e conectado ao contexto social e histórico, adentrarem a urgência do saber construído via institucional ultrapassar as barreiras limitadoras da mesma no sentido de deter uma *funcionalidade ético-social*.

Neste contexto, destaca-se a importância de resgatar a dimensão *política* do processo educativo, nessa orientação, contudo, os atentos da defesa da classe trabalhadora-subalterna e dos constituintes democráticos, bem como ações estratégicas que visem à defesa da universidade pública brasileira, que além de gratuita, laica e de qualidade que ensejem a colaboração para o fortalecimento dos pilares que a constituem pautados no ensino articulado a pesquisa, assim como com a extensão universitária, ações durante o processo educativo que **desafiem, enfrentem e contradizem** as impostas pela moldagem do Capital.

Para tanto, enseja-se a materialização do trabalho docente de modo significativo-crítico no processo de formação profissional de Assistentes Sociais na graduação, adentrando os aportes de sua própria formação profissional, ou seja, além de ter uma estruturada e sólida formação teórica e a titulação necessária diante do desenvolvimento de pesquisas dentre o doutorado e-ou mestrado para exercer a docência universitária, há necessidade, contudo, de uma formação vinculada às questões pedagógicas e didáticas, porém, que as mesmas sejam coerentes com uma acepção crítica no contexto dos princípios éticos e políticos do Serviço Social e, assim, com a própria orientação e tradição *marxista* almejando, desse modo, formas de romper com uma conotação tradicionalista-produtivista que sustenta os afincos da estrutura vigente em benefício das esferas de poder dominante da classe social que a comporta.

Assim, em uma perspectiva, portanto, de “Práxis”, ao dimensionar a materialização de um trabalho significativo-transformador diante do tripé “Educação-Pedagogia-Didática” contrário a Hegemonia do Capital nos atentos do Sistema Neoliberal, na contramão, nesse sentido, do discurso e das estratégias que se articulam para colocar em dimensões separadas a “Teoria” e a “Prática”, perpetuando, conforme o exposto, mecanismos de resistência as problemáticas oriundas do Neoliberalismo e às suas artimanhas expostas.

Objetivo geral e específicos

Diante do exposto, frente a todo o processo de construções e desconstruções, dimensionaram-se os alicerces que conotaram o **objetivo geral** desta referida pesquisa que buscou permear, nesse sentido, **compreender o processo de formação de profissionais no contexto do Serviço Social na perspectiva de Práxis**. Nessa dimensão, os objetivos específicos do delineado processo investigativo se permearam em: 1- identificar os fundamentos históricos e ontológicos da relação Trabalho e Educação aos rebatimentos na Política de Educação no Brasil, assim, no Ensino Superior, no âmbito do sistema Neoliberal; 2- Aprender a Educação e Pedagogia contrárias a Hegemonia do Capital; 3- Analisar os processos de aprendizagens às avessas do Capital no viés do Serviço Social dentre a Pedagogia Histórico-Crítica e sua didática na concepção de *Práxis*. Assim, *compreendendo o tripé “Educação-Pedagogia-Didática”* contrário a Hegemonia do Capital.

Local, sujeitos e amostra da pesquisa

Em conformidade com o tema que foi proposto pela pesquisa e com o objeto que foi delineado a partir das inquietações e indagações que perpassaram os mesmos e que permearam os objetivos que foram estabelecidos e expostos, a pesquisa se desenvolveu na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, **UNESP do câmpus de Franca-SP** e os **participantes da pesquisa se pautaram nos docentes e discentes do curso de Serviço Social na graduação**.

O curso de Serviço Social da UNESP do câmpus de Franca-SP corresponde à modalidade bacharelado com duração mínima de oito (08) semestres e máxima de quatorze (14) semestres, a autorização do delineado curso se perpetuou pela portaria do Ministério da Educação nº 693 de 15/12/1981, foi publicada no Diário Oficial da União

em 17/12/1981 e o reconhecimento do mesmo se viabilizou pela portaria CEE/GP nº 258 de 01/07/2013 e foi publicada em 02/07/2013.

De acordo com dados e informações disponibilizadas pela delineada instituição via site oficial com relação ao curso exposto, consta-se que o mesmo foi implementado na unidade da UNESP no município de Franca-SP no ano de 1977. No período que compreendeu dentre os anos de 1980 a 2015 houve 1.917 bacharéis formandos pelo curso de Serviço Social, atualmente há quarenta vagas com relação ao turno matutino e cinquenta para o turno noturno, haja vista e, contudo, detém condição especial, pois pertence à única Faculdade de Serviço Social de caráter público no Estado de São Paulo e adentra as Diretrizes e normas perpetuadas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) de 1996 (SERVIÇO SOCIAL-PERFIL DO PROFISSIONAL. UNESP-Franca-SP).

O referido curso obteve uma proposta de alteração curricular frente ao Projeto Político Pedagógico do Curso de Serviço Social elaborado no cerne de 1999, assim, a resolução UNESP n. 29 de 31 de março de 2000 aprovou a Proposta Pedagógica do Curso de Serviço Social – UNESP/Franca e foi implantada em 2001, de 2000 a 2003 foi implantado e concretizado o novo currículo. Bem como a proposta de reestruturação do mesmo no denominado ano de 2015 que adveio enquanto consequência do trabalho contínuo por meio de avaliações que foram efetivadas e sistemáticas, onde foi almejado, desse modo, abranger as demandas e exigências com relação à realidade atual coadunada (SERVIÇO SOCIAL - PERFIL DO PROFISSIONAL. UNESP-Franca-SP).

Minayo (1998) aborda que a amostragem é realizada com base numa parte representativa com relação à população da pesquisa, dessa maneira, frente aos critérios de representatividade, que retratam na individualidade uma experiência social e coletiva, a amostra que foi dimensionada para o desenvolvimento desta pesquisa se constituiu com relação aos docentes do curso de Serviço Social na graduação diante de uma (01) disciplina no tocante ao “Núcleo de Fundamentos Teórico-Methodológicos da Vida Social” e uma (01) disciplina no cerne do “Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira”, bem como os docentes com relação a duas (02) disciplinas do “Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional” por se consolidar como eixo da formação do Assistente Social e, assim, assegurada maior carga horária com relação à distribuição geral das referidas atividades, dessa forma, foram compreendidos, também, quatro (04) representantes discentes com relação aos 3º

e 4º anos do curso de Serviço Social na graduação, uma vez que contemplam maior vivência na realidade da formação acadêmica diante das disciplinas cursadas.

Nesse sentido, no âmbito de desenvolvimento deste processo investigativo, houve em conformidade com o Comitê de Ética em Pesquisa (UNESP-Franca-SP) e com os critérios éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, a garantia do sigilo dos denominados participantes da pesquisa diante do anonimato dentre o recurso que foi utilizado pautado na substituição dos nomes próprios por nomes fictícios, haja vista que os referidos nomes fictícios foram delineados tendo por finalidade realizar “homenagens”, nessa orientação, foram usados os seguintes nomes e suas homenagens:

- “Carolina” para homenagear a escritora Carolina Maria de Jesus que, por sua vez, foi umas das pioneiras escritoras brasileiras negras, a mesma viveu parte considerável de sua jornada na favela do Canindé localizada na zona norte de São Paulo, autora da obra “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada” que foi publicada no ano de 1960.

- “Rosa” para homenagear Rosa Luxemburgo, que foi economista e filósofa marxista polaco-alemã, bem como se perpetuou no cerne de um reconhecimento mundial por sua militância de cunho revolucionário, foi assassinada em 1919, na sua obra que foi intitulada “Revolução Russa” abordou que “Se a vida pública dos Estados de liberdade limitada é tão medíocre, tão miserável, tão esquemática, tão infecunda é justamente porque, excluindo a democracia, ela obstrui a fonte viva de toda riqueza e de todo progresso intelectual [...]” (LUXEMBURGO, 1991, p. 92).

- “Tarsila” para homenagear Tarsila do Amaral, que foi uma importante artista plástica brasileira com relação ao movimento de cunho modernista, desafiou, bem como desrespeitou regras de alçada clássica que se denotava no viés da pintura de caráter tradicionalista, seu quadro “**Abaporu**”, no âmbito do ano de 1928, foi uma das essenciais e mais importantes obras no cerne do período antropofágico diante do movimento modernista brasileiro.

- “Nísia” para homenagear Nísia Floresta Augusta que se perpetuou enquanto pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto (1810–1885), foi educadora brasileira, bem como escritora e poetisa, a mesma foi o pioneira educadora pelas causas feministas na realidade brasileira, assim, uma escritora que desafiou a estrutura vigente na referida época, nessa acepção, a pioneira mulher que publicou escritos no contexto de jornais brasileiros e, sobretudo, engrenou na luta em alfabetizar mulheres e, contudo, foi autora

de obras que relataram acerca da defesa dos Direitos das mulheres, também, dos índios e dos escravos.

- “Dandara” para homenagear a companheira de Zumbi dos Palmares que, por sua vez, foi o último dos líderes no âmbito do “Quilombo dos Palmares”, Dandara juntamente ao mesmo, lutou para a defesa da liberdade do seu povo no âmbito do Brasil colônia, nessa direção, em uma frente de resistência contrária a escravidão no dimensionado contexto histórico-social.

- “Carlos” para homenagear Carlos Drummond de Andrade que foi poeta, brasileiro e permeado enquanto um dos mais importantes poetas no viés do século XX compreendendo a segunda geração com relação ao Modernismo, “Drummond viu o mundo à sombra da miséria, do egoísmo, da barbárie, ofuscados pelo aço e as centelhas da civilização da técnica. Feito trincheira, o refúgio insular da palavra ergueu-se em canto de resistência [...]” (SALLES, 2012, p. 01).

- “Antonio” para homenagear Antonio Gramsci que foi filósofo marxista, político italiano, assim como jornalista e crítico literário, contudo, suas obras serviram como integrantes das referências para o desenvolvimento desta delineada pesquisa “ A recordação de Gramsci deve ser igualmente cara a todos os que reivindicam a verdadeira democracia, contra as hipocrisias do elitismo” (CARPEAUX, Revista Civilização Brasileira, 7 maios de 1966).

-“Adolfo” para homenagear Adolfo Sánchez Vázquez que foi um filósofo, educador, bem como escritor espanhol, sua obra “Filosofia da Práxis” se permeou enquanto uma importante e essencial referência para o desenvolvimento deste dimensionado processo investigativo, “Fiel a sua convicção libertária, elevou constantemente sua voz de protesto [...]” (MAYORAL, 2007, p.328).

Abordagem, tipo e procedimentos metodológicos do processo investigativo

“A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2001, p.79), assim, Minayo (2001) retrata que a pesquisa qualitativa é desenvolvida com os aportes de significações e motivos que apreendem uma conotação mais profunda no cerne das relações, dos processos, bem como dos fenômenos que não podem ser, assim, restritos a esfera de operacionalização no âmbito de variáveis, logo, a **pesquisa desenvolvida foi de abordagem qualitativa, pois se preocupou com**

aspectos com relação à realidade que não podiam ser dimensionados enquanto quantificados, onde se centrou, desse modo, na **compreensão, análise e explicação no viés da dinâmica das relações sociais** que foram aportadas.

Zikmund (2000) denota que os estudos do tipo exploratórios, compreendem situações, exploram alternativas ou desvendam novas ideias, dessa maneira, Mattar (1996) retrata que a pesquisa do tipo exploratória contempla aprofundar o conhecimento do pesquisador sobre o assunto investigado, servir de base e fundamento para futuras pesquisas e embasar a formular hipóteses ou na formulação mais precisa dos problemas de pesquisa, dessa forma, a “Pesquisa de Campo” pode ser do tipo exploratória, nesse sentido, em coerência com os objetivos que foram perpetuados pelo referido processo investigativo compreendendo os aportes que perpassam a formação de profissionais no cerne do Serviço Social em uma perspectiva de Práxis, **a dimensionada pesquisa foi do tipo exploratória.**

“A Pesquisa de Campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas” (FONSECA, 2002, p. 37), como formas de coletas de dados na Pesquisa de Campo, Mattar (1996) relata que se utilizam questionários, entrevistas, observações, entre outras, “Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]” (GONSALVES, 2001, p.67).

Dessa maneira, a investigação que foi desenvolvida diante de seus **procedimentos metodológicos** se concretizou por meio da **Pesquisa de Campo** e como formas de **aprensão de dados** foram utilizadas em conformidade com a problemática que foi exposta e com os objetivos que foram delineados frente ao objeto da pesquisa que foi dimensionado: 1- Entrevistas semi-estruturadas (docentes-discentes); 2- Pesquisa bibliográfica; 3-Pesquisa documental.

Conforme Fonseca (2002) a entrevista se constitui em uma técnica para se coletar dados não documentados sobre determinado tema, se perpetua como uma técnica de interação social, nesse aporte, no condizente à entrevista semi-estruturada, o pesquisador organiza previamente um coletivo de questões-indagações por meio de um roteiro, mas incentiva e propicia um ambiente de diálogo (construções-desconstruções) em que o entrevistado dialogue de forma livre acerca de assuntos, inquietações e indagações que vão se originando como os desdobramentos no aporte do tema principal.

Nessa direção, foi utilizada a técnica de entrevistas semi-estruturadas com relação aos participantes que foram perpetuados e a amostra que foi aportada, haja vista que no processo de descrição das entrevistas foi utilizado o termo “X” para indeterminar a identificação do participante da pesquisa em questão de acordo com as abordagens e os critérios que envolvem a ética na pesquisa científica, assim, com o Comitê de Ética em Pesquisa no âmbito da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP do campus de Franca-SP e em comunhão com a rede que comporta o coletivo dos Comitês de Ética em Pesquisa.

Com relação à pesquisa bibliográfica, “[...] é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos [...]. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto [...]” (FONSECA, 2002, p. 32), a **pesquisa bibliográfica**, portanto, direcionou todo o processo da investigação de acordo com os objetivos que foram dimensionados e o aporte teórico que foi estabelecido se encontra em sua totalidade devidamente citado nas referências desta dimensionada Tese de Doutorado. Acerca da pesquisa documental:

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc (FONSECA, 2002, p. 32).

Foi, portanto, realizada a pesquisa documental para o processo da investigação concretizada, como a análise do Projeto Político-Pedagógico do curso de Serviço Social (graduação) da UNESP-Franca-SP; o atual Código de Ética do Serviço Social; as Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) de 1996; Projeto ABEPSS Itinerante (2012)(2014); Constituição brasileira de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394/96; e demais documentos que foram relevantes e necessários para o desenvolvimento da pesquisa de acordo com os objetivos que foram elencados que, por sua vez, foram devidamente registrados nas referências desta Tese de Doutorado.

Forma de organização dos dados da investigação

Os dados da referida investigação foram organizados e estruturados por meio da “Análise de Conteúdo” conforme Laurence Bardin (2011), haja vista que a mesma contempla:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Bardin (2011) indica que a utilização da “Análise de Conteúdo” aborda três fases fundamentais, que abarcam: 1- pré-análise; 2- exploração do material; 3- tratamento dos resultados (inferência e interpretação), segundo Minayo (1998) com base em Bardin, retrata que há distintas formas de “Análise de Conteúdo”, tais como, de expressão, das relações, de avaliação, de enunciação, assim como a análise de conteúdo categorial temática, para o desenvolvimento deste processo investigativo, foi utilizada a **análise de conteúdo categorial temática** que coadunou a “[...] descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado” (1998, p. 32), nesse sentido, a mesma foi consolidada de modo interpretativo em lugar de concretizar inferências de patamar estatístico.

A “Análise Categorical Temática” de acordo com Minayo (1998) possibilitou retratar etapas por operações de desmembramentos do texto em unidades e em categorias ou subcategorias para um reagrupamento analítico que foi perpetuado em um momento posterior, nessa dimensão, foram abrangidas duas fases: “[...] o inventário ou isolamento dos elementos e a classificação ou organização das mensagens a partir dos elementos repartidos” (1998, p.33).

Acerca da Análise de Conteúdo e seus procedimentos pautados em Bardin (2011) e que foram compreendidos por Hoffman-Câmara (2013) com relação à **primeira fase**; dessa forma, apreendeu no âmbito desta pesquisa a denominada pré-análise que:

[...] pode ser identificada como uma fase de organização. Nela estabelece-se um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. Normalmente, segundo Bardin (2011), envolve a leitura “flutuante”, ou seja, um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material. Inicia-se o trabalho escolhendo os documentos a serem analisados. No caso de entrevistas, elas serão transcritas e a sua reunião constituirá o corpus da pesquisa. Para tanto, é preciso obedecer às regras de exaustividade (deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada); representatividade (a amostra deve representar o universo); homogeneidade (os dados devem referir-se ao

mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes); pertinência (os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa) e exclusividade (um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria) (HOFFMAN-CÂMARA, 2013, p. 183).

Dessa forma, diante da primeira etapa, se perpetuou em:

TABELA 01- Análise de conteúdo – Pré-análise

➤ **Pré-análise:** 1- Intenções: retomada do objeto e objetivos da pesquisa; escolha inicial dos documentos; construção inicial de indicadores para a análise: definição de unidades de registro - palavras-chave ou frases; e de unidade de contexto – delimitação do contexto. 2 - Ações: leitura flutuante: primeiro contato com os textos, captando o conteúdo genericamente sem maiores preocupações técnicas; constituição do corpus: seguir normas de validade: a- Exaustividade - dar conta do roteiro; b-representatividade - dar conta do universo pretendido; c-Homogeneidade - coerência interna de temas, técnicas e interlocutores; d- Pertinência - adequação ao objeto e objetivos do estudo.

Fonte: (BARDIN, 2011).

A **segunda fase** da Análise de Conteúdo conforme Bardin (2011) e exposta por Hoffman-Câmara (2013) foi consolidada no cerne desta pesquisa enquanto a fase de:

[...] exploração do material, são escolhidas as unidades de codificação, adotando-se os seguintes procedimentos de codificação [que compreende a escolha de unidades de registro – recorte; a seleção de regras de contagem – enumeração - e a escolha de categorias - classificação e agregação - rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em razão de características comuns], classificação [semântico (temas, no exemplo dado), sintático, léxico – agrupar pelo sentido das palavras; expressivo - agrupar as perturbações da linguagem tais como perplexidade, hesitação, embaraço, outras, da escrita, etc [...] e categorização (que permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los). Com a unidade de codificação escolhida, o próximo passo será a classificação em blocos que expressem determinadas categorias (no exemplo dado, foram retiradas das entrevistas apenas as falas que se referiam às condições de trabalho), que confirmam ou modificam aquelas, presentes nas hipóteses, e referenciais teóricos inicialmente propostos. Assim, num movimento contínuo da teoria para os dados e vice-versa, as categorias vão se tornando cada vez mais claras e apropriadas aos propósitos do estudo [...] . A seguir, agrupam-se os temas nas categorias definidas, em quadros matriciais, pelos pressupostos utilizados por Bardin (2011). Tendo sido elaboradas as categorias sínteses, passa-se à construção da definição de cada categoria. A definição pode obedecer ao conceito definido no

referencial teórico ou ser fundamentada nas verbalizações relativas aos temas, ambos, título e definição, devem ser registrados nos quadros matriciais. Ainda de acordo com Bardin (2011), as categorias podem ser criadas a priori ou a posteriori, isto é, a partir apenas da teoria ou após a coleta de dados. No exemplo dado, o título e a definição da categoria, foram estabelecidos tomando por base as falas dos entrevistados, seguindo sugestão de Mendes (2007, p.46) que propõe que “o nome e a definição devem ser sempre criados com base nos conteúdos verbalizados e com um certo refinamento gramatical de forma. Às vezes, o nome da categoria é uma fala do sujeito (HOFFMAN-CÂMARA, 2013, p.185-187).

No âmbito da segunda etapa que se perpetuou para desenvolvimento da referida investigação, se pautou, portanto:

TABELA 02 - Análise de conteúdo –Exploração do material

➤ **Exploração do material:** 1- Intenções: referenciação dos índices e a elaboração de indicadores-recortes do texto e subcategorização; preparação e exploração do material-alinhamento. 2- Ações: desmembramento do texto em unidades/subcategorias - inventário (isolamento dos elementos); reagrupamento por subcategorias para análise posterior - classificação (organização das mensagens a partir dos elementos repartidos)

Fonte: (BARDIN, 2011).

No contexto da **terceira fase** que foi denotada para o processo de investigação desta pesquisa acerca do processo da “Análise de Conteúdo” de acordo com Bardin (2011) e abordada por Hoffman-Câmara (2013) foi permeada, nessa acepção:

[...] o tratamento dos resultados – a inferência e interpretação. Calcado nos resultados brutos, o pesquisador procurara torná-los significativos e válidos. Esta interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois, interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido. [...] A inferência na análise de conteúdo se orienta por diversos polos de atenção, que são os polos de atração da comunicação. É um instrumento de indução (roteiro de entrevistas) para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores, referências). [...] à interpretação de conceitos e proposições. Os conceitos dão um sentido de referência geral, produzem imagem significativa. Os conceitos derivam da cultura estudada e da linguagem dos informantes, e não de definição científica. Ao se descobrir um tema nos dados, é preciso comparar enunciados e ações entre si, para ver se existe um conceito que os unifique. Quando se encontram temas diferentes, é necessário achar semelhanças que possa haver entre eles. A proposição é um enunciado geral baseado nos dados. Enquanto os conceitos podem ou não ajustar-se, as proposições são verdadeiras ou erradas, mesmo que o pesquisador possa ou não ter condições de demonstrá-lo. O certo é que

as proposições derivam do estudo cuidadoso dos dados (HOFFMAN-CÂMARA, 2013, p. 188-189).

Perante a terceira etapa do dimensionado processo da Análise de Conteúdo:

TABELA 03 - Análise de Conteúdo - Tratamento dos dados

➤ **Tratamento dos dados e interpretação:** 1- Intenções: interpretações dos dados brutos; estabelecimento de quadros de resultados pondo em relevo as informações fornecidas pelas análises. 2- Ações: inferências com abordagem variante/qualitativa, trabalhando com significações em lugar de inferências estatísticas.

Fonte: BARDIN (2011).

Hoffman-Câmara (2013) aborda que para a interpretação dos dados se torna fundamental o embasamento teórico, assim, a relação consolidada entre os dados obtidos, os marcos e as fundamentações teóricas são o que proporcionam sentido diante da interpretação, desse modo, no processo que foi consolidado de interpretação dos dados frente ao método que foi delineado (caracterizado a seguir) para a concretização da pesquisa, foi aportado, nessa perspectiva, com base nos alicerces teóricos que foram estabelecidos para o desenvolvimento da mesma.

O Método da pesquisa e as categorias analíticas e explicativas

A “**Análise de Conteúdo**” dimensionada por Bardin (2011) foi, portanto, utilizada como forma de **organizar** os dados da pesquisa e os mesmos **foram interpretados a luz do método constituinte de construção do conhecimento que se baseou no Materialismo Histórico-Dialético segundo Karl Marx** e suas **categorias estruturantes e fundantes**, em conformidade com a proposta que foi perquirida e com os objetivos que foram estabelecidos ao abordar os desafios e as possibilidades que perpassam o processo de formação de profissionais (futuros Assistentes Sociais no viés da graduação – Docentes no referido contexto) em uma **perspectiva de Práxis** diante de uma concepção de uma Educação, bem como de uma Pedagogia centrada na “Pedagogia Histórico-Crítica” (SAVIANI; 2013) e Didática da mesma que foi desenvolvida por João Luiz Gasparin (2012), contrárias, desse modo, a Hegemonia do Capital no cerne do Sistema Neoliberal em coerência com os **princípios éticos e políticos do Serviço Social**, atentando, assim, as proposições de um trabalho e ações durante o processo de aprendizagem de cunho significativo-transformador.

Sobre o Método Dialético Materialista Frigotto (2010, p.79, grifo nosso) retrata que se consiste em “Uma postura, um método de investigação e uma **práxis**, um movimento de superação e de transformação. Tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento novo e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação”, nessa dimensão, “O método dialético é o caminho pelo qual se pode desvendar a constituição do todo através de aproximações sucessivas sem a pretensão de esgotar a complexidade e dinamicidade do real” (BOURGUIGNON, 2006, p.45).

Com relação ao estudo do Método de Marx, Paulo Netto (2011) aborda que o conhecimento teórico se configura no conhecimento e na apreensão do objeto tal como ele é em sua estrutura e dinâmica, a teoria, portanto, se perfaz na reprodução de maneira ideal com relação ao objeto pelo sujeito que pesquisa, a teoria se constitui enquanto o movimento “[...] real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento) [...] o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência visa alcançar a essência do objeto” (PAULO NETTO, 2011, p. 21-22).

O pesquisador, nesse aporte, objetiva ultrapassar a aparência do dimensionado fenômeno, ou seja, a perpetuada como imediata (por onde se inicia o processo de construção do conhecimento), para apreender e “mergulhar” na essência do mesmo (FRIGOTTO, 2010), nessa acepção, o “[...] método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado – totalidade concreta” (MARX, 1978, p. 117), assim, “O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral, o movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para fenômeno [...]” (KOSIK, 2002, p. 36).

Para tanto, o papel coadunado pelo sujeito no processo que se perfaz a pesquisa se perpetua enquanto ativo, tendo por finalidade capturar a essência, bem como a estrutura e a dinâmica do objeto, ou seja, compreender e entender o mesmo como processo (PAULO NETTO, 2011), nessa dimensão, a relação estabelecida entre sujeito e objeto no processo de construção do conhecimento teórico, não se perpetua na neutralidade. Nessa perspectiva adentra que:

Marx distingue claramente o que é de ordem da realidade, do objeto, do que é de ordem do pensamento (o conhecimento operado pelo sujeito): **começa-se “pelo real e pelo concreto”**, que aparecem como dados; pela análise, um e outro elementos **são abstraídos** e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se **a conceitos**, as **abstrações que remetem a determinações mais simples** [...] depois

de alcançar aquelas determinações mais simples, teríamos que **voltar a fazer a viagem de modo inverso** [...] é esta “viagem de volta” que caracteriza segundo Marx, **o método adequado a elaboração teórica** (PAULO NETTO, 2011, p. 42-43, grifos nossos).

Assim, “[...] parte-se da realidade concreta, tendo como referência um objeto determinado e, através de processo de abstração e de aproximações às suas determinações, relações e processualidade histórica, volta-se à realidade após desvendá-la em sua totalidade complexa” (BOURGUIGNON, 2006, p. 44-45), desse modo, a *abstração* possibilita ao pesquisador adentrar para além da imediatividade, ou seja, do abstrato diante da aparência consolidada como fenomênica para o concreto, nessa dimensão, para a caracterizada essência do mesmo (MARX, 1988; 1978; 1953).

[...] **o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento de suas múltiplas determinações.** [...] As “**determinações mais simples**” **estão postas no nível da universalidade; na imediatividade do real**, elas se mostram-se como **singulares**- mas o **conhecimento do concreto opera-se envolvendo universalidade, singularidade e particularidade** (PAULO NETTO, 2011, p. 44-45, grifos nossos).

Dimensionam-se, dessa maneira, as categorias pertencentes e estruturantes do método em Marx, “[...] as categorias totalidade, historicidade e mediação são referências fundamentais para sustentar o processo de reflexão sobre o real e a sua reprodução intelectual” (BOURGUIGNON, 2006, p. 45).

A perspectiva de “Totalidade” possibilita por meio do Método Dialético (materialista-histórico) que consiste no movimento do abstrato ao concreto, apreender as várias questões através de aproximações sucessivas e das mediações que perpetuam o Ser Social objetivando ultrapassar os fatos simplificados no âmbito do aparente (PONTES, 2009), assim, cabe ressaltar que a delineada percepção de “Totalidade” não se coaduna enquanto um processo de simples somatória entre partes de modo simplista, dessa forma, “[...] **não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético**, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK apud BEHRING e BOSCHETTI, 2006, p. 41, grifos nossos). Nessa dimensão, no contexto da **categoria Historicidade:**

A historicidade é ter a história como chave para o desvendamento dessa constituição, seja de sujeitos, fenômenos, organizações, porque pela história, superada uma leitura meramente cronológica e centrada em vultos, vista, portanto, a partir de fatos significativos, podemos verificar como sujeitos e fenômenos se conformam, em que contextos sociais, econômicos, políticos,

simbólicos – portanto objetivos e subjetivos (PRATES, 2016, p. 90, grifos nossos).

A Historicidade também se denota pelo reconhecimento, de acordo com Prates (2016), do processo de movimento, **no sentido de que tudo está em transição**, portanto, os fatos são provisórios e aptos as transformações. A categoria “Mediação” segundo Bourguignon (2006) consolida relações perpetuadas entre os fenômenos na sua constituição e entre o sujeito pesquisador e indagador com relação à realidade. A Mediação possibilita de acordo com Pontes (2009) por ser categoria de dimensão reflexiva e ontológica, abranger as categorias de **Singularidade, Universalidade e Particularidade**, as mesmas são essenciais para a articulação entre as partes constituintes de uma totalidade complexa, o referido processo dimensiona a **passagem do imediato para o mediato**. Haja vista que “Marx considera a universalidade como uma abstração realizada pela própria realidade, e então – só então - ela se torna uma justa idéia, isto é, quando a ciência reflete adequadamente o desenvolvimento vital da realidade em seu movimento, em sua complexidade [...]” (LUKÁCS, 1978, p. 87), portanto, a realidade aportada é perpetuada e apreendida por múltiplas mediações.

Dessa forma, Pontes (2009), aborda que na **Singularidade** estão os fatos da vida cotidiana e as questões são entendidas como fenômenos isolados, nessa esfera, ou seja, do aparente “[...] as mediações, as determinações, enfim a própria legalidade social está inteiramente oculta. Numa palavra, esse é o plano da imediaticidade” (2009, p. 85), no plano da **Universalidade**, adentram as determinações gerais e leis de uma determinada formação social, expressas diante de uma denominada legalidade social que condiciona o referido Ser Social, distinta da Singularidade, a **Particularidade** é coadunada enquanto mediata, ou seja, repleta de mediações, ultrapassa, pois, a dimensão tida como imediata, a Particularidade é, portanto, o campo no cerne das mediações que se perfazem em uma acepção que vai do abstrato em direção ao concreto (PONTES, 2009), nessa orientação, “A particularidade é o espaço reflexivo-ontológico onde a legalidade universal se singulariza e a imediaticidade do singular se universaliza [...]” (2009, p. 16).

Também, se delinea a denominada categoria de **Contradição** que se constitui como a viabilidade de **superação do real estabelecido**, se perpetua, portanto, como “[...] **princípio básico da lógica dialética**; negá-la é amarrar, amordaçar o processo de pensar o real. Como princípio básico, a contradição está tanto no pensamento como na realidade. Portanto, se a **realidade é viva, dinâmica e movimento**, assim também deve

ser o pensamento” (BOUGUIGNON, 2006, p.48, grifos nossos), assim, “[...] **ao negarmos um estado, uma etapa, uma necessidade, instigamos a reação oposta (a negação da negação), estimulamos a superação [...]**” (PRATES, 2016, p. 91, grifos nossos).

No viés das categorias “**Totalidade, Contradição e Mediação**”, bem como suas relações:

Mas, a totalidade concreta e articulada que é a **sociedade burguesa é uma totalidade dinâmica** – seu movimento resulta do caráter **contraditório de todas as totalidades que compõe a totalidade inclusiva** e macroscópica. Sem **as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes**, mortas, - e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade. [...] uma questão crucial **reside em descobrir as relações entre os processos ocorrentes nas totalidades constitutivas tomadas na sua diversidade e entre elas e a totalidade inclusiva que é a sociedade burguesa**. Tais **relações nunca são diretas, elas são mediadas**, não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela **estrutura peculiar de cada totalidade**. [...] Articulando estas três categorias nucleares, **a totalidade, a contradição e a mediação-**, [...] Marx nos legou a base necessária, indispensável para a teoria social (PAULO NETTO, 2011, p. 57-58, grifos nossos).

O Materialismo Histórico-Dialético segundo Karl Marx frente suas categorias constituintes e estruturantes, que estão relacionadas entre si, são essenciais para o entendimento acerca da realidade social e suas estruturas diante do Ser Social, tendo por finalidade a superação do sistema vigente em uma perspectiva, nesse sentido, de transformação mediante a Práxis, nessa direção, “[...] **a centralidade atribuída à práxis (prática com direção social definida, orientada pela teoria)** e o seu caráter prático-operacional: não basta interpretar é preciso transformar, enfatiza Marx nas Teses sobre Feuerbach [...]” (PRATES, 2016, p. 87, grifos nossos).

Nessa direção, é imprescindível adentrar que a “[...] dialética, para ser materialista e histórica, não pode constituir-se numa “doutrina” ou numa espécie de suma teológica. Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular” (FRIGOTTO, 2010, p, 79), ou seja, o referido aporte “[...] implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não apriorísticas, mas construídas historicamente” (2010, p, 79), nessa orientação, no tocante a **categoria** analítica perpetuada enquanto “**Hegemonia**”, apreende-se que, “As relações sociais são relações ideológicas porque, a dizer o mundo, representá-lo e

conceituá-lo, os discursos o fazem de acordo com os **interesses de classe**” (CURY, 1985, p. 45-46, grifos nossos).

No processo de desvelamento do real e seus desdobramentos mediante a construção de categorias explicativas no contexto da dimensão ética e suas fundamentações e abrangências, sobretudo, e diante dos delineamentos que foram apreçados no cerne deste referido processo investigativo, tem-se que:

Sustentado num arcabouço teórico-metodológico crítico, é preciso que o pesquisador da área social conheça a realidade em sua complexidade e através de diálogo permanente com ela **apreenda e construa as categorias explicativas capazes de orientar o processo de pesquisa e de mobilizar as ações** profissionais pautado em **valores ético-políticos** que se preocupem com **o alcance e impacto social do conhecimento produzido** (BOURGUIGNON, 2006, p. 50, grifos nossos).

Diante do exposto, os dados da investigação desenvolvida foram analisados e **interpretados com base no método Materialismo Histórico-Dialético e suas categorias constitutivas de acordo com Karl Marx**, tendo em vista que os mesmos foram **organizados** por meio da “Análise de Conteúdo” diante da “análise categorial temática” segundo **Bardin (2011)**.

As análises, portanto, perpassaram as categorias constituintes no âmbito do Método Materialista e Histórico-Dialético de Karl Marx que se denotaram, dessa maneira, nas de “Totalidade”, “Contradição”, “Mediação”, “Objetividade”, “Historicidade”, “Universalidade”, “Singularidade” e “Particularidade”, nesse enfoque, adentraram-se e foram permeadas as **categorias explicativas e analíticas** que foram denotadas em conformidade com os objetivos que foram caracterizados pela referida investigação, assim, com base no real apresentado em questão, dentre:

➤ **Educação-Trabalho:** foi consolidada a relação histórica e ontológica perpetuada entre Educação-Trabalho com ênfase no contexto atual frente os rebatimentos do Neoliberalismo perante a Hegemonia do Capital na Política de Educação Superior no Brasil e, assim, no processo de formação profissional do futuro Assistente Social na graduação, nesse contexto, na formação de docentes universitários e, nessa dimensão, de docentes no âmbito do Serviço Social, frente à reestruturação produtiva, mundialização e acumulação do Capital e a divisão social e técnica, bem como a internacional do Trabalho, no tocante, contudo, da influência advinda do modelo pautado no Toyotismo e as perpetuações da flexibilização, nessa dimensão, os alicerces constituintes e constitutivos mediante a consolidação da Educação contrária a

Hegemonia do Capital e suas relações, tendências e denominações no campo do Serviço Social.

➤ **Pedagogia-Didática:** Foram apreendidas as análises no âmbito do processo de formação de profissionais e, nessa dimensão, foi compreendido o processo formativo de profissionais Assistentes Sociais na graduação e sua contextualização no cerne do Ensino Superior no Brasil e, assim, adentrou a relação dos processos de aprendizagens didático-pedagógicas associadas à Hegemonia do Capital nos aportes do Sistema Neoliberal pautadas em uma concepção de Pedagogia de cunho “Tradicional”, “Tecnicista” e “Produtivista” (SAVIANI, 2001), as perpetuações de um modelo de “Educação Bancária” conforme a crítica Freiriana (2017) e foram adentradas, assim, as tendências da instrumentalização e multifuncionalidade no viés dos alicerces flexíveis e voláteis (ANTUNES; PINTO, 2017), bem como as abordagens dos processos de fragmentação e isolamento, nesse sentido, suas intencionalidades e estratégias na manutenção da ordem vigente e suas mazelas em benefício, assim, dos privilégios, do poder e da Hegemonia da classe dominante na estrutura do Capital, nessa perspectiva, foram refletidos e analisados seus rebatimentos na formação pedagógica e didática de docentes no Ensino Superior brasileiro, assim, de docentes universitários na dimensão do Serviço Social onde foram abordadas as estruturas e os desafios consolidados nessa assertiva e sua vinculação orgânica com o processo formativo de Assistentes Sociais na graduação na relação, portanto, estabelecida entre graduação e pós-graduação e, desse modo, os rebatimentos na materialização, em ambos os casos, no trabalho profissional na atualidade que, por sua vez, dimensionaram a ação intencional dos arranjos do Capital frente à Hegemonia e a classe dominante de separar a “Teoria” da “Prática”.

➤ **Práxis:** Foram abordadas as concepções de Educação, bem como de Pedagogias contrárias a Hegemonia do Capital no balanço do Sistema Neoliberal e, nesse aporte, foram apreendidas as análises da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013) e suas bases pautadas na Teoria Histórico-Cultural de Lev Semyonovich Vygotsky e no Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx, assim como as compreensões da didática para a mesma que foi proposta e elaborada por João Luiz Gasparin (2012) e, nessa conotação, no âmbito dos processos formativos de maneira crítica no contexto do Serviço Social (futuro Assistente Social na graduação e do docente nesse viés) em diálogo com o Projeto Ético-Político do Serviço Social e seus desdobramentos, assim, com as atuais Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (1996), também, com a própria tradição e orientação marxista, dessa

forma, articularam-se as apreensões e compreensões perante o tripé “educação-pedagogia-didática” contrário a Hegemonia do Capital no seio da lógica do Sistema Neoliberal, vislumbrando, nessa direção, a perspectiva de **Práxis** de modo a enfrentar, sobretudo, a tendência do Capital e sua artimanha em separar a “Teoria” da “Prática” mediante, assim, a materialização de um trabalho significativo-transformador dos referidos profissionais e no contexto e decorrer do processo formativo dos mesmos alinhando, sobretudo, mecanismos e estratégias de fortalecimento dos pilares que compõem a estrutura da universidade pública do ensino articulado a pesquisa, bem como a extensão universitária em direção, também, desse modo, em defesa do ensino público, gratuito, laico, de qualidade e com função ético-social para além dos “muros” das estruturas vigentes.

Com base nas categorias de análises que foram expostas e utilizadas diante do método que foi delineado, adentraram, portanto, o processo de desvelamento acerca da compreensão no âmbito do Neoliberalismo em coerência com a Hegemonia do Capital, do processo de formação profissional do Assistente Social na graduação e sua associação com a formação didática e pedagógica de docentes universitários no contexto do Serviço Social frente os desafios que perpassam o trabalho profissional na atualidade, objetivando a reflexão, análise e o estudo acerca da categoria Práxis, onde se perpetuou a abordagem que foi delineada por Adolfo Sánchez Vázquez (2011) no viés da “Filosofia da Práxis”, perante o processo de formação e seus rebatimentos na materialização do trabalho profissional ético-transformador e também no cerne do processo formativo ao dimensionar estratégias perante a ação educativa que visem a funcionalidade e o retorno ético-social vinculado ao conteúdo e, assim, ao conhecimento construído no cerne do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Assim, em articular estratégias que visem fortalecer os pilares que contemplam a universidade pública do ensino associado com a extensão universitária, bem como com a pesquisa, alinhando, sobretudo, as esferas constituintes dentre educação-pedagogia e política no tocante a “luta de classes” (MARX; ENGLES, 2015) e a defesa do ensino público, laico, de qualidade e com função social.

Para tanto, adentraram-se a apreensão e análise das possibilidades que perpassam a consolidação da **Pedagogia Histórico-Crítica** e sua **didática** elaboradas respectivamente por Dermeval Saviani e João Luiz Gasparin no cerne do processo formativo de profissionais no viés do Serviço Social na perspectiva de **Práxis**, como

forma de enfrentamento as problemáticas expostas neste processo investigativo diante das mazelas oriundas do Sistema Neoliberal no cerne da Hegemonia do Capital-dominante.

A presente Tese de Doutorado intitulada **“Para além dos contornos de “Abaporu” às Flores da resistência: Serviço Social e formação profissional na perspectiva de Práxis”**, foi estruturada em três capítulos que se articulam e se complementam, assim, depois das reflexões que foram aportadas nestas “considerações iniciais”, adveio o primeiro capítulo que adentrou a apreensão do Trabalho e da Educação e suas vinculações delineando o Sistema Neoliberal e as denominações da Política de Educação Superior brasileira nesse contexto, dessa forma, as conotações que perpassam o processo de formação de profissionais (futuros Assistentes Sociais no viés da graduação e de docentes nesse aporte) no cerne do Serviço Social diante dos desafios que perpassam a materialização do trabalho profissional na atualidade.

No segundo capítulo, foram analisadas as abordagens que empreendem a Educação em uma concepção contrária a Hegemonia do Capital onde foram denotadas as referências pautadas em Karl Marx, Antonio Gramsci e István Mészáros mais as Pedagogias contrárias a Hegemonia do Capital, para tanto, se abordaram, também, as Pedagogias que sustentam a ordem estabelecida, ou seja, as Pedagogias do Capital e, a partir desse processo, fez-se a contraposição, posteriormente, o diálogo com o Projeto Ético-Político do Serviço Social. No terceiro capítulo, foram perpetuados os processos de aprendizagens às avessas do Capital no âmbito do Serviço Social em uma perspectiva de Práxis, onde foram caracterizadas e investigadas a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani, para tanto, as abordagens da Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky e do Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx, bem como foi perpetuada a didática da referida pedagogia que foi aportada por João Luiz Gasparin. Assim, foram adentradas as delineações da “Filosofia da Práxis”, entre as abordagens, perpetuou-se, a exemplo, a consolidação que foi exposta por Adolfo Sánchez Vázquez. Tais processos embasaram, nessa direção, as reflexões que foram retratadas nas considerações finais que foram seguidas das referências e dos apêndices.

Devolutiva da pesquisa: ética

Bourguignon (2005) retrata que a relação que se perpetua com o sujeito durante o processo da pesquisa é pautada por uma **dimensão ética** no contexto da **centralidade** do mesmo no processo da investigação, propiciando, dessa maneira, maior visibilidade

no tocante a sua experiência, bem como aos seus conhecimentos, sendo que “[...] a preocupação com o **retorno social e alcance social de nossas produções refere-se a uma intenção de fazer o caminho de volta**, isto é retornar à realidade [...]” (BOURGUIGON, 2005, p.213, grifos nossos).

Condizente a um dos processos de “devolutiva” da pesquisa realizada, portanto, (além de adentrar as análises condizentes do tripé educação-pedagogia-didática contrário a Hegemonia do Capital e Serviço Social), deu-se, em um primeiro momento, mediante a uma dimensão ética, durante as entrevistas em um processo que buscou propiciar um diálogo horizontal onde se almejou um processo reflexivo-crítico em um contexto que visou perpetuar os delineados participantes enquanto ativos e centrais dentre uma interação dialógica diante das análises que foram adentradas com relação às conotações que empreenderam o desenvolvimento da referida Tese de Doutorado dentre as problemáticas que foram compreendidas e, assim, os objetivos que foram coadunados, nessa direção:

Acho que é o momento que você faz mesmo a reflexão, você já vai elaborando [...] (ROSA).

[...] você foi me contando no decorrer do seu processo investigativo [...] eu fiquei pensando em como eu tenho tentado construir a minha atividade profissional enquanto docente [...] (CAROLINA).

Por isso que eu acho muito interessante [...] vai ser uma contribuição muito boa. Acho que para todos [...], mas aqui a gente precisa refletir sobre isso, ainda mais no Serviço Social, [...] você foi falando e eu fui pensando [...] é bom a gente parar pensar sobre algumas coisas, às vezes a gente não tem espaço para refletir (NÍSIA).

[...] que a gente pudesse começar dar o “pontapé” [...] começar a dialogar com isso [...] aprenderia de outra forma, que é identificar a realidade de cada aluno que traz essa historicidade, traz esse conteúdo, trazer isso é importante [...] (DANDARA).

[...] daria para gente conversar horas [...] (TARSILA).

[...] estou com os “neurônios à flor da pele” [...] (ADOLFO).

[...] também tenho a mesma hipótese de que você levanta [...] (ANTONIO).

Nessa orientação, em um segundo momento de devolutiva da pesquisa que foi desenvolvida, aos participantes da mesma foram convidados para assistirem a defesa da referida Tese de Doutorado, adentrando, nessa direção, uma perspectiva de empoderamento. Para que a partir de um processo construtivo, os participantes da

referida investigação, sejam capazes de mobilizarem e concretizarem ações que colaborem e-ou transformem a realidade na qual estão inseridos, conforme caracteriza Freire (1996, p.41) “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador [...]”.

Diante do exposto, com base nas ponderações efetuadas por Bourguignon (2005), buscou-se apreenderem, também, os alicerces vinculados a funcionalidade ético-social deste processo investigativo, no sentido de ultrapassar os limites institucionais na medida em que ao vislumbrar meios e mecanismos de processos de aprendizagens no cerne do Serviço Social contrários aos aportes da Hegemonia do Capital em uma perspectiva de Práxis, adentram-se, assim, as perpetuações da formação de profissionais críticos-transformadores em vinculação com os aportes do trabalho profissional crítico-significativo, bem como ações no percurso do referido processo de aprendizagem vinculadas à funcionalidade ética e social do conhecimento construído via institucional com relação à realidade social, em coerência, nesse sentido, com os princípios éticos e políticos do Serviço Social, dessa forma, com a orientação e tradição marxista.

Bem como, será distribuída cópia da versão final da referida Tese de Doutorado para todos os que foram participantes da denominada pesquisa, também, destinada para os participantes dos grupos de pesquisa, assim como os de extensão universitária, para os integrantes do centro acadêmico do referido curso, para os membros do Conselho de Curso de graduação em Serviço Social e para os do conselho do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, para os representantes discentes do referido curso, para consulta no acervo da biblioteca e no Repositório Institucional, da UNESP-Franca-SP.

Também, se almejará a concretização da socialização das considerações que foram advindas deste processo investigativo em eventos da categoria, tais, como, Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS), entre outros, bem como com os constituintes da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e afins, assim como a efetivação da entrega da versão final da investigação aos financiadores da mesma (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Cabe salientar e rememorar, dado a sua importância, que o dimensionado processo investigativo no patamar desta pesquisa, compreendeu os critérios de rigor científico e os de confiabilidade dentre, sobretudo, em coerência com as normatizações

e as abordagens dos critérios vinculados ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNESP-Franca-SP dentre, contudo, os vieses da Plataforma Brasil.

Importante registrar, os desafios que são impostos para a materialização da Pedagogia Histórico-Crítica e sua didática tendo em vista que se pautam em uma concepção contrária a Hegemonia do Capital e por isso **tão necessárias no para o enfrentamento com relação às estruturas fincadas no atual sistema**, nessa dimensão, perpetua-se a importância desta pesquisa, apesar dos desafios arraigados, ao adentrar as concepções e possibilidades de consolidação do tripé “educação-pedagogia-didática” contrário a Hegemonia dominante dentre as perpetuações do Capital no Sistema Neoliberal, no processo de formações de profissionais no aporte do Serviço Social na perspectiva de Práxis em coerência com os princípios éticos e políticos do mesmo nos enlances da “Luta” e “Resistência” frente às ofensivas Neoliberais e aos desafios impregnados na atual realidade brasileira.

**CAPÍTULO 1 TRABALHO-EDUCAÇÃO À POLÍTICA DE ENSINO SUPERIOR
BRASILEIRA NO SISTEMA NEOLIBERAL: FORMAÇÃO DE
PROFISSIONAIS NO ÂMBITO DO SERVIÇO SOCIAL**

*“O que se pode perceber historicamente é um duplo processo de
'expropriação' — material e intelectual”.*

Gaudêncio Frigotto

1.1 Trabalho e Educação e suas relações às incidências no Ensino Superior brasileiro na atualidade

Trabalho e Educação se denotam como categorias que se correlacionam mutuamente no decorrer dos processos históricos, constituindo, assim, características específicas em cada período sócio histórico até a atualidade em que se materializam os processos de acumulação flexível, reestruturação produtiva e mundialização do Capital diante do modelo Toyotista¹, que influenciam, portanto, os **processos educativos** e suas estruturas na contemporaneidade, sobretudo, atendem os interesses da Hegemonia² Neoliberal no cerne de uma formação flexibilizada e superficial; nesse sentido, torna-se fundamental compreender o que é o Trabalho e seus processos e desdobramentos e, dessa forma, a articulação do mesmo com relação à Educação e suas intencionalidades.

O Trabalho possibilitou o desenvolvimento dos seres humanos e demarcou a **história** da humanidade desde seu início, uma vez que os mesmos são capazes do processo de produção dos seus meios de sobrevivência, dessa maneira, se distinguem dos animais, de acordo com Engels (1976, p. 219), o Trabalho se consolidou como essencial para o processo denominado como “**hominização**”, ou seja, “[...] uma sociedade de seres humanos. Mas, finalmente esta se organizou. E que voltamos a encontrar como diferença entre aquele bando de macacos e o gênero humano? O trabalho”. Portanto, se delinea como:

[...] um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza [...] é a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana [...] comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1983, p. 150).

¹“Com o toyotismo, tende a ocorrer uma racionalização do trabalho que, por se instaurar sob o capitalismo manipulatório, constitui-se, em seus nexos essenciais, por meio da inserção engajada do trabalho assalariado na produção do capital (o que Coriat denominou de “engajamento estimulado”). Ocorre uma nova orientação na constituição da racionalização do trabalho, com a produção capitalista, sob as injunções da mundialização do capital, exigindo, mais do que nunca, a captura integral da subjetividade operária (o que explica, portanto, os impulsos desesperados – e contraditórios – do capital para conseguir a parceria com o trabalho assalariado)” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 345).

²“Partindo da divisão metodológica da sociedade entre Estrutura e Superestrutura realizada por Marx, Gramsci estabelece o conceito de hegemonia como sendo a constituição de um domínio sob a direção ideológica da sociedade, através do controle da sociedade civil, conquistado por uma determinada classe. A classe dirigente difunde sua concepção de mundo, por meio do controle da sociedade civil, a ponto de torná-la senso comum entre os demais grupos sociais, enrijecendo a sua ideologia como única e dominante no contexto desta sociedade” (PACCOLA, 2016, p.31-32).

Além de propiciar a transformação (através do agir dos seres humanos, da matéria dimensionada como natural, por meio de uma relação estabelecida entre a natureza e a sociedade), o Trabalho, assim, segundo Paulo Netto e Braz (2006), caracteriza o viés para a estruturação da referida **sociedade**, uma vez que consolida a mutação da natureza pelo ser humano, tal fator, adentra, nesse sentido, a **mudança do próprio ser humano**, desencadeando a distinção de o chamado ser natural, ou seja, a perpetuação do “**Ser**” tido como “**Social**”, diante, sobretudo, de um processo, bem como de movimento histórico de constituição e organização da sociedade, assim:

Numa palavra, este é o processo da **história**: o processo pelo qual, sem perder sua base orgânico natural, uma espécie da natureza constituiu-se como espécie humana – assim, a história aparece como a história do desenvolvimento do ser social como processo de **humanização**, o desenvolvimento histórico é o desenvolvimento do ser social (PAULO NETTO; BRAZ; 2006, p. 37-38, grifos dos autores).

Nesse sentido, a estruturação e o desenvolvimento do **Ser Social**, ou seja, a “**história**”, configurou-se enquanto processo de humanização, dessa forma, o Trabalho, inicialmente, foi vinculado às necessidades consolidadas como biológicas fundamentais por impulso da dimensão e força da natureza, nessa dimensão, ao passo que o mesmo supriu determinadas necessidades, propiciou a existência do ser humano como Ser Social, adentrando os valores estéticos, bem como os éticos e, perpetuando a cultura simbólica, assim como a material (LUKÁCS, 2012).

Houve, portanto, distintos modos de produção no decorrer da existência humana, dentre o **Comunitário, Primitivismo, Escravista, Feudal, Capitalista** e, atualmente, a materialização da configuração do modo **Neoliberal**, nesse sentido, Saviani (2003, p.133) afirma que “Conforme se modifica o modo de produção da existência humana, portanto o modo como o ser humano trabalha, mudam as formas pelas quais os homens existem”, dessa forma, “O processo histórico é compreendido, portanto, pela forma como os homens produzem os meios materiais, a riqueza” (OLIVEIRA, 1987, p.06).

Nessa acepção, os modos e as relações de produção, bem como a estruturação e os desenvolvimentos das forças produtivas, compõem as referidas formações sociais, em que o Trabalho se constitui, portanto, de acordo com (MARX apud BARROCO, 2008, p. 26) como o “[...] fundamento ontológico-social do ser social”. Dessa maneira, há sociedade devido ao **Trabalho**, diferenciando-se, assim, das demais categorias constituintes, dimensiona-se, portanto, como categoria fundante no que se refere ao Ser

Social, Saviani (2003, p. 133) aborda que “[...] Se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho – isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência –, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens”.

Com o recurso da linguagem, foi possibilitada à comunicação de conhecimentos e a interação das análises diante da consciência, nessa direção, por meio da linguagem, o Ser Social compreende a natureza e, nesse processo, apreende-se e, o Trabalho ao se materializar como uma ação consciente “[...] pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de determinados meios” (LUKÁCS, 1978, p.08), desse modo, há uma vinculação entre as esferas do modo de **organização produtiva** aos aportes da **Educação**.

Compreender a Educação como constituinte e integrante da vida social, enseja entendê-la em suas especificações e estruturações vinculadas com o Trabalho e seus desdobramentos por meio das fundamentações expostas por Karl Marx que apreende o mesmo enquanto fundamento no aspecto ontológico com relação ao Ser Social, assim:

Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa [...] pressupõem que o homem esteja previamente constituído como ser possuindo propriedades que lhe permitem trabalhar e educar. Pressupõe-se, portanto, uma definição de homem que indique em que ele consiste, isto é, sua característica essencial a partir da qual se possa explicar o trabalho e a educação como atributos do homem (SAVIANI, 2007, p.152-153).

Saviani (2007) elenca que a Educação se perpetua com a origem do ser humano, na medida em que os mesmos se adaptaram à natureza objetivando a produção de suas necessidades para sua subsistência e sobrevivência, dessa forma, no contexto em que interagiam sobre a natureza e, nesse processo, ao findarem e suprirem suas necessidades, se educavam, assim, a vinculação estabelecida entre o Trabalho e a Educação está diretamente relacionada com a ontologia no que se refere ao ser do humano como Ser Social, essa referida relação “[...] é, como não poderia deixar de ser, produto histórico [...]” (MIRANDA; RODRIGUES, 2017, p.86).

A forma de produção e reprodução com relação à existência humana, portanto, interfere e detém influências diretamente da Educação consolidando, assim, os fundamentos históricos, bem como ontológicos. No que se refere como **fundamentos históricos**, o fato da referida relação (Trabalho e Educação), se consolidar **como um processo construído e desencadeado no decorrer do tempo por meio do agir dos**

próprios seres humanos e, no que se denomina como **fundamento ontológico**, se dimensiona devido o **resultado (produto) de o delineado agir, ser consequência do processo**, ou seja, é o próprio ser dos seres humanos (SAVIANI, 2007).

Nas comunidades denominadas como primitivas não havia a separação entre o Trabalho e a Educação, nesse sentido, conforme Ponce (2015), nas mesmas não havia a relação pautada e estabelecida na propriedade privada com relação aos meios, bem como as ferramentas no âmbito da produção, assim, não caracterizava e perpetuava o excedente da esfera produtiva, nesse contexto, “[...] a Educação, responsabilidade do coletivo formado por homens e mulheres, por ser uma experiência essencialmente prática de vivência no grupo confundia-se com o próprio trabalho” (MIRANDA; RODRIGUES, 2017, p.86), assim, “[...] a origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p.154).

No processo de transição da denominada Sociedade tida como Primitiva para a considerada sociedade Antiga, civilizações escravistas e mercantis, o desenvolvimento com relação à produção desencadeou a distinção dos tipos de Trabalho, assim como a obtenção privada com relação à terra, nesse contexto, “[...] configura-se esse fenômeno que contrapõe, de um lado, uma aristocracia que detém a propriedade privada da terra; e, de outro lado, os escravos [...]” (SAVIANI, 2007, p. 155). Findaram, portanto, a estruturação de duas classes sociais antagônicas, que propiciaram a separação estabelecida entre o Trabalho e a Educação, foi caracterizada, assim, uma forma de Educação para a classe proprietária diante da formação então deliberada como intelectual e uma maneira de Educação destinada para os escravos, assim como para os chamados servisais, onde o processo educativo se materializava na própria ação com relação à produção, essa referida separação se deu, contudo, com a **materialização da instituição escolar** que, por sua vez, está associada com a **origem da divisão de classes** (PONCE, 2015).

“Com a ruptura do modo de produção antigo (escravista), a ordem feudal vai gerar um tipo de escola que em nada lembra a paidéia grega. [...] na Idade Média as escolas trarão fortemente a marca da Igreja católica [...]” (SAVIANI, 2007, p. 157), a referida transição no cerne do modo de produção, não propiciou, portanto, a mutação no que se referia à maneira de organização do processo de Trabalho, o mesmo continuou sendo, assim, destinado às classes dominadas e não foi, portanto, atividade orientada para os nobres, bem como para os clérigos; nesse sentido, conforme Ponce (2015), um

processo educativo se encaminhou para a classe trabalhadora e outro processo de aprendizagem para a classe dominante.

A consolidação do Sistema Capitalista se efetivou ao longo de um processo no contexto da história que demarcou, assim, o século XIX, devido à destituição de maneira gradativa da sociedade diante do período do Feudalismo, dimensionou-se, nesse aporte, a materialização da nova estrutura da sociedade frente à **Revolução Industrial**, o trabalhador passou, nesse contexto, a **vender a sua força de Trabalho**, configurando-a em **mercadoria através do salário**, estabeleceu, portanto, o processo **produtivo destinado para as relações de trocas** que, por sua vez, perpetuaram o **consumo**, ou seja, a **economia** ou a **sociedade de mercado**.

Desdobraram-se a organização e o gerenciamento do processo laboral pautados nos aportes Tayloristas³ e Fordistas⁴, por meio de um rigoroso e rígido processo frente à divisão do trabalho, entre o manual-técnico e o intelectual, que passaram a influenciar os processos de aprendizagens destinados a classe trabalhadora diante de uma Educação técnica para o Trabalho e, a Educação para a classe detentora dos meios de produção, ou seja, uma Educação para as atividades intelectuais, assim, a referida separação adentrou um contexto de hierarquia intencionalmente organizada, em um parâmetro de classes dominantes e dominadas. Nesse sentido, “A produção de determinadas classes sociais gerou, no capitalismo, profunda combustão social através da fórmula proprietários e proletários, ambos subsumidos de forma desigual, à divisão emergente entre o trabalho e a Educação” (MIRANDA; RODRIGUES, 2017, p.86), assim, com o processo de divisão de classes foi desencadeada uma cisão da relação do caráter ontológico perpetuado entre Trabalho-Educação.

Caracterizando, assim, o que Karl Marx (1991) em suas investigações com relação ao sistema Capitalista dentre o desenvolvimento, a estrutura e as contradições

³ “A perspectiva de Taylor (1987) sobre a qualidade do trabalho está fortemente centrada na noção de tempo. A preocupação com a vadiagem, com a indolência sistemática, com o ritmo mais rápido de trabalho, a própria ideia de eficiência como produzir do melhor modo e o mais rapidamente possível, o problema do operário trabalhar devagar, a meta de obter o rendimento máximo dos trabalhadores, todas essas diretrizes mostram como o tempo é um valor central em seu pensamento. Daí a importância do cronômetro como meio de medição, instrumento por excelência de uma suposta gerência científica. Em exaltação a essa relação entre movimento e tempo [...]” (RIBEIRO, p. 67-68, 2015).

⁴ “O Fordismo equivaleu ao maior esforço coletivo para criar, com velocidade sem precedentes, e com uma consciência de propósito sem igual na história, um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem. Os novos métodos de trabalho são inseparáveis de um modo específico de viver e de pensar a vida” (HARVEY, 1992, p.121).

do mesmo no viés das complexidades que se materializam no âmbito do Trabalho, denominou como **Trabalho Alienado** o que é parte constitutiva do referido sistema frente aos processos de opressões no contexto das determinações e dimensões estabelecidas entre o Capital e o Trabalho, o termo **Trabalho Alienado** encontrado, descrito e analisado nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de Karl Marx (1991), finda, portanto, as estruturas e organizações estabelecidas, bem como as intencionalidades do poder e da dominação propiciados pelo **Modo de Produção Capitalista**, com relação ao sujeito trabalhador.

[...] denominaremos como *alienação* o complexo social que compreende dois fenômenos muito aproximados, mas não idênticos: o estranhamento [...] e a exteriorização [...]. Essas categorias são formuladas por Marx [...], integram o fenômeno social da *alienação* do seguinte modo: o *estranhamento* é utilizado por Marx quando pretende *ênfatizar* a dimensão de *negatividade* que caracteriza o trabalho assalariado no capitalismo. Por outro lado, a *exteriorização* está presente em toda atividade humana que cria e produz. Com a generalização da *forma-mercadoria* e do *trabalho abstrato*, dada sua clara negatividade, na análise de Marx, ter-se-ia a constituição de um momento histórico em que ocorre uma forte aproximação entre o *estranhamento* e a *exteriorização* (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 12, grifos dos autores).

A não apropriação pelo trabalhador do produto de seu próprio trabalho, faz com que o trabalhador não se reconheça no mesmo, desse modo, propicia a não realização do trabalhador diante de um processo de **estranhamento** e de **fetichização**⁵. Assim, a **estruturação do Sistema Capitalista de Produção**, assim, o Trabalho que foi estruturado no âmbito dos alicerces Tayloristas-Fordistas, evidenciou-se no decorrer do século XX e atentou uma estrutura **fragmentada** por meio do processo **produtivo em série**, dessa forma, o referido século ficou perpetuado como uma dimensão da sociedade provedora do **Trabalho Alienado**.

Tendo como base uma especialização **fragmentada** no que se aportou na esfera da qualificação, o denominado modelo Taylorismo-Fordismo adentrou:

[...] uma qualificação [...] **profundamente empobrecedora**, tanto do conhecimento teórico, quanto das atividades práticas de trabalho. Uma **qualificação marcada pela divisão entre teoria e prática**, sendo ambas racionalizadas internamente e reduzidas a “tarefas” [...]. Uma

⁵ O termo “Fetichismo da Mercadoria” foi exposto e analisado por Karl Marx (1818- 1883) na obra “O Capital” (1988), o mesmo está intrinsecamente vinculado aos preceitos da “Alienação”, pauta-se, dessa forma, mediante a ocultação diante do Sistema Capitalista de Produção, das relações de exploração do Trabalho e seus desdobramentos frente às relações sociais.

qualificação de tipo parcelar, fragmentada e que só poderia ser construída tendo por base ciências também **especializadas** (ANTUNES; PINTO, 2017, p.79, grifos nossos).

O Sistema Capitalista de Produção passou por mudanças em sua configuração no íterim do final do século XX, desse modo, devido à **crise** que foi instituída por causa da acumulação do Capital no âmbito do **mesmo**, foi concretizado, portanto, um processo de **reestruturação produtiva** visando **reorganizar** e **manter a Hegemonia** que o fundamenta, sobretudo, as modificações propiciadas no cerne do **reordenamento da função do Estado** - diminuição da interferência estatal, bem como da forma de produção, adentram, nessa dimensão, os alicerces constituintes da **flexibilização** e **precarização** no campo de outra maneira de consolidação e, assim, de Trabalho e, conseqüentemente, de trabalhador, estrutura-se, nesse norte, o Sistema Neoliberal que tem como marco histórico meados de 1990 e se perfaz na atualidade.

Nessa dimensão, foi consolidado o Consenso de Washington (1989), adentrando, contudo, os delineamentos dos organismos internacionais, tais como, **Banco Mundial** (BM) e **Fundo Monetário Internacional** (FMI), que, por sua vez, perpetuou mutações no modo de estruturação no viés do Estado e, contudo, foram estabelecidas e findadas orientações para guiarem as nações dimensionadas em desenvolvimento – países de economia periférica, como o Brasil, sugestionando, desse modo, a proliferação das terceirizações, bem como de incentivo as privatizações, interferindo, nessa acepção, de forma direta a Política de Educação Brasileira, assim, a de Ensino Superior, adequando-os as finalidades e aos anseios do Capital e do mercado (SOARES, 1996).

Assim, na medida em que o Banco Mundial, em conformidade com Nogueira (1999), adquire apoios de base financeira por meio de bancos de **caráter privado** e de estrutura internacional, visando ofertar empréstimos para países com objetivo de ajustamentos no âmbito setorial e-ou estrutural, determina, em contrapartida, condicionalidades que circuncidam as seguintes questões:

- 1) Implantar uma política comercial e de preços, na direção de liberalizar o comércio, como forma de rever as distorções econômicas ocorridas no passado, tornando eficaz o setor industrial desses países desenvolvidos, e garantindo a exportação dos excedentes produtivos;
- 2) rever a política de investimento público, para que o Estado redirecionasse suas prioridades em “função do andamento da estrutura de preços internacionais e dos recursos disponíveis”; 3) reorientar a política orçamentária, reduzindo o máximo do déficit fiscal, e atendendo ao máximo as atividades produtivas privadas; e, por último,
- 4) promover reformas institucionais para garantir maior eficácia ao setor público e às empresas (NOGUEIRA, 1999, p. 126).

Sob a influência do Banco Mundial frente aos países periféricos e-ou subdesenvolvidos, que incluí o Brasil, adentram os alicerces de investimentos com relação ao Ensino Fundamental, porém, tal acepção se configura como uma estratégia de manutenção de privilégios da classe dominante, uma vez que, de acordo com Pereira (2006), orienta o processo de privatização do Ensino Superior e designa investimentos diante do Ensino de nível Superior e para a pesquisa a serem destinados para as nações do *centro* Capitalista, forma, intencional, portanto, de manter a subordinação dos referidos países aos considerados de potências desenvolvidas, diante das finalidades do grande Capital em uma ordem hierárquica de poder que se materializa perante a **Divisão Internacional do Trabalho**.

Consolida-se, nesse aporte, o **Toyotismo** “[...] em meados da década de 1970, a aplicação do sistema toyotista mostrou-se conveniente às empresas e a súbita entrada no mercado estadunidense dos veículos da Toyota Motor Company nos anos 1980 chamou a atenção para essas técnicas” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 72-73), dessa forma, “[...] o toyotismo estabelece uma produção mais diretamente vinculada à demanda, [...]. É um sistema que se estrutura no trabalho em equipe [...], baseando-se num processo produtivo flexível onde o-a trabalhador-a opera simultaneamente várias máquinas” (2017, p. 64), assim possui “[...] como princípio o *just in time*, metodologia que busca reduzir continuamente todo “estoque” de tempo e de efetivos. Esta baseia-se num aparato de informação e reposição de produtos chamado *Kanban*” (2017, p. 64), nesse aporte, coaduna-se uma esfera produtiva “[...] mais horizontalizada, aspecto que se estende também a toda rede de subcontratação das empresas, ampliando a chamada terceirização” (2017, p. 64), assim, emoldura-se um perfil de trabalhador multifuncional, flexível, adaptável, volátil, polivalente e instrumental (ANTUNES; PINTO, 2017).

Adentram-se, nos aportes das estruturas vigentes mediante o Sistema Neoliberal os fatores advindos, portanto, da relação no âmbito da exploração consolidada de uma classe sob outra, delineiam-se, nesse sentido, as perpetuações da “Questão Social” e suas múltiplas expressões nas várias dimensões da vida humana:

Questão social aprendida como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social enquanto a apropriação de seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade. A globalização da produção e dos mercados não deixa dúvidas sobre esse aspecto [...] (IAMAMOTO, 2015, p. 27).

Consolida-se, nesse mecanismo, o fenômeno do desemprego de cunho estrutural, “[...] e o grande limite com o qual a valorização da capital se depara e tem se tornado de proporções inimagináveis, a cada novo aprofundamento da crise, mesmo em países de desenvolvimento capitalista avançado” (SANTOS, 2017, p.34). Nessa lógica do Capital no Sistema Neoliberal, o consumidor fica vinculado aos aportes mercadológicos dentre as diretrizes da **eficácia-eficiência**, contudo, do **lucro** e da **competição**, se caracteriza e consolida, nesse ínterim, os mecanismos **de forma intencional, para manutenção do poder das classes e organizações dominantes, sobretudo, articulados mundialmente**; assim, rebatem as materializações de contradições historicamente construídas, uma vez que o referido sistema aumenta os níveis de **desigualdade social**, de **precarização em várias esferas da vida humana**, como, **Trabalho, Educação, Saúde, Previdência Social, Política de Assistência Social**, bem como os alicerces **da pobreza e do pauperismo**, da violação de **Direitos Humano-Sociais** e os problemas advindos dos mesmos, que se transformam em uma “teia” com embaraços que condensam os processos de **exclusões sociais** e de seus acirramentos, por meio, sobretudo, do **conformismo** e da resignação (ANTUNES, 2000).

No âmbito do Neoliberalismo diante da Hegemonia do Capital, a **Alienação** é, desse modo, em concordância com Antunes (2015), **reorganizada segundo o contexto apresentado e, se configura de modo mais interiorizado e intenso, na medida em que se complexifica**, objetivando atender os anseios do Capital diante da estratégia do envolvimento e da oferta de concessões, o trabalhador, nessa dimensão, se denota como colaborador-consultor. Portanto, na lógica que circuncida os mecanismos estruturantes do Toyotismo, aglutina-se a finalidade por meio do processo produtivo e sua racionalização, como reiteram Antunes e Alves (2004), de **adentrarem os alicerces subjetivos do trabalhador**.

Sob o toyotismo, a alienação (ou estranhamento/Entfremdung) do trabalho encontra-se, em sua essência, preservada [...]. Apesar de o operário da fábrica toyotista contar com maior “participação” [...] com maior “envolvimento” dos trabalhadores, a subjetividade que então se manifesta encontra-se estranhada com relação ao que se produz e para quem se produz. [...] Surge, portanto, o envolvimento *interativo* que aumenta ainda mais o *estranhamento do trabalho*, ampliando as formas modernas de fetichismo, distanciando ainda mais a subjetividade do exercício de uma cotidianidade autêntica e autodeterminada (ANTUNES; ALVES, 346-347, 2004, grifos dos autores).

Consolida-se, nesse norte, um processo de capturação e de dismantelamento dos **sentidos humanos** vinculando, nesse contexto, os atentos da **desumanização**, segundo Konder (1998), **há perda da relação com a realidade a ser transformada**; nesse cerne, não incide também a transformação do próprio sujeito, assim, o *trabalhador se desumaniza* por meio do processo de Alienação com relação ao seu saber, “Vivemos sob condições de uma **desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência** (muitas vezes também caracterizada como “reificação”) [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 59, grifos nossos).

O Toyotismo abrange, assim, segundo Antunes e Pinto (2017), o termo “**polivalência**” que é essencial para a manutenção e os objetivos do mesmo que estão inculcados com os alicerces do Neoliberalismo e com seus desdobramentos. Nesse sentido, na medida em que promove um processo contrário ao da especialização, tem por finalidade, uma ampliação das atividades, porém, racionalizadas de forma prévia, tais fatores, objetivam inibirem o viés de “controle” que os trabalhadores considerados qualificados podem adquirir, há o processo de **apropriação das habilidades criadoras com relação aos trabalhadores** e, esse fator, todavia, está associado ao aporte da **Alienação** (HARVEY, 2013).

Nessa direção, no âmbito dos anos 1990, a concepção de “Sociedade do Conhecimento” se consolidou diante da adequação ao patamar de ajuste na esfera estrutural no contexto dos países considerados periféricos no cerne das proposições e orientações advindas do Banco Mundial. Assim, condensaram-se os vieses da **Educação como promotora de desenvolvimento econômico no cunho da globalização** e de seus desdobramentos mediante o Capital, direcionada aos países em desenvolvimento. Baseia-se no processo de **adequação** dos sujeitos a nova maneira de consolidação **nas esferas produtivas**, para tanto, ensejam uma **formação de cunho básico** capaz de ofertar a **cooperação frente o Trabalho realizado em equipe**, visando, garantir, maior **lucratividade**, os pilares da flexibilidade, reestruturação produtiva, a qualificação para o mercado de Trabalho e os mecanismos da competição, objetivando, assim, um processo formativo do trabalhador que garanta ao mesmo o viés do incorporamento de modo “rápido” nos enfoques dos **conhecimentos** considerados como gerais (FRIGOTTO, 1996).

Nesse norte, verifica-se a vinculação estabelecida entre os aportes do Sistema Neoliberal e a Política de Educação, em associação entre o “**Mundo do Trabalho**” e sua nova reorganização diante do reordenamento do Estado frente a um processo de

flexibilização no âmbito do modelo de gerenciamento **Toyotista**, e a perpetuação de uma Educação, de acordo com Antunes e Pinto (2017), multifuncional, volátil e polivalente, ou seja, a Educação denominada como **instrumental e acrítica**. Tais características se apregoam no sistema de **Educação Superior no Brasil**, findando uma formação **adaptável** aos anseios do grande Capital e dos setores **empresariais** para o mercado de Trabalho, “A integração, a qualidade e flexibilidade, os conhecimentos gerais e capacidade de abstração rápida constituem-se nos elementos-chave para dar saltos de produtividade e competitividade” (FRIGOTTO, 1995, p. 98).

Há no contexto contemporâneo na realidade brasileira, uma **intensa tendência** de predominância, conforme Pereira, Souza e Ferreira (2017), de inserção e expansão das **Instituições de Ensino Superior de cunho privado**, de caráter **não universitário**, assim como na **modalidade à distância**, mediante os aportes correlacionados ao mundo do Trabalho e as suas determinações, tendo em vista a intencionalidade do desmonte da Educação enquanto Direito, atentando na sua mercantilização em articulação com os mecanismos do Estado mínimo, com os setores empresariais e com os atentos dos organismos internacionais frente ao molde da Divisão Internacional do Trabalho.

Haja vista que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, as Instituições de Ensino Superior denominadas como **não universitárias** não são obrigadas, perante a lei e as regulamentações, à concretização do tripé que compreende o ensino, a pesquisa e a extensão, bem como não é caracterizada como obrigatória a contratação de pelos menos um terço que compreende o corpo docente com a formação de mestrado e-ou doutorado, assim como a integralização de um terço do corpo docente com dedicação de tempo integral, e, as Instituições de Ensino Superior, consideradas **Universitárias**, adentram o ensejo da pluridisciplinalidade diante do conjunto profissional, perpetuando, contudo, os atentos do ensino, da pesquisa e da extensão (PEREIRA, 2006); tais fatores, que integram o processo de privatização e da precarização, recaem interferindo diretamente nas ações condizentes ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão, que integram os patamares da Universidade Pública e de qualidade, de modo, portanto, a desmantelarem o caracterizado tripé em concordância com a lógica Neoliberal, adentrando, assim, os ditames da intencional precarização e, contudo, em benefício dos grandes setores empresariados que almejam a formação de profissionais adaptáveis às esferas atuais da *flexibilidade* e das *múltiplas funções*.

[...] são tantos desafios, a própria realidade hoje que a gente vive na Universidade, o desmonte da Universidade pública, a precarização do ensino, não só aqui na universidade, mas nossos alunos chegam com essa precarização desde o “pré”. Então, já vem arrastando, vem carregando, essa precarização, que vem então aqui para nós, vem chegando [...] as relações mesmo, humanas, eu acho que é fruto desse sistema, a gente vive individualista, Capitalista, competitivo, então, essas relações são muito difíceis na Universidade [...] como diz o nome, é uma contra-reforma, é contra, [...] essa contra-reforma veio contra tudo isso mesmo, a gente vê isso sendo reforçada, [...] essa é a mensagem que eu também tento despertar nos meus alunos, “olhem, vocês estão percebendo que é tudo construído para vocês não aprenderem?”, mas, assim, [...] vai entrando “nesse jogo”, então, toda a precarização que não é só no Ensino Superior, como eu falei, vem de toda uma trajetória, a gente está assustado com tudo que vem se propondo, no Ensino Médio e, tudo, a cada dia a gente vê[...] inacreditável. Tem dia que eu vejo no noticiário e falo “não estou acreditando que isso está acontecendo”, inacreditável, tudo na contramão mesmo, então, assim, é a formação para o Mercado de Trabalho, simplesmente, o pobre, quanto menos acesso a Educação ele tiver, melhor, porque a Educação cada vez mais virando mercadoria, quem tem dinheiro para comprar vai ter acesso e, quem não tem, não vai ter acesso, [...]. Então, eu vejo que vem tudo na contramão mesmo, para o aluno não apreender, nós também estamos sujeitos a toda a precarização, enquanto trabalhadores, enquanto condições de trabalho, então, é um “quebra cabeça” que vai se juntando [...] (ROSA).

[...] a gente sabe que o sistema é cruel, ele massacra, ele é cruel, ele não quer que você se desenvolva e desenvolva sua mente criativa, quer que você continue ali produzindo, fazendo resenha, fazendo TCC e você atende, atende e atende [...] (DANDARA).

Acho que isso rebate de forma muito negativa de como o professor vai trabalhar, [...] porque ele se vê mais precarizado no trabalho, ele se vê com menos recursos e, isso vai afetar os alunos de alguma forma, afeta a qualidade do ensino, muita pressão, sobrecarregado, ele mesmo vê que não tem muito, ele acaba não tendo muito retorno disso, acaba prejudicando o trabalho dele que rebate nos alunos, na qualidade do ensino (CARLOS).

[...] os docentes [...] estão sendo mais cobrados em “polivalência”, eles estão se desdobrando e não está dando tempo de formar, como se diz, aquele profissional crítico, mais ativo [...] o ensino público era de uma forma, agora ele está sendo mais precarizado [...] à distância [...] eles estão lado a lado com os alunos, mas não para desenvolver mais, eles estão para se abraçarem e sobreviverem juntos, é uma sobrevivência nesse meio [...] e, vejo que eles não têm mais aonde ser sugados por causa da precarização, o sofrimento do professor e do aluno, aí o docente vai [...] será que ele está me animando ou me desmotivando? [...] (ADOLFO).

“Em termos de qualificação profissional, passou a ser demandada aos/às trabalhadores/as maiores experiências práticas nas atividades, o chamado conhecimento

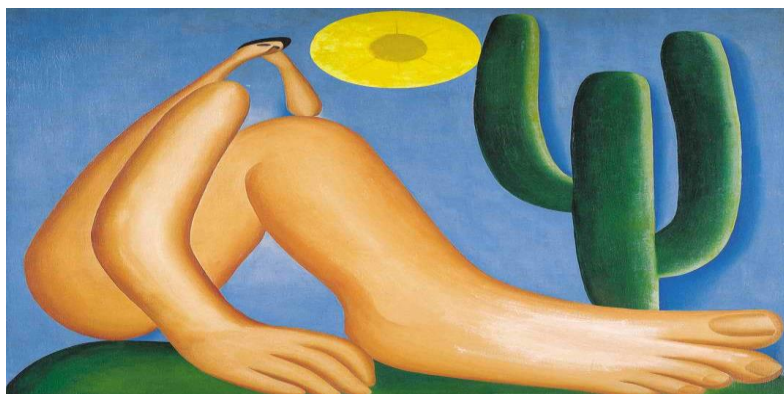
tácito” (ANTUNES, 2017, p. 08), nessa dimensão, as instituições de ensino, sobretudo Técnico e Superior, no âmbito dos alicerces do Toyotismo, têm por objetivo inserirem os seus **currículos** em uma lógica que requer trabalhadores “polivalentes”, com um mínimo de qualificação, nesse norte, uma formação ágil e enxuta. Tais características consolidaram e corroboram Universidades que são delineadas como corporativas, tendo em vista que os referidos atentos se perfazem desde o nível básico da Educação até a Pós-Graduação (ANTUNES; PINTO, 2017).

É por isso que, no contexto atual, as instituições de ensino (sobretudo o ensino técnico, mas também o superior, [...] têm buscado adaptar seus currículos a um contexto na qual os-as trabalhadores-as devem ser mais flexíveis, “polivalentes”, ao operarem equipamentos cada vez mais avançados, com ênfase nas tecnologias digitais e de informação (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 99-100).

Perpetua-se, assim, uma **aprendizagem flexibilizada** que tem por finalidade a garantia dos interesses dos grandes setores e das corporações **empresariais**, ou seja, a **Educação enquanto fator integrante e constitutivo da lógica mercantil**. Nesse sentido, apresenta Coraggio (1998), que os pais, bem como os discentes, denotam-se enquanto consumidores, e a lógica do **produto**, portanto, impera sob o processo **educativo**; desse modo, um processo educativo **eficiente, eficaz, flexível e superficial**, sobretudo, articulado as orientações do Banco Mundial e aos objetivos de setores internacionais, mediante os alicerces do **Capital** (ANTUNES; PINTO, 2017).

Com a consolidação dos ideais **Toyotistas**, de gerenciamento e gestão em prol aos **objetivos Neoliberais**, no cerne dos processos em que se findam as constituições do **Trabalho**, impulsionaram um **modelo de Educação**, portanto, assim, de **Educação Superior**, compactuadas a referida **Hegemonia dominante** e favorável ao poder do **Capital** diante da reestruturação produtiva, adentrando, assim, a formação e o trabalho profissional, bem como graduação e pós-graduação:

FIGURA 01 – “Abaporu”



Fonte: “ABAPORU”. Tarsila do Amaral, 1928. Modernismo, Brasil.

Tal como o “grito” sufocado de “**Abaporu**”, da pintora brasileira modernista Tarsila do Amaral, a Educação, assim, o Ensino Superior, envoltos pela Hegemonia Neoliberal assume os contornos de “mãos” e “pés” grandes e pesados, assim, operantes e adequados ao “Mundo do Trabalho” e, sua “cabeça” quase que imperceptível e “esmagada” pelos mecanismos da “polivalência” e da “multifuncionalidade” diante de uma **formação multifuncional** e, pautada, sobretudo, em uma **abordagem utilitarista** (ANTUNES; PINTO, 2017) frente a pouca qualificação, nesse sentido, apenas o necessário para suprir as necessidades emergentes. O **Capital**, assim, **desenha o formato da Educação**, desse modo, a do **Ensino Superior**, **pintando-as conforme suas intencionalidades e seus privilégios**. “**Abaporu**” está sofrendo, deformando-se e adoecendo, contudo, há em suas “costas” o peso abrupto da **Meritocracia**, deixando-o sempre curvado e culpado diante de uma **formação multifuncional** e, pautada, sobretudo, em uma **abordagem utilitarista**. Clama-se por socorro!

Nessa dimensão, os delineamentos que se apregoam acerca da Educação, nessa direção, no viés da Educação Superior na realidade brasileira, nos pressupostos e formulados processos que perpassam o ensino-aprendizagem segundo a lógica do Capital nos contornos da Hegemonia Neoliberal, delineia-se segundo Rego (2014, p.89), com base na “[...] visão e prática da pedagogia tradicional [...] conservadora [...] tecnicista [...] o aluno é um receptáculo vazio (alguém que em princípio nada sabe) [...] transmissão de um grande número de informações [...]”.

Essa é a moldura que as chamadas “reformas da educação” trazem embutidas em sua concepção: uma escola (e uma “educação”) **flexibilizada** para atender as exigências e aos imperativos

empresariais; uma formação **volátil, superficial e adestrada** para suprir as necessidades do mercado de trabalho **“polivalente”**, **“multifuncional”** e **flexível**. Não é difícil perceber que a “educação” instrumental do século XXI, desenhada pelos capitais em sua fase mais destrutiva, não poderá desenvolver um sentido humanista e crítico [...] (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 104, grifos nossos).

Uma concepção educacional em detrimento, portanto, de uma formação de sujeitos transformadores, críticos e criativos, favorável, desse modo, a formação de sujeitos adaptadores, passivos e reprodutores da ordem vigente e de seus desdobramentos, dentre os alicerces com relação ao perfil de trabalhador a ser formado na articulação estabelecida entre Formação e Trabalho profissional, sobretudo, frente os desafios que são impostos pelo Sistema do Capital no aporte Neoliberal e pelos seus intentos, abrangendo o discurso imbricado de intencionalidades e finalidades, sobretudo, de que a **“teoria”** e a **“prática” não dialogam**.

Nessa direção, mediante a Divisão Social e Técnica do Trabalho e da Divisão Internacional do mesmo em frente às orientações de organismos internacionais e, assim, seus rebatimentos nas esferas de concretização do Trabalho profissional, se finda o discurso de caráter “[...] liberal de pensar a prática como atividade do indivíduo isolado, forjando o ‘encaixe’ dos elementos constitutivos desse trabalho concreto em um ‘modelo universal’ para a análise de todo e qualquer processo de trabalho [...]” (PRATES; CARRARO, 2017, p. 167), assim, impera-se a estratégia do Capital atendendo os interesses do mesmo, ou seja, da classe dominante e de seus setores representativos, imersos na lógica de que a “Teoria” e “Prática” são elos distintos.

O **pensamento racionalista formal**, predominante no capitalismo monopolista, **mantém-se irreduzível em aceitar a unidade teoria-prática**. Esta recusa de cunho **conservador** tem como pano de fundo as falsas representações produzidas pelas classes ou facções da classe dominante [...] (GUERRA, 2014, p. 230, grifos nossos).

Nesse sentido, perpetuam um leque de caracterizações que “[...] deslocam os fatos dos contextos que os condicionam [...]” (PRATES; CARRARO, 2017, p. 168), na dimensão em que “[...] a cultura capitalista tem essa função ideológica, de separar quando lhe interessa e de **unir de modo alienado quando lhe convém**, para ampliar seus lucros e domínios [...]” (2017, p. 168, grifos nossos).

O processo de **conhecimento**, assim, dialogando com a lógica de cunho **racionalista** de que a **teoria não corresponde à prática**, perpetua-se como um aglomerado de formulações e conceitos **fragmentados e isolados**. Nesse processo, tem-

se, portanto, o “[...] **simples acúmulo de informações**, sem transformar os dados em conceitos, inexoravelmente caminhando para o empirismo **mecanicista sem criatividade**” (LIMA, 1978, p. 29, grifos nossos), assim, “Esse nível de apreensão do real, [...] engendra representações caóticas, fragmentadas e incompletas” (GUERRA, 2014, p. 233).

Na formação, muitas vezes, restringimos o exercício da **relação teórico-prática** aos processos de estágio e supervisão, quando **deveriam ser transversais em todas as disciplinas e demais ações pedagógicas**, mediações que deveriam ser de responsabilidade de todos os professores [...]. **O ensino também é premido pelo aligeiramento, a precarização e a tecnificação** (PRATES; CARRARO, 2017, p. 168-169, grifos nossos).

O discurso imbricado de intencionalidades, frente os mecanismos do sistema do Capital, captura as “costuras” estratégicas mediante o aniquilamento e a inibição da materialização de ações significativas frente os processos de mudanças-transformações; nesse norte, colocando em planos distintos e **separados** a “**Teoria**” e a “**Prática**” de acordo com a lógica do Capital, permeando as distorções com relação à consolidação da “**Práxis**”, **colocando-a em uma esfera de acesso indisponível**.

Materializam-se, nesse contexto, intensos **desafios**, sobretudo, diante da realidade brasileira atual, em direção a um processo **formativo** do **Assistente Social** no âmbito da graduação e sua articulação com a formação **docente** no viés do Serviço Social, que sejam de aporte qualitativo, crítico, reflexivo, significativo e detentor de função ético-social, tendo em vista que, de acordo com Marx e Engels (1983), uma ação associada à teoria finda a concretização de um **trabalho transformador** na perspectiva de “**Práxis**” em um sentido e norte, portanto, de **ultrapassar** a postura e o aporte limitadores e estratégicos de que a “Teoria” e a “Prática” são dimensões separadas e, conseqüentemente, a consolidação de um trabalho profissional fragmentado, frágil e superficial, reprodutor, contudo, da lógica do Capital e de seus desdobramentos e delineamentos de manutenção da ordem social vigente e de seus mecanismos.

1.2 Formação profissional de Assistentes Sociais na graduação e os rebatimentos no trabalho da categoria: análise histórico-social a partir de 1990

Diante do contexto histórico perpetuado, frente ao marco de 1990, no âmbito da articulação e estruturação do Sistema Neoliberal aos tempos contemporâneos, de seus

atentos na esfera estratégica do Estado Mínimo, das apregoações envoltas aos aportes do Trabalho no contexto da reestruturação produtiva do Capital, dos mecanismos circunscritos da Globalização nos alicerces da Divisão Internacional do Trabalho mais a divisão sócio-técnica do mesmo e perante o Toyotismo, adentraram e atualmente perpetuam os processos de flexibilidade, contudo, nos moldes da tecnologia de cunho microeletrônico, nesse contexto, o Assistente Social se coaduna enquanto:

[...] o **trabalhador polivalente**, aquele que é chamado a exercer **várias funções**, no mesmo **tempo de trabalho** e com o **mesmo salário** [...] o trabalhador deixa de ser um trabalhador “especializado” – e também o Assistente Social – sendo solicitado a **exercer múltiplas tarefas**, até então não necessariamente envolvidas em suas tradicionais atribuições (IAMAMOTO, 2015, p. 32, grifos nossos).

Para o Serviço Social, de acordo com Teixeira e Braz (2009), o processo de consolidação do Neoliberalismo e de suas determinações estruturantes, perpetuaram intensos agravantes, tanto para os usuários da profissão, bem como para as condições findadas de Trabalho com relação à categoria, cabe ressaltar, que tais apregoações rebateram e atualmente incidem dentre toda a classe trabalhadora.

Nesse contexto, que adensou o afloramento do Sistema Neoliberal e todos os intentos envoltos ao mesmo, consolidou-se, também, por meio de um movimento contraditório pautado na resistência dentre as determinações frente ao movimento da “Luta de Classes” tal como perduraram Marx e Engels (2015), a estruturação do **Projeto Ético-Profissional do Serviço Social** no contexto do processo de Formação e do Trabalho profissional da categoria mediante a emergência de **enfrentamento as várias expressões da Questão Social**.

[...] o que a gente sempre luta enquanto profissão no Serviço Social é pela igualdade, pela equidade, para que pessoas com menos oportunidades tenham mais acesso [...] (ROSA).

No seu marco histórico, atenta-se que o movimento de consolidação do Projeto Ético-Político da categoria na realidade brasileira se estruturou desde o início de 1970, nessa conjuntura, delineou-se um processo de questionamento no interior da profissão do Serviço Social com relação as suas bases conservadoras, que repercutiram no **Movimento de Reconceituação** da categoria (GUERRA, 2009). Nesse processo, imbricou, no cerne de **1990**, na efetivação de modo mais concreto do **Projeto Ético-Político da profissão**.

A formação profissional dos assistentes sociais brasileiros, desde meados da década de 1990, dispõe de um projeto pedagógico que contempla um conjunto de valores e diretrizes, que lhe dão a direção

estratégica e contempla um determinado perfil de profissional. Como resultado das transformações sociais que se traduzem nas particularidades da profissão, bem como do investimento feito pelas entidades da categoria, no sentido da formação de uma massa crítica [...] **O perfil de profissional que nele se delineia prioriza a competência técnica, a crítica teórica e os compromissos ético-políticos** (GUERRA, 2009, p. 702, grifos nossos).

Tendo em vista que a Questão Social e suas expressões nas várias dimensões da vida humana ao se perpetuarem, conforme Yamamoto (2015), como desigualdade, também se dimensionam como rebeldia, pois, “É nesta tensão entre produção da desigualdade e produção da rebeldia e **da resistência**, que trabalham os assistentes sociais, situados nesse terreno movidos por **interesses sociais distintos** [...]” (IAMAMOTO, 2015, p. 28, grifos nossos).

Desse modo, no âmbito de uma sociedade classista, todo projeto, assim como toda prática associada ao mesmo, são determinados pelo alicerce político, se caracterizam e se desenvolvem, portanto, no contexto das contradições de cunho econômico-político frente ao movimento de classes sociais de aportes antagônicos, nessa direção, se perpetua o delineado Projeto Político-Profissional (TEIXEIRA, BRAZ, 2009).

Nessa dimensão, no contexto da realidade histórica e social brasileira, no processo de conquista do **Estado Democrático** de Direito, consolidaram-se ações no cerne coletivo de análises e compreensões que abraçaram a luta pela consolidação de um **projeto profissional em benefício da classe trabalhadora**, “O conjunto de mudanças teórico-metodológicas e ético-políticas que se efetivam no Serviço Social brasileiro a partir desse período alicerça o que **hoje denominamos de projeto ético-político** [...]” (BARROCO; TERRA, 2012, p. 10, grifo nosso), nessa direção, o mesmo se permeia no tocante construção de um projeto societário oposto ao que se consolida no campo atual, assim, “[...] o projeto profissional vincula-se a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem dominação e/ou exploração de classe, etnia e gênero” (NETTO, 1999, p. 105).

[...] este projeto toma como base, antes de tudo, os princípios do Código de Ética do assistente social (que, não fragmentados, lhes servem de preceito) e o projeto de formação da ABEPSS, que traz explícita a referência na teoria social crítica – **Marx e o marxismo**. Ou seja, nos onze princípios do Código de Ética tomados como totalidade [...] rumo à emancipação humana (VASCONCELOS, 2015, p. 297, grifos nossos).

Nas dimensionalidades aportadas no Projeto Ético-Político da categoria, tem-se, portanto, uma direção no cerne da **Teoria Social Crítica de Karl Marx**⁶, nessa dimensão, de acordo com Guerra (2009), a apropriação junto ao referencial teórico-metodológico segundo as **orientações marxistas**, foi o que designou um processo de **maturidade da profissão** frente aos atentos da compreensão e do desvelamento do real, qualificando, assim, de modo **ético**, a materialização do Trabalho profissional da categoria.

Nesse norte, se perduram dentre a caracterização, de acordo com Teixeira e Braz (2009), dos princípios Éticos e Políticos da categoria, a perpetuação segundo a **matriz teórico-metodológica** da mesma, assim como a **crítica radical da sociedade** pautada nos atentos do Capital e as organizações e **lutas coletivas**- representativas da categoria.

Os referidos elementos que compõem os alicerces do Projeto Ético-Político da categoria possuem as **consolidações que efetivam os mesmos no âmbito da realidade social**, dessa forma, abarca segundo Teixeira e Braz (2009), a dimensão do processo de **construção do conhecimento**, por meio do qual se compreende o modo como são sistematizadas as várias modalidades de concretização do Trabalho da profissão, adentrando, assim, a **dimensão investigativa enquanto integrante, bem como constituinte da dimensão denominada como interventiva** diante de uma relação orgânica entre ambas (GUERRA, 2009).

[...] a pesquisa é prioritária [...] quando você fala para os alunos “a pesquisa enquanto instrumento técnico do trabalho profissional”, porque a pesquisa em Serviço Social, primeiro, é um instrumento técnico do trabalho profissional [...] tanto que os alunos não sabem, eu estou dando aula na disciplina X[...] se você não souber fazer pesquisa, você não trabalha com X, sem questionar [...] (ANTONIO).

Portanto, no contexto da intervenção profissional **ética** e qualificada do Assistente Social frente à consolidação da dimensão investigativa, se configura como essencial, apreender as relações que se findam na realidade social, reconhecendo, portanto, a historicidade perante os processos de patamar social, tendo por finalidade

⁶ “Filósofo alemão, [...] exerceu grande impacto na formação do pensamento social e político, tanto em sua época quanto na contemporaneidade [...] O pensamento de Marx desenvolveu-se a partir do contato com a obra dos economistas ingleses como Adam Smith e David Ricardo , e da ruptura com o pensamento hegeliano e com a tradição idealista da filosofia alemã .É então que surge o materialismo histórico , segundo o qual as relações sociais são determinadas pela satisfação das necessidades da vida humana, não sendo apenas uma forma, dentre outras, da atividade humana, mas a condição fundamental de toda história . Logo, a economia política, que estuda a natureza dessas relações de produção, deve ser a base de todo estudo sobre o homem , sua vida social e sua expressão cultural. Grande parte das obras de Marx foram escritas em colaboração com Engels [...]” (COSTA in MARX; ENGELS,p.23-24, 2015).

compreender para além da imediaticidade, em um campo de mediações, ou seja, daquilo que se perfaz como aparente para os cerne da essência mediante os movimentos contraditórios em uma perspectiva de “totalidade”, para tanto, situa-se como importante e necessária a apropriação do método **Materialismo Histórico-Dialético** segundo Karl Marx, em que:

[...] a razão dialética capta o movimento do objeto, a sua lógica de constituição, percebe o que o objeto é e como chegou a ser o que é (seu processo de constituição), quais seus fundamentos, sua capacidade de transformar-se em outro. O conhecimento resultante dos procedimentos da razão vai além da apreensão da imediaticidade da vida cotidiana. Ele busca captar a processualidade contraditória de seus objetos e visa a refiguração, no nível do pensamento, do seu movimento. O fenômeno é (apenas e necessariamente) o ponto de partida do conhecimento. Neste nível, o conhecimento se organiza mediante categorias analíticas. Estas são sínteses mentais dos nossos esforços em compreender o movimento do real, sua lógica constitutiva e de nos comportarmos adequadamente frente a ele. O conhecimento é tanto mais verdadeiro enquanto ele conseguir captar, por meio de categorias analíticas, o movimento, as determinações, os modos de ser dos processos analisados, bem como a lógica do movimento de constituição dos processos, que se expressam na consciência do sujeito e se constituem no “concreto pensado” (MARX, 1983, p. 219). Porque incorpora o movimento, a negatividade, o vir a ser dos processos, a razão é dialética (GUERRA, 2009, p. 708).

Assim, a referida dimensão investigativa no cerne da materialização do Trabalho da categoria detém enquanto norte as tendências teóricas e críticas com relação ao pensamento social, se contrapondo, nesse aporte, com acepções teóricas conservadoras, almejando, nessa perspectiva, a efetivação de um Trabalho profissional qualificado, transformador e ético diante das várias expressões advindas da Questão Social no cerne do sistema vigente.

Outra dimensão que compõe o Projeto Ético-Político da categoria, apreende as **esferas políticas e organizativas da mesma**, como as organizações sindicais, os coletivos profissionais e estudantis por meio dos CAs e DAs (Centros e Diretórios Acadêmicos das unidades de ensino) , bem como através da ENESSO (Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social), principalmente o conjunto CFESS/CRESS (Conselho Federal e Conselhos Regionais de Serviço Social) e a ABEPSS (Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social), desse modo, compreende um alicerce democrático de construções coletivas (TEIXEIRA; BRAZ, 2009).

E, também, como integrante e constituinte do referido Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social, **a dimensão jurídica**, perante as leis e resoluções da

categoria, que de acordo com Teixeira e Braz (2009), compreendem o Código de Ética Profissional atual, a Lei de Regulamentação da Profissão pautada na Lei 8662/93, as Novas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Serviço Social de 1996 permeadas pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, haja vista que o delineado documento foi aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) com mudanças de forma prejudicial com relação à proposta original e, as estruturações da Constituição Federal de 1988, bem como as legislações em vigor que dialogam com os vários campos do Trabalho profissional.

O Código de Ética profissional da categoria de 1993, conforme Barroco e Terra (2012), foi estruturado findando a interlocução do perfil profissional com as condições consolidadas na realidade apresentada dentre os processos emancipatórios associados à esfera **ética-política** no âmbito de uma sociedade **democrática**, dessa forma:

O Código de Ética vigente preserva as conquistas pretéritas registradas no CEP de 1986 e avança com o de melhor o Serviço Social brasileiro aprendeu e produziu sobre os fundamentos ontológicos do ser social e sobre a relação estratégica entre projeto profissional, defesa dos direitos e projeto societário. [...] **O CEP vigente mostra sua densidade histórica e atualidade na defesa dos interesses do trabalho e da classe trabalhadora** (BARROCO, TERRA, 2012, p. 12, grifos nossos).

O processo de elaboração e constituição do Código de Ética do Serviço Social de 1993 abarcou uma concepção de valores ético-políticos que foram estruturados tendo como suporte a **Teoria Social de Karl Marx** diante de sua fundamentação ontológica na compreensão de que os aportes éticos em conformidade com o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) devem obter enquanto sustentação, a ontologia com relação ao Ser Social. Dentre os princípios que norteiam o atual Código de Ética da categoria, apreendem, dessa forma, a liberdade enquanto valor ético fundante, que enseja, assim, o reconhecimento da emancipação, bem como do processo de expansão dos sujeitos sociais e da autonomia, defesa dos Direitos humano-sociais, da Democracia, da Cidadania e do aporte da participação política, bem como da postura favorável a justiça social e da equidade (CFESS, 1993).

A **Lei de Regulamentação da Profissão caracterizada pela Lei n° 8.662, de 07 de Junho de 1993**, se consolida e se constitui enquanto um aparato jurídico no âmbito para a efetivação do Trabalho profissional dos Assistentes Sociais, “[...] na lei de regulamentação da profissão (Lei n. 8.662/1993), os artigos 4° e 5° tratam,

respectivamente, das competências e atribuições privativas de profissionais do Serviço Social” (MATOS, 2015, p.681).

De forma contraditória e de resistência diante do acirramento da política Neoliberal e de suas mazelas, no referido contexto, o Serviço Social dentre a articulação entre as unidades de ensino e os alicerces sob orientação da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS⁷) consolidaram como essencial a materialização do processo de *revisão curricular*, nessa dimensão, advindas do referido processo, foram caracterizadas e aprovadas as **Diretrizes Curriculares** no âmbito do curso em questão no dia **08 de Novembro de 1996**.

Com base na compreensão de que uma revisão curricular supõe uma profunda avaliação do processo de formação profissional face às exigências da contemporaneidade, a ABESS promoveu e coordenou com o CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA EM POLÍTICAS SOCIAIS E SERVIÇO SOCIAL - CEDEPSS, órgão acadêmico que articula a Pós-Graduação em Serviço Social, um intenso trabalho de mobilização das Unidades de Ensino de Serviço Social no país. Este processo de mobilização contou com o apoio decisivo da Entidade Nacional representativa dos profissionais de Serviço Social, através do CFESS - Conselho Federal de Serviço Social, bem como, dos estudantes, através da ENESSO - Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social. Entre 1994 e 1996 foram realizadas aproximadamente 200 (duzentas) oficinas locais nas 67 Unidades Acadêmicas filiadas à ABESS, 25 (vinte e cinco) oficinas regionais e duas nacionais (ABEPSS, 1996, p.03).

Importante elencar, nos meandros de forças contraditórias diante de classes sociais com interesses distintos, que no delineado ano de 1996, no dia 20 de Dezembro, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) que, por sua vez, coaduna uma legislação com nortes e meios de acordo com a Hegemonia Neoliberal caracterizando um processo e uma intencionalidade de flexibilização e desmonte com relação à Política de Educação, assim, ao Ensino Superior e a Formação em Serviço Social, no cerne brasileiro.

As Diretrizes Gerais no âmbito do Curso de Serviço Social de 1996 (ABEPSS) representaram e comportam, portanto, importantes conquistas e avanços para a profissão dentre os aportes do entendimento acerca da **“função social”** da categoria, tendo em

⁷A ABESS foi originada no ano de 1946, que era caracterizada como Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social, ou seja, dez anos posteriores a estruturação do curso de Serviço Social no âmbito da PUC-SP que foi primeiro curso de Serviço Social no Brasil.

vista, sobretudo, a **vinculação com a realidade social apresentada** diante da compreensão **crítica do processo sócio-histórico** no contexto de “totalidade”.

Bem como a fundamentação teórica que possibilita uma interpretação pautada em uma **perspectiva social e histórica** da realidade findada e a postura da profissão perante sua associação com a **classe trabalhadora**. Nesse sentido, consolidam-se como fatores constituintes fundamentais para o entendimento e para a compreensão das *Diretrizes Curriculares de 1996 (ABEPSS)* frente a uma **perspectiva dialética e crítica**, os alicerces da “Questão Social” e de suas dimensionalidades no contexto da realidade apresentada, a **Ética** e suas fundamentações e o **Trabalho** em uma dimensão de viés **ontológico**.

Dentre as ponderações expostas diante das estruturações dos processos que perfazem a formação profissional do Assistente Social em conformidade com as mencionadas Diretrizes da ABEPSS que compõe o Currículo de 1996, retratam que as chamadas matérias, podem ser dimensionadas e consolidadas tanto por meio de disciplinas, quanto através de outros recursos, tais como, por exemplo, as atividades complementares (extensão, pesquisa, monitorias, entre outras), integram também, além de oficinas, a consolidação do estágio supervisionado e do Trabalho de Conclusão de Curso, dessa forma, “[...] traduzem pedagogicamente através do conjunto dos componentes curriculares, rompendo, assim, com a visão formalista do currículo, antes reduzido a matérias e disciplinas” (ABEPSS/CEDEPSS, 1996, p. 63).

[...] tem muitas formas de abordagem, como trabalhos, seminários, trabalhos “fora”, aulas “fora”, é uma coisa bem diversificada, bem dinâmica [...] eu não participo de nenhum grupo de extensão, então não posso falar com propriedade, mas pelo que eu acompanho de perto, de pessoas que fazem parte, acho que eles fazem um trabalho interessante [...] como o X ano está aproximando “a gente agora” mais com relação à prática, está sendo mais efetivo [...] de como a gente trabalha e, relacionado ao estágio [...], acredito que desta maneira está funcionando melhor para gente, pelo menos para mim, você vê muito a realidade relacionada à teoria [...] (CARLOS).

No momento que você faz o trabalho com a comunidade, quem ganha mais, somos nós [...]. Porque também, a gente tira da comunidade dados de pesquisa, conhecimentos, a gente constrói conhecimento, então, assim, essa troca mesmo, que a gente não pode perder, que a gente vem lutando, assim, com as “armas” que a gente tem, o que é possível manter [...]. Pelo menos, não perder o que a gente tem [...] (ROSA).

[...] todo processo tem impacto na formação, “Qual profissional eu vou ser?” [...] a questão da supervisão acadêmica, eu acho que está sendo essencial, e este ano está tendo, desde o ano passado teve um

trabalho bem forte dos professores [...] em grupos pequenos para poder orientarem, eu acho que a gente trás a questão do estágio, porque o estágio é um “divisor de águas” na formação, porque é na hora que o aluno fala, “ou é isso ou não é” [...] eu acho que essa troca que a gente tem do estágio com a instituição, poder conversar com o profissional e ser orientado [...] porque no estágio você tem a supervisão, mas é diferente quando você tem esse respaldo daqui, poder pensar, uma pessoa que está de fora daquela realidade também, quando você conversa aquilo, você consegue visualizar a totalidade da situação, porque as vezes a gente trata as coisas no estágio de forma particular, com as demandas muito particulares e até a forma de resolver a gente não consegue pensar, até por conta da rotina e da demanda institucional mesmo, [...] e, quando a gente pensa aqui, o maior rebatimento é propiciar o “olhar para além daquilo que está dado”, você poder refletir de forma geral, [...], o professor também faz parte desse processo (NÍSIA).

[...] na parte de supervisão de estágio, por exemplo, tem sido um bom passo, não sei como era antes, mas ajuda bastante, porque essa integração do supervisor com os docentes e com os alunos [...] e, a [...] extensão, [...] faz parte do currículo, ter esses conhecimentos, que é a parte prática “extraclasse” [...] (ADOLFO).

[...] foi uma parte de extensão do cursinho popular X[...] no X e no X anos eu pude participar de um projeto de alfabetização, que eu e a colega de turma X, demos “um ponta pé nisso”, no X [...], a gente iniciou e foi maravilhoso durante o período que a gente ficou lá, a gente até escreveu um trabalho que foi aprovado [...], à gente foi apresentar, foi “bem legal”, eu senti que o envolvimento com, não sei exatamente com a atuação profissional do Assistente Social, mas a atuação diretamente com a classe trabalhadora [...](DANDARA).

As referidas acepções componentes da estrutura curricular atualmente vigente objetivam, portanto, superar a dimensão tradicionalista de caracterização do currículo pautada de modo único no desenvolvimento de disciplinas, assim, “[...] valorizando a participação do estudante na dinâmica da vida universitária” (IAMAMOTO, 2015, p. 73). Contudo, visam fortalecerem a articulação do tripé “*ensino-pesquisa-extensão*” que compõe os parâmetros da Universidade pública em direção a concretização de um processo de aprendizagem comprometido, ético, qualificado e imbricado de *função social*.

[...] através das extensões aqui dentro, [...] é importante nunca se deixar perder essa dimensão, esse tripé, principalmente a extensão porque é o contato com a comunidade [...] (NÍSIA).

[...] a esperança de estar da faculdade pública é da gente conseguir ultrapassar esse “muro” [...] são as extensões [...]. As comunicativas e populares [...], eu vejo um grande efeito [...] que as extensões têm na vida dos alunos, [...] na organização, no posicionamento crítico, de se indignar, [...].O grupo de extensão X que é sobre a questão X [...]acessória jurídica popular que agora eu estou compondo também,

como o aluno do Serviço Social pode contribuir com isso? [...] (DANDARA).

Nessa direção, apregoa-se a essencialidade da defesa e consolidação das delineadas Diretrizes Curriculares de 1996 da Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social, no processo de formação profissional do Assistente Social visando uma formação qualificada e ética diante dos princípios constituintes do Projeto Ético-Político da categoria obtendo, assim, por finalidade, à materialização do Trabalho crítico-transformador no âmbito do sistema vigente diante das várias mazelas oriundas da “Questão Social” e de suas expressões.

Importante ressaltar, todavia, que as delineadas e atuais Diretrizes Curriculares da ABEPSS “[...] consubstanciam-se como um instrumento orientador: isto é: não têm força legal. [...] as Diretrizes curriculares do curso de Serviço Social, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2001⁸, constituem o documento legal [...]” (PEREIRA; SOUZA; FERREIA, 2017, p.200) que devem ser consolidadas pelas Instituições de Ensino Superior no cerne do Serviço Social para que o curso seja reconhecido e, dessa forma, legalizado para funcionar perante o Ministério da Educação, porém, ao serem homologadas, sofreram, como retrata Iamamoto (2012), intensas “desconfigurações” com relação à proposta original, como a extinção, por exemplo, do item que adentra os alicerces de vinculação do Trabalho e da Formação profissional do Assistente Social com os princípios orientadores e fundantes do Código de Ética da categoria, desse modo, permeia a essencialidade de:

[...] registrar e denunciar que a forma final assumida pelas diretrizes curriculares no texto legal, ao serem homologadas em 04-07-2001 pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) sofreu uma forte descaracterização tanto na sua direção social, quanto na base dos conhecimentos e habilidades considerados essenciais ao desempenho profissional do assistente social [...] sofreram cortes que comprometem o projeto original [...], por exemplo, no perfil do bacharel em Serviço Social constava “profissional comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social” o que foi retirado e substituído por “utilização dos recursos da informática”. Na definição das competências e habilidades, a definição do direcionamento teórico-metodológico e histórico para a análise dos processos sociais e da sociedade brasileira foram suprimidos [...] os tópicos de estudo foram totalmente banidos do

⁸Ver em “DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL” p. 13, PARECER CNE/CES 492/2001 - Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.

texto oficial para todas as especialidades. [...] O conteúdo da formação passa a ser submetido a livre iniciativa de ensino, públicas e privadas, desde que preservados os referidos núcleos. Esta total flexibilização da formação acadêmico-profissional, que se expressa no estatuto legal, é condizente com os princípios liberais que vem presidindo a orientação para o ensino superior, estimulando a sua privatização e submetendo-o aos ditames da lógica do mercado (IAMAMOTO, 2012, p. 43).

Se finda, portanto, uma intencionalidade intrínseca de dismantelar os atentos norteadores éticos e políticos frente à “Formação” do Assistente Social e, assim, descaracterizar a materialização do “Trabalho” profissional qualificado e ético do mesmo, emoldurando, dessa forma, a formação de profissionais *adaptados* e *reprodutores* do sistema do Capital em uma lógica inserida aos atentos do mercado frente aos processos de flexibilização, contudo, cabe elencar, a tendência do aporte de privatização em coerência com os fundamentos Neoliberais.

Perpetua-se, portanto, como essencial, a defesa das mesmas e de sua consolidação no cerne da formação em Serviço Social no cenário contemporâneo para o enfrentamento dos vários desafios consolidados no âmbito do Trabalho profissional da categoria no atual sistema, pois, a defesa da materialização das delineadas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, se finca como um compromisso de modo concomitante de defesa do Projeto Ético-Político da categoria e de seus fatores constitutivos e integrantes.

Estabelecem-se, nesse sentido, no contexto contemporâneo dentre os atentos de contra-reforma do Estado, os desafios para a perpetuação dos aportes constituintes do *Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social* diante do processo que perpassa a *Formação* e o *Trabalho* profissional concomitante a defesa da Universidade *pública* e de *qualidade* no âmbito, sobretudo, do **Ensino**, da **Pesquisa** e **Extensão** universitária, haja vista que:

[...] desde 1995 até a atualidade, [...] encontra-se em movimento uma expansão vertiginosa da participação privada na criação de cursos de ensino superior, majoritariamente em IES não-universitárias, como parte do processo de contra-reforma. No âmbito do Serviço Social, entre 1995 e 2002, foram criados mais 50 cursos, sendo 90% através da iniciativa do setor privado. Da totalidade dos cursos de Serviço Social criados, somente 15 (30%) assim o foram inseridos em ambientes universitários, expressando claramente a política de Estado, durante os governos Cardoso, de expansão do ensino superior via setor privado, preferencialmente com cursos de custo menor, na área de Humanas, e dispensando a necessidade de realização de pesquisa (LIMA; PEREIRA, 2009, p. 43).

Nessa lógica, houve uma *significativa expansão* dos cursos de graduação no cerne do Serviço Social, principalmente os de cunho **privado** e inseridos em instituições de Ensino Superior de caráter **não universitário**⁹ que, por sua vez, não necessitam legalmente de perpetuarem o viés da extensão e da pesquisa vinculadas com o ensino, o referido processo, se materializou por causa dos aspectos fortificantes com relação aos aportes *empresariais* no campo da *Educação Superior* (LIMA; PEREIRA, 2009).

Lima e Pereira (2009) apontam que o corpo empresarial orienta sua atenção na abertura por cursos inseridos nos aportes de Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, pois, os mesmos dimensionam custos inferiores e atentam consideráveis índices de lucro, também, devido à necessidade da Política Educacional estar associada com os objetivos e as políticas dos organismos internacionais no âmbito do Capital, porém, importante ressaltar, que no período que demarcou 2003 a 2015¹⁰, houve um importante *aumento* dos mesmos inseridos na *esfera pública*, conforme se pode verificar:

Ao analisarmos as matrículas no curso de Serviço Social, consta-se a sua ampliação de forma muito significativa no setor privado, especialmente a partir da última década (2003-2015). De 20.256 matrículas, em 2003, o setor privado passou a ter 151.123 matrículas [...]. Um crescimento da ordem de 646, 11%%. Já o setor público passou de 11.701 matrículas, em 2003, para 21.436, no ano de 2015. **Cabe reconhecer o crescimento dos cursos de Serviço Social no ensino superior público, entre 2003 e 2015**, da ordem de 83, 19 %, especialmente se compararmos com o período anterior (1995-2002), cujo crescimento foi muito tímido: de 9.460, em 1995, para 10.925 matrículas, em 2002, um crescimento de 15, 48 % (PEREIRA; SOUZA; FERREIRA, 2017, p. 195-196, grifos nossos).

Tem-se, portanto, na atualidade:

[...] com base na evolução dos dados relativos ao ensino superior em geral, mas também analisando as matrículas em cursos de Serviço Social, que o movimento de expansão baseou-se no fortalecimento da presença do setor privado, mercantil, com matrículas concentradas em IES universitárias e ofertadas na modalidade presencial. Porém, ao analisarmos o ritmo de crescimento constata-se uma tendência significativa da inserção de cursos de Serviço Social em IES privadas,

⁹“[...] que não precisam, por determinação legal, implementar políticas de pesquisa e extensão, na medida em que somente as universidades são caracterizadas como instituições em que há a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (LIMA, p. 34, 2015).

¹⁰Período que contemplou o governo de Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores durante dois mandatos e o governo de Dilma Rousseff também do referido partido.

não universitárias e na modalidade EaD (PEREIRA; SOUZA; FERREIRA, 2017, p. 198).

Mediante análises, com relação à consolidação e estruturação da Educação Superior no Brasil e o Serviço Social incluso nesse universo, no âmbito do sistema vigente e de suas amarras frente ao “Mundo o Trabalho” e as suas determinações envoltas, o delineado processo de expansão pauta-se, segundo Pereira, Souza e Ferreira (2017), na intervenção da *esfera privada*, de inserção em *Instituições consideradas universitárias* e na *modalidade dos cursos presenciais*, **todavia**, conforme os dados e alicerces que foram expostos, se finda uma **tendência**, nos moldes do **Capital**, além do setor **privado** se manter no **domínio**, de **crescer** o quantitativo das **Instituições de Ensino Superior tidas como não universitárias** e na estrutura a **distância**.

Diante dos fatores expostos, adentram os **desafios** materializados no contexto da **formação em Serviço Social** no âmbito da graduação, na direção da luta pelo ensino público, ético e de qualidade, contudo, de fortalecimento das dimensões da pesquisa e da extensão articuladas as esferas do ensino em direção a defesa e consolidação dos alicerces do **Projeto Ético-Político da categoria**, assim, para a perpetuação de um Trabalho profissional crítico-transformador frente às várias mazelas oriundas da “**Questão Social**” e de suas expressões no viés do **Neoliberalismo**, bem como suas intencionalidades.

Tendo em vista que a década de 1990 perante, sobretudo, o acirramento da Hegemonia Neoliberal, caracterizou, em oposição no viés da contradição (como forma de enfrentamento as questões impostas) para o Serviço Social no âmbito do Brasil, um período de *intenso amadurecimento* nas várias dimensões que perquirem o processo de Formação e sua vinculação com a materialização do Trabalho profissional da categoria:

Amadurecimento que se concretizou em várias dimensões: na política, por meio da organização da categoria e fortalecimento de suas entidades, como o conjunto CFESS-CRESS, a ABEPSS e a ENESSO, no âmbito teórico, com a relativa consolidação da pesquisa, a ampliação dos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social e, ainda, o adensamento da produção bibliográfica na área do Serviço Social; e também no âmbito do exercício profissional [...] **O período foi marcado, então, pelo avanço da categoria quanto ao projeto ético-político profissional** [...] (PEREIRA; SOUZA; FERREIRA, 2017, p. 199, grifos nossos).

Dessa forma, se torna necessário fortalecerem e vislumbrarem os moldes da consolidação dos alicerces envoltos do Projeto Ético-Político da categoria no cerne da

Formação e do Trabalho profissional mediante a **luta** e a **resistência** no âmbito do Neoliberalismo:

[...] trazendo os desafios do Projeto Ético-Político da profissão, porque eles conseguem ver o que a gente está dialogando dentro disso, eu tenho essa preocupação porque eu dou a disciplina X, eu acho que eu tenho muito fundamentada essa preocupação, por conta disso, porque eles vêm do conteúdo X comigo, [...] trazer essa discussão de como colocar o Projeto Ético-Político profissional naquela instituição, quais são os limites institucionais que a gente tem? E, profissionais? (CAROLINA).

[...] eu vou ser um profissional que não propõe, que não constrói “junto” e não tem nem argumentos frente a embates em uma instituição? [...] então, eu acho a questão do posicionamento, da clareza no seu posicionamento, no direcionamento da profissão enquanto categoria [...] (NÍSIA).

Haja vista que compreender a “Questão Social” se constitui também em “[...] apreender como os sujeitos a vivenciam [...] desvendar as condições de vida dos indivíduos, grupos e coletividades [...] é um requisito para que se possa decifrar as diversas formas de luta [...]” (IAMAMOTO, 2015, p. 76), portanto, em direção a defesa de modo intrínseco dos *Direitos Humanos e fundamentais* mais os fatores atribuídos aos mesmos, dessa forma:

[...] articular a profissão e a realidade é um dos maiores desafios, pois entende-se que o Serviço Social não atua apenas sobre a realidade mas na realidade. Nesta perspectiva, compreende-se que as análises de conjuntura – com o foco privilegiado na questão social -, não são apenas o pano de fundo que emolduram o exercício profissional; ao contrário, são partes constitutivas da configuração do trabalho do Serviço Social, devendo ser apreendidas como tais. O esforço está, portanto, em romper qualquer relação de exterioridade entre profissão e realidade, atribuindo-lhe a centralidade que deve ter no exercício profissional (IAMAMOTO, 2015, p. 55).

Buscando, desse modo, também, contribuir com os processos de transformações, mediante, sobretudo, os alicerces da “luta de classes” com interesses antagônicos, em benefício, portanto, da **classe trabalhadora**, assim, das delineadas classes subalternas tal como permeou Yazbek (2003), ou seja, o profissional Assistente Social requer contribuir, diante de distintas coletividades, no sentido de uma consolidação de um movimento contrário com relação à Hegemonia Neoliberal no contexto da vida social e de suas dimensionalidades estruturantes. Assim, se constitui como um **enorme desafio na atualidade**:

[...] **transitar da bagagem teórica acumulada ao enraizamento da profissão** na realidade, atribuindo, ao mesmo tempo, uma maior atenção as estratégias táticas e técnicas do trabalho profissional, em

função das particularidades dos temas que são objetos de estudo e ação do Assistente Social (IAMAMOTO, 2015, p. 52, grifos nossos).

Ou seja, exige-se ao profissional da categoria um acervo teórico, bem como metodológico que possibilite uma análise crítica da realidade apresentada, frente ao seu ambiente de Trabalho, nessa direção, impera a necessidade de suprir defasagem no referido processo, almejando uma densa, capacitada e comprometida formação teórica, durante todo o referido processo de formação profissional do mesmo, ou seja, desde o primeiro ano do denominado curso no cerne da graduação.

Para não incorrerem, portanto, ações fragilizadas, fragmentadas e instrumentais (ANTUNES; PINTO, 2017) que distorcem, nesse sentido, a real dimensão do Trabalho profissional qualificado e que seja ancorado no cerne dos princípios éticos e políticos da categoria, tais aspectos, perpassam, dessa forma, a dimensionalidade de uma elaborada, profunda e estruturada formação teórica, contudo crítica-reflexiva.

O problema no Serviço Social, vou dizer o que eu acho na minha avaliação, é que há pouco aprofundamento teórico aqui, os que se dizem “marxistas” não estudam Marx, estudam José Paulo e Marilda, estudar José Paulo e Marilda não é estudar Marx, eles tem uma responsabilidade grande do marxismo no Serviço Social, mas você tem que estudar Marx na fonte e, os que se dizem não marxistas, também não estudam os “não marxistas”, ficam cada um nas suas pesquisas, é instrumental [...] você vê discussões instrumentais e “iniméticas”, como diz o “Kosik”, você reproduz, assim, “Eu defendo o Direito das Pretas”, [...]“Porque você defende o movimento Preto?”, “Eu defendo...”, “Não, mas porque?”, “Qual a raiz na história?”, não sabem, não conseguem desenvolver argumentos, porque a coisa é “instrumental”, defendem porque acha “isso”, identifica, mas não aprofunda (ANTONIO).

Hoje em dia [...] as leituras estão ficando curtas, rápidas, superficiais e tal, outro dia a gente estava discutindo isso em aula no semestre passado [...] eu ponho um texto [...], bem “superficial”, porque não dá para fazer uma disciplina mais do que isso, então, esse é o problema também (TARSILA).

O tanto que é importante saber do que se trata, porque se eu não souber, eu não vou conseguir aplicar isso [...] eu não conseguirei trabalhar com aquilo [...] a gente poderia pautar mais nos estudos de Marx, que tivesse uma disciplina para isso [...] a gente só “passa” e estudou [...] se tivesse uma disciplina que pudesse estudar isso, mas infelizmente [...] (DANDARA).

Que possa auxiliar, assim, o processo de compreensão, em uma perspectiva crítica, dos fatores constituintes da realidade social apresentada e fundamentada nos mecanismos Neoliberais, para tanto, se finda, nessa direção, também, a necessidade de aprofundamento crítico-teórico em direção as outras esferas do saber, despindo-se dos

“pré-conceitos”, que possa colaborar para um processo de formação qualificada e ética, tanto em áreas do saber que possam auxiliar no processo de afirmação dos princípios Ético-Políticos da profissão, quanto em forma de *apropriação consciente* frente a diálogos com correntes teóricas distintas e opostas, para qualificar o processo contraditório e, assim, fortificar a *reafirmção consciente-crítica* dos princípios norteadores do Projeto Ético-Político da categoria.

Marx, da onde é que ele “bebeu da fonte” para ele fazer? [...] tem um menino do X ano, que eu estou agora, que ele fez exatamente essa pergunta, que foi a pergunta que eu também fiz quando entrei na faculdade, “O que Marx estudou para poder escrever o que escreveu?” Não foi do nada, [...] a gente tem que ler (ANTONIO).

[...] esse preconceito que o Serviço Social tem, sem conhecer, as pessoas não lêem [...] os alunos não aprendem a conhecer outras coisas [...] o Serviço Social tem muito preconceito com relação à disciplina X, então, essa é uma questão muito difícil para mim, o preconceito que existe do Serviço Social [...] desconhecimento das pessoas com relação, por exemplo, da disciplina X em questão [...] [...] eu trago questões mais próximas do Serviço Social pelo Materialismo-Histórico [...] eu já falei várias vezes que eu fiz mestrado em X no Materialismo-Histórico, “não entra”, só “entra” o X [...]. Eu fiz uma formação na área X alguns anos atrás, eu tenho essa formação e, o instituto que eu fiz, foi o instituto X, teve uma hora que a gente foi estudar “pragmatismo”, porque achamos que tínhamos que estudar, não tem que ficar “torcendo a cara”, “eu não vou estudar isso porque não pode”, não, está aí para ser estudado e, chamamos um filósofo que deu aula para gente uma vez por mês durante um ano, nós lemos um monte de coisas, eu descobri que tem vários pragmatismos, não é só um, o que todo mundo critica como “pragmatismo” é o “utilitarismo inglês”, que diz que as coisas só são importantes se forem úteis “do pior jeito possível” [...] (TARSILA).

Perpetua-se como fundamental, nesse aporte, um movimento, que para além de uma formação teórica crítico-reflexiva, os profissionais no cerne da concretização do seu Trabalho, sejam capazes, contudo, pautados nos princípios éticos e políticos da categoria, **de proporem ações éticas, reflexivas e transformadoras** como forma de enfrentamento as múltiplas expressões advindas da “Questão Social” no atual sistema.

O desafio é re-descobrir alternativas e possibilidades para o trabalho profissional no cenário atual; traçar horizontes na formulação de propostas que façam frente à questão social e que sejam solidárias com o modo de vida daqueles que a vivenciam, não só como vítimas, mas como **sujeitos que lutam pela preservação e conquista da sua vida**, da sua humanidade (IAMAMOTO, 2015, p. 75, grifos nossos).

Dessa forma, enseja-se que o Assistente Social no âmbito de suas atribuições profissionais, realize uma leitura crítica da realidade social apresentada, desvelando as

particularidades que a compõem, mas, que também, sejam capazes de articularem e proporem ações estratégicas crítico-transformadoras de acordo com os princípios éticos e políticos da categoria.

Assim, se constituí como necessária, portanto, **para além** de uma **formação teórica crítica e estruturada** tal como dimensionam as atuais Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), também, a materialização **de um processo de ensino-aprendizagem crítico-reflexivo** (evidenciando a Pedagogia e Didática) coerente, portanto, com as mesmas, ou seja, contrário a Hegemonia do Capital nos atentos Neoliberais, que possa, nesse sentido, integrar as delineadas Diretrizes Curriculares, mediante também, nos vieses de fortalecimento do tripé “ensino-pesquisa-extensão”, objetivando a Formação de Assistentes Sociais críticos, criativos e transformadores em coerência, assim, com o Projeto Ético-Político da categoria.

Haja vista que se torna incoerente contemplar os princípios do Projeto Ético-Político da categoria e concomitante coadunar práticas pedagógicas, no âmbito do Trabalho docente, que não propiciam um processo de formação crítico-transformadora e, sim, uma formação na concepção de “Educação Bancária” tal como aportada por Freire (2017), assim, nos moldes de uma Pedagogia Tradicional-Tecnicista (SAVIANI, 2001), que dimensiona a formação de sujeitos passivos, acríticos e adaptáveis, desse modo, configura-se como necessária, a integração junto as Diretrizes Curriculares de 1996 (ABEPSS), de uma orientação para a materialização de um processo ensino-aprendizagem pautado em uma Pedagogia, bem como uma Didática, contrárias a Hegemonia do Capital no molde Neoliberal, no processo, portanto, de formação profissional de Assistentes Sociais na graduação.

Tendo em vista que as atuais Diretrizes da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) que comportam a estrutura curricular no cerne do Serviço Social, almejam ultrapassarem a esfera tradicionalista no processo de formação profissional da categoria, assim, delineiam-se a importância e essencialidade das referidas Diretrizes Curriculares, contudo, as mesmas não especificam uma orientação, também, de didáticas pedagógicas contrárias a Hegemonia Neoliberal que se vinculem, assim, aos atentos do Projeto Ético-Político da profissão e com a própria orientação e tradição marxista.

[...] como é que você correlaciona a sua didática, a sua prática com o Projeto Ético-Político profissional? [...] ao assumirmos o Projeto

Ético-Político e não assumirmos um referencial teórico da pedagogia que dialogue com o Projeto Ético-Político, a gente incorre no ensino “tradicional” e “bancário” (ANTONIO).

Para tanto, perpassam as dimensionalidades da formação docente universitária no âmbito do Serviço Social, na vinculação orgânica dentre graduação e pós-graduação, que para além das titulações necessárias e exigidas para exercício da docência no cerne do Ensino Superior, se perpetua como essencial, também, a consolidação de uma formação, pedagógica e didática, de alçada crítica, visando à formação de Assistentes Sociais ativos e críticos-transformadores conforme os princípios expostos pelo Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social diante das várias mazelas oriundas do sistema vigente e dos vários desafios consolidados no viés da realidade brasileira atual, questionando, assim, de modo sistemático e ético, o **porquê, para que e como vem se materializando as esferas da Formação e seus rebatimentos no Trabalho profissional?** Contudo, nos parâmetros da defesa da Universidade pública e de qualidade mediante os aportes e o fortalecimento do “Ensino” associado à “Pesquisa” e a “Extensão universitária” em um patamar ético.

Diante do exposto, se finda como essencial, além de uma Educação, a materialização de uma Pedagogia, bem como uma Didática, contrárias a Hegemonia Neoliberal, no âmbito da formação profissional do Assistente Social mediante os patamares do Projeto Ético-Político da categoria no viés, contudo, das atuais Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e, sua associação com a formação docente crítica e, dentre a questão didático-pedagógica, no cerne do Serviço Social, vislumbrando, desse modo, a efetivação da **Práxis**, ao perpetuar a consolidação de um Trabalho significativo e transformador.

Em contraposição, nesse sentido, dos enfoques que perpassam a formação de Assistentes Sociais na graduação e sua articulação com a de docentes no cerne do Serviço Social, diante da consolidação e tendência de Educação, assim como de Pedagogia e Didática, empregadas e consubstanciadas pela Hegemonia Neoliberal e atualmente predominantes frente à articulação existente entre Educação e Trabalho em benefício aos atentos do Capital no contexto de um processo **fragmentado, frágil e multifuncional** que corrobora, sobretudo, com os alicerces **alienantes** e no âmbito da **precarização**, deliberando, contudo, o discurso imbricado de intencionalidades de que a **“Prática” não coaduna com a “Teoria”** delineando, dessa forma, a materialização de

um Trabalho profissional “desqualificado” propositadamente e interesseiramente e, sua associação, com os processos formativos tradicionais.

1.3 Formação profissional e Trabalho docente no Ensino Superior Brasileiro e Serviço Social: didática pedagógica em questão

Diante dos fatores expostos, se finda a questão da formação docente no cerne do Ensino Superior no Brasil e, assim, no âmbito do Serviço Social, que traz imbricada as problemáticas e intencionalidades advindas do Neoliberalismo e de seus atentos frente o “Mundo do Trabalho” e sua vinculação com a Educação, dessa forma, seus rebatimentos no contexto da formação didático-pedagógica docente no viés universitário, dentre suas composições, problemáticas e estratégias.

Tendo em vista que, para além de uma formação teórico-estruturada e fundamentada mais as titulações necessárias para o exercício da docência no referido nível de ensino, dessa forma, no âmbito do Serviço Social (no processo de formação profissional do Assistente Social na graduação), perpetua-se como essencial, visando à materialização de um Trabalho significativo e ético-crítico, um processo de formação quanto à questão pedagógica e didática, na perspectiva, portanto, de Práxis, assim, para além de ações formativas de “modo pontual”, que também são necessárias e atualmente são inexistentes no delineado nível de ensino, ou seja, que também se formatem no âmbito de uma *Política* constitutiva e em *coerência* com as estruturações que demarcam as atuais Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) em uma orientação pedagógica quanto às questões didáticas no processo de aprendizagem junto ao *Projeto Ético-Político* da categoria, em comunhão com a formação de profissionais críticos-transformadores e com a própria *orientação marxista*, haja vista a vinculação orgânica dentre graduação e pós-graduação.

Para tanto, impera-se compreender a tendência da materialização do Trabalho docente no contexto do Ensino Superior brasileiro e, assim, no cerne do Serviço Social, embolada as amarras do sistema vigente e as suas intencionalidades emolduradas pela Hegemonia Neoliberal, adentrando, assim, a esfera da Divisão Social e Técnica do Trabalho, o processo atrelado ao modelo Toyotista, aos alicerces envoltos da Divisão Internacional do Trabalho e as orientações de organismos internacionais, que atendem

as finalidades e os mecanismos da ordem do Capital no atual sistema na vinculação dentre Trabalho e Educação, assim:

[...] para **melhor compreensão das condições de trabalho no ensino superior**, é necessário [...] análise **sobre as novas configurações do trabalho e da empregabilidade na sociedade da globalização**. Com respeito ao tema das novas configurações do trabalho [...] (PIMENTA, ANASTASIOU, p. 127, 2014, grifo nosso).

Nessa direção, os embasamentos do Banco Mundial no cerne da formação docente perante as estratégias consolidadas por meio de reformas educacionais, são condicionarem o perfil dos mesmos nos parâmetros de profissionais “**não preparados**” nos atentos de um sistema educacional pautado na **flexibilização** e na **fragmentação**, “[...] uma pragmática educacional “flexível” para uma sociedade “liofilizada” [...] alcunhada “generalista”, sob o comando da empresa flexível e da hegemonia financeira” (ANTUNES, 2017, p.12), empreendem-se, dessa forma, os aportes estruturantes do:

[...] **fenômeno da reconversão docente** é parte da reconversão laboral iniciada nos anos de 1980 impondo **relações de trabalho genericamente flexíveis** [...]. imputava-se ao trabalhador a **responsabilidade individual por sua desqualificação** [...] A Educação foi convocada a colaborar na América Latina sofrendo os influxos de uma reforma educativa **endereçada as frações burguesas dominantes** em nível internacional (EVANGELISTA, 2017, p. 162, grifos nossos).

O referido processo de “**reconversão docente**”, assim, permeia o coletivo de **ações findadas estrategicamente** por diferentes mecanismos para **fragmentarem e racionalizarem** os núcleos educativos, enquadrando às políticas educacionais as demandas econômicas associadas às agências internacionais-nacionais (DE ROSSI, 2005), desse modo, vinculando uma relação da **formação docente às exigências do contexto econômico**, assim, de modo flexível e atendendo a dinâmica da multifuncionalidade sob os vieses, contudo, da “culpabilização”.

Importante elencar, nessa dimensão, que os aportes e as exigências com relação à “**reconversão docente**” no período que demarcou os anos de 1990 e 2000 conforme Martins e Neves (2015), costuraram um diálogo de forma prejudicial ao docente, direcionando-se aos alicerces de “desqualificar” os aportes de sua **Formação**, bem como de seu **Trabalho** profissional, tal acepção coaduna com a estratégia de **enquadrar o docente** de modo que o mesmo não tenha condições de refletir e analisar acerca dos fatores constituintes de sua existência, assim como condição de trabalhador e de quem os mesmos estão formando.

Portanto, delineia um processo em que transforma o docente, ou seja, o “[...] trabalhador do ensino, num tipo social tão premido pela divisão social do trabalho intelectual quanto o trabalhador do vidro ou metalúrgico, premido pela divisão material do trabalho” (TRAGTENBERG, 1980, p.56), condicionando-o, desse modo, a uma lógica que finda um **processo intencional de precarização** dentre a consolidação de uma subjetividade alienada (ANTUNES; ALVES, 2004), assim como **estranhada** (MARX, 1991), contudo, os atentos que perpassam o modo interesseiro dos alicerces que compõem a **formação docente no cerne do Ensino Superior** no Brasil, haja vista que:

As determinações históricas do atual quadro político-econômico contemporâneo **compõe a tragédia docente**, tornando-a **estratégica na manutenção** desse mesmo quadro, posto que os **professores vem sendo instrumentalizados** para a difusão de uma concepção de mundo estrita e **fragmentada**[...] (EVANGELISTA, 2017,p. 161, grifos nossos).

Empreendem-se, dessa forma, nos aportes da docência, assim, nas esferas do Serviço Social incluso da Política de Educação Superior delineada no Brasil, uma relação da formação docente associada às exigências de cunho econômico, assim, o docente é delineado enquanto um profissional que se adéqua a produção de força de Trabalho “[...] majoritariamente destinada ao **trabalho simples** [...] e atrativa para os investimentos externos no país” (EVANGELISTA, 2017, p. 163, grifos nossos).

Esmera-se, portanto, um processo intencional de precarização e seus desdobramentos que estão envoltos, sobretudo, na lógica da flexibilização e do **trabalhador multifuncional**, tais fatores, interferem de modo direto frente à perpetuação de um processo de **desmantelamento do Trabalho docente**, dessa forma, **do docente no âmbito do Serviço Social**, haja vista o processo de sobrecarga de trabalho e, por conseguinte, a ausência de tempo para a realização de todas as atribuições inerentes a sua função, nesse sentido, se materializa um processo de **“desdobramento”** do mesmo, tais fatores, portanto, rebatem na consolidação de uma formação profissional frágil, volátil e flexível (ANTUNES; PINTO, 2017) dos futuros Assistentes Sociais.

[...] eu tenho uma carreira docente não muito antiga [...]. Eu comecei a trabalhar como docente, como professora, no ano X [...] a gente não dá conta mais de preparar tudo como a gente gostaria [...] eu me vejo em muitos momentos, pegando minha agenda e vendo qual é o dia que eu vou ter tempo para uma orientação de TCC, o tempo que eu vou ter para discutir a extensão universitária, que deveria ser semanal, mas

não dá para ser semanal, porque o “meu tempo”, há uma sobrecarga imensa, eu sou contratada para X horas, mas ultrapassa e muito essas X horas [...]. As dificuldades miram em “tempo”, porque aqui, eu costumo brincar em casa, eu falo “o que eu menos faço é dar aula” [...] então, é “tempo” a minha maior dificuldade [...] eu tenho a preocupação de ler alguns informativos, mas não são todos juntos, porque não dá tempo nem de ler e-mail, você não tem noção da carga de e-mail que a gente recebe, a carga de informações que a gente recebe, que a gente deveria ler para referendar uma reunião [...] (CAROLINA).

A sensação é essa, gostaria de estar bem melhor, acho que me sinto amarrada, sabe? Insatisfeita mesmo, com as minhas aulas, [...] eu me sinto muito frustrada [...] (ROSA).

[...] é uma crítica que eu faço também, a questão de professores que não tem o “domínio” e, tem a questão do “estágio docente”, aí fica sob responsabilidade do estagiário de docência “dar” o conteúdo [...] (NÍSIA).

[...] o professor também fica com dificuldades de estar esclarecendo, tem isso também [...] (ADOLFO).

Nessa dimensão, recaem as dificuldades que perpassam a consolidação do Trabalho docente inserido na Divisão Social e Técnica do Trabalho e em suas determinações, dessa forma, no âmbito do Ensino Superior no contexto do Serviço Social, no sentido de **uma fragmentação e precarização intencionais e interesseiras em prol as finalidades do Capital** no cerne da flexibilização em articulação com os organismos internacionais no aporte do “Mundo do Trabalho” nos atentos do “Toyotismo” segundo as acepções Neoliberais, o que intervêm, assim, de modo direto, no processo de formação profissional do Assistente Social - na graduação.

Tais processos e suas estruturações dentre a lógica da “fragmentação” nos cerne dos patamares constituintes da Hegemonia do Capital, *apresentam seus reflexos no âmbito desta referida pesquisa*, adentrando, sobretudo, suas particularidades, haja vista que também podem se consolidarem em outras realidades devido às tendências que regem os aportes do sistema vigente e sua articulação com a moldura da Política de Educação diante do Ensino Superior, um ambiente, portanto, propício onde se valoriza o distanciamento mediante a materialização de um Trabalho “isolado” e fragmentado que, por sua vez, infere na qualidade da formação profissional do futuro Assistente Social.

Ou seja, atenta para a perpetuação de um Trabalho docente de forma instrumental, polivalente e ao mesmo tempo individual e departamentalizado (ANTUNES; PINTO, 2017), tendo em vista a intencionalidade de inviabilizações de modificações necessárias, pois, não há embates e nem construções, dessa forma, não há

mudanças concretas e maiores em direção a um processo formativo qualificado e ético, tal como, prevê as atuais Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) diante do Projeto Ético-Político da categoria, contudo, frente os vários desafios impostos no contexto atual na realidade brasileira.

[...] isso é um problema para o Serviço Social, nós não dialogamos [...] não discutimos, aqui na UNESP [...] impossibilita algumas discussões e, para mim, a mais cara delas, é quando a gente não discute o conteúdo do que a gente ministra em sala de aula, o conteúdo programático, a didática, a prática, o processo de avaliação, [...] isso, vai resvalar nos alunos, cada um faz uma coisa, cada um “atira” para um lado, cada um tem processos diferentes e não deveria ser [...] de como é que você correlaciona a sua didática, a sua prática com o Projeto Ético-Político Profissional? [...] fica assim, cada um avalia do jeito que quer, cada um faz o que quer e, ninguém discute didática, ninguém discute prática, ninguém troca, fragiliza o processo (ANTONIO).

[...] A gente deveria estar construindo [...] não há essa troca [...] isso é levado conseqüentemente para as salas [...] uma perda na formação [...] tem tanta coisa que a gente tem que conversar e não conseguimos [...] estágio, por exemplo, estágio está um “nó” para gente, a gente está começando agora essa nova experiência, da supervisão acadêmica [...] e a gente não conversa sobre isso, fica só na responsabilidade do núcleo, o núcleo pensa e depois comunica para o corpo docente [...] eu vejo que a categoria precisava conversar mais, não vejo que é uma dificuldade só nossa aqui da UNESP, eu vejo a categoria (ROSA).

Nessa direção, a lógica da “armadilha” da **fragmentação** fragiliza, nesse aporte, o processo educacional do futuro Assistente Social, propiciando, contudo, o trabalho e desenvolvimento de conteúdos “não conectados” e “não vinculados” entre si, perpetuando, assim, “vácuos” com relação ao referido processo de aprendizagem, e, precarizando ainda mais o processo formativo do Assistente Social – na graduação, nesse contexto:

[...] eu percebo também, que é tudo muito setorizado [...]. Tem aquele da disciplina X, tem aquele da disciplina X, aquele que da disciplina X, então, a gente tem uma carga que temos que dar, mas sem a preocupação, às vezes, de fazer o “link” com todas as disciplinas, isso fica muito setorizado e, o aluno tem dificuldade de juntar todo aquele conhecimento, eu fico penalizada [...] (CAROLINA).

[...] se você for ver uma matéria, (aquela matéria é importante) e quando você vê outra; estão interligadas [...], você fala “esse pertence a esse tipo de assunto?” [...] são interligadas [...] mas, na hora de “descrever” o assunto, parece que não “dá”, ligar a disciplina X com a disciplina X, dificuldade dessas “conexões” [...], tem professor que fala “nossa, isso daqui deveriam ter visto no começo” [...] o professor chega e fala assim “vocês não aprenderão isso?”, os alunos “chiam”, “nossa, faltou isso, faltou aquilo” [...](ADOLFO).

Até para continuidade e, essa questão do planejamento entra nisso [...], acaba prejudicando [...] (NÍSIA).

A consolidação do Trabalho docente se insere, dessa maneira, em uma dimensionalidade que finda os processos de flexibilização perante os atentos envoltos a vinculação entre a **Política de Educação** e o “**Mundo do Trabalho**” em uma concepção de trabalhador apto a desenvolver **várias funções e atribuições simultaneamente** e de maneira “**isolada**” permeiam-se, nesse sentido, fatores que desencadeiam o processo de **adoecimento** do mesmo devido, sobretudo, além da intensificação do Trabalho (sobrecarga) uma acepção em que o docente é **responsabilizado** pelas suas dificuldades em uma lógica que o coloca como “incapaz”, assim, há **culpabilização** de si mesmo pelos compromissos que não consegue cumprir ou os realizam de modo “mecânico” devido às várias exigências, perpetuando a “auto cobrança”, tais fatores, fragilizam a materialização do Trabalho docente e, nessa dimensão, também, a formação profissional do futuro Assistente Social e, por conseguinte, os seus reflexos no Trabalho profissional do mesmo.

[...] eu sofro porque eu não consegui agendar, por exemplo, eu estou tentando agendar uma qualificação de uma orientanda do mestrado, ela queria em Abril, não vai ser em Abril por minha culpa, eu não dei conta de ler e fazer em função da minha sobrecarga de trabalho e, isso está me martirizando, porque eu estou me sentido culpada por esse processo [...]. Eu faço a leitura da exploração do trabalho docente, mas ao mesmo tempo, eu me sinto culpada e isso me adoce. [...] todos sabem da mesma dificuldade, porque nos todos trabalhamos com os mesmos problemas, as mesmas dificuldades [...] eu tenho uma necessidade pessoal de concluir meu conteúdo, do começo ao fim, não só da aula, mas de toda a disciplina, se eu não consigo, eu entro em processo de sofrimento [...], eu não dou conta de dar tudo, [...] às vezes eu acordo às quatro horas da manhã, porque eu não tive tempo, para reler o texto, para eu dar aula às sete horas da manhã [...] eu tenho me cobrado muito, acho que isso é o processo de adoecimento, porque a gente passa a se cobrar, a gente não dá conta de tudo [...], eu tenho me cobrado muito, não sei se vai ser suficiente [...] (CAROLINA).

Estruturam-se os alicerces que coadunam com a precarização e mecanização do Trabalho docente, nessa dimensão, na esfera do Serviço Social, desvinculando, de forma intencional, o caráter crítico-reflexivo do mesmo, compreendendo, assim, processos que delineiam o **acúmulo** e a **intensificação do Trabalho**, diante, sobretudo, dos atentos da flexibilização, bem como a **não valorização** do Trabalho docente e a **responsabilização** do próprio docente pela sua suposta “incapacidade” - “desqualificação”. Findando, dessa forma, os nortes que condicionam os delineamentos de **adoecimento**, físico e-ou mental, vinculados com o **sentimento de solidão**,

conforme retrata Guimarães (2001) que a profissão docente é imbuída historicamente nos cernes da proletarização e **desvalorização**, nessa dimensão:

A pressão pela capacidade imediata de resposta dos trabalhadores às demandas do mercado, cujas atividades passaram a ser ainda mais controladas e calculadas em frações de segundos, assim como a obsessão dos gestores do capital em eliminar completamente os tempos mortos dos processos de trabalho, tem convertido, paulatinamente, **o ambiente de trabalho em espaço de adoecimento**. Esse contexto foi considerado por Sato (2003), que identificou, entre os fatores que contribuem para a maior incidência do processo de adoecimento, a progressiva diminuição ou ausência do mínimo de controle dos trabalhadores sobre o processo de trabalho. Para a autora, essa ausência constitui-se em risco real para o desenvolvimento de diferentes formas de adoecimento que se desdobram em “problemas osteoarticulares, distúrbios gastrintestinais, alterações cardiovasculares, distúrbios de saúde mental e acidentes de trabalho” (p. 41) [...] tem contribuído, [...] para o aumento da incidência de suicídios nos locais de trabalho. Esses, por sua vez, são o resultado extremado de um processo de **sofrimento psíquico** [...] versa sobre a **solidão que emerge das novas formas de organização e gestão do trabalho** (ANTUNES; PRAUN, 2015, p. 414-415, grifos nossos).

Haja vista que os fatores que permeiam as questões envoltas e relacionadas ao processo de **formação docente** no âmbito do sistema vigente, “[...] vem ganhando papel central no contexto das reformas educativas ocorridas em nosso país e em outros da América Latina, desde o final da década de 1970” (FERENC; MIZUKAMI, 2005, p. 03), dialogando, desse modo, com os atentos da **reestruturação produtiva do Capital** diante do processo de reordenamento da função do Estado em uma perspectiva de **integração e adequação**.

Portanto, diante dos fatores expostos, o processo de **precarização do Trabalho docente**, assim, no âmbito do Serviço Social no sistema vigente e em seus alicerces, encontra respaldo e sustentabilidade, contudo, se agrava, diante da consolidação de uma **ausência** com relação a uma orientação e formação pedagógica vinculada a materialização da didática nos aportes do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) perante as Diretrizes Curriculares no contexto do curso de Serviço Social no formato legal, tendo em vista que os mesmos seguem uma lógica de adequação ao sistema vigente e assim sua reprodução, coadunados, nessa dimensão, com os vieses constituintes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996 que **não aborda**, igualmente, de modo concreto a necessidade de uma **formação e-ou política** vinculadas à **didática pedagógica** para exercer a docência universitária no cenário brasileiro.

[...] Portanto, os processos de aprendizagem e os saberes próprios à docência eram relegados a segundo plano, deixados para o contexto de prática, fundados, talvez, na tese do “aprender fazendo” ou na concepção de que quem tem domínio do conhecimento específico sabe ensinar. Ainda hoje sabemos pouco sobre os processos pelos quais o professor passa para aprender a ensinar (FERENC; MIZUKAMI, 2005, p.05).

Nessa dimensão, ao adentrarem os fatores constitutivos e integrantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei 9.394 de 1996, caracterizam a **docência no âmbito do Ensino Superior** “[...] não como um processo de formação, mas sim como preparação para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente [...] em pós-graduação stricto sensu” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 40).

Portanto, “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado ou doutorado” (LDBN, art. 66, 1996), nesse norte, compreende-se uma **ausência com relação a uma política estruturada, orientação e-ou formação, vinculadas aos processos relacionados à didática pedagógica no contexto do exercício da docência no Ensino Superior brasileiro, assim, no cerne do Serviço Social.**

[...] essa questão é importante, acho que a gente tinha que dar mais valor, mas não damos porque talvez a gente ache que a gente já nasce com essas coisas, esse “dom”, talvez a concepção de “dom”, que eu não acredito, atrapalhe muito as coisas, achar que professor é vocação, não, professor é aprendido, é construção, tudo é construção, é constante, não pode parar nunca [...] (TARSILA).

[...] eu venho trabalhando com a professora X e a professora X uma pesquisa que discute importância da didática na prática profissional na formação de professores, é uma coisa que está meio largada, é uma preocupação que eu tinha, que eu tenho, de que nós não formamos professores, formamos Assistentes Sociais e pesquisadores, nem no mestrado e nem no doutorado se formam professores[...] eu sempre fui X e X, então, eu sempre mais provoquei o povo a pensar as questões pedagógicas, [...] é um cutucar que as pessoas não querem ouvir [...]. Eu percebi durante a minha formação na profissão X na graduação, que os melhores professores que eu tive, os que melhor trabalhavam os conteúdos, eram os que eram professores antes de serem a profissão X, todos que foram, sem exceção nenhuma, eram professores que tinham feito magistério, que tinham feito Pedagogia, esses tinham uma metodologia e uma didática muito mais plausível, muito mais real, do que aqueles que reproduziam a coisa

“carteirária”, “bancária”, com o discurso do Paulo Freire, com o discurso popular e a prática coercitiva [...] (ANTONIO).

São exigidas as delineadas **titulações** no viés do Doutorado e-ou Mestrado frente ao desenvolvimento de pesquisas, porém, não se retratam as questões atreladas com a **formação pedagógica docente universitária** e seus rebatimentos no **Trabalho docente** na referida acepção, perpetua-se, nesse sentido, uma concepção que “[...] nada precisa ser alterado, porque é “natural” que não se necessite formar e profissionalizar professores, uma vez que eles já nascem sabendo [...]” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 118).

Diante dessas referidas lacunas consolidadas perante a lei, “[...] tem provocado um crescimento da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização ou mesmo a introdução neles de disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior), especialmente voltada à formação docente” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 41), importante ressaltar, que apesar da importância de se estruturar medidas que propiciem o desenvolvimento de disciplinas no contexto da Pós-Graduação que permeiam uma formação frente à materialização do Trabalho docente, não existe “[...] **uma exigência de conhecimentos de base para o magistério** e nem uma formação sistemática propiciadora da construção de uma **identidade profissional** para a docência” (ANASTASIOU, 2003, p.01, grifos nossos).

Você sabe que está sendo uma crítica muito grande, principalmente na minha turma, a questão da didática do professor [...], aqui no Serviço Social a gente tem professores que não tem didática, que a gente pega e fala assim, “poderia fazer outra coisa”, assim, tem a capacitação, tem os títulos e tudo, mas não tem didática. Entendeu? [...] aqui a gente precisa refletir sobre isso, ainda mais no Serviço Social, pela própria característica da profissão, essa questão, e a didática ela vai além da aula [...] poderia ter uma formação a respeito disso, da educação, da construção [...]. Até nos planos de aulas, o que vai ser elaborado [...] tem um ponto, aqui na UNESP, que é a realidade que eu tenho acesso, que precisa ser pensada (NÍSIA).

Nesse contexto, cabe elencar, que apesar da delineada iniciativa de impulsionar o desenvolvimento de formações frente à didática pedagógica no âmbito das instituições de Ensino Superior, contudo, tendo em vista suas “limitações”, mas também a sua real *importância* e necessidade no plano de ações que visem à formação para o exercício da docência no contexto do Ensino Superior brasileiro, se verifica de forma intensa e abrangente uma **ausência de disciplinas no âmbito do mestrado e-ou doutorado, ou um processo formativo que oriente e prepare com relação às questões didáticas e**

pedagógicas para o trabalho da docência, dessa forma, no cerne do Serviço Social, ou seja, para além da obtenção das titulações necessárias.

Perpetuam-se, desse modo, **ações individuais** e **“isoladas”** que juntamente com todo o processo de **precarização do Trabalho do docente** no cerne da Política de Educação Superior no Brasil, assim, no campo do Serviço Social, recai em um **movimento interesseiro que “desqualifica” e fragiliza o mesmo**, nesse sentido, há uma vinculação intrínseca entre o processo de **Formação e Trabalho profissional docente nos contornos da Hegemonia do Capital no enfoque Neoliberal**.

[...] a gente realmente não está preparada para o trabalho docente, enquanto formação profissional a gente não tem esse preparo, a gente cai de pára-quedas na atuação enquanto docente e, isso me causa preocupação, porque a gente já está acostumado com essa “Educação Bancária” [...] de passar o conhecimento, pronto e acabado [...]. Não tive, nem no mestrado, nem no doutorado, isso foi um grande problema para mim, há um grande esforço da gente tentar entender esse processo, mas é difícil, quando você não tem minimamente essas questões, nem uma discussão, não tem, [...] eu não tive nenhuma formação [...] que trabalha essa questão da didática no Ensino Superior, [...] isso é uma falha imensa [...] às vezes você olha para aquele docente e você fala “nossa, ele tem uma carga teórica muito grande, ele sabe muito do que ele está falando”, mas ele é ruim para “passar”, [...]entra essa questão, [...]. O quanto é importante a didática [...] eu sinto que [...], tudo que é novo assusta [...] a gente apreende no cotidiano e, isso é ruim [...] foi acertando e errando e errando e acertando, não sei se eu errei mais do que acertei ou se acertei mais do que queerrei, mas é um processo em construção [...] eu me preocupo muito com a didática [...] (CAROLINA).

Então, eu acho que é muito séria essa questão e eu não fiz licenciatura, na época na faculdade eu podia fazer, como eu já tinha transferido para faculdade X, se eu fizesse licenciatura, eu ia ficar mais um tempo e, eu já fiz a graduação X em seis anos, então não queria ficar mais, então, eu não tive aula sobre isso, [...], não tive, nenhum momento, nem em X, a proposta era outra [...] a minha didática vem do que eu ouvi falar, das coisas que eu invento e da aula, dos alunos e tal, eu acho uma coisa super importante [...] (TARSILA).

[...] não, de forma nenhuma [...] não ensina você a ser professor, no mestrado e no doutorado não tem [...] eu fiz mestrado e doutorado no programa X [...] e a gente não teve disciplina, nem de metodologia, nem de didática, nem de prática e nem de nada [...] disciplina ofertada pelo programa da universidade X nunca houve [...] todas as vezes que eu levantei esse debate na universidade X quando eu era aluno, eu tomei “paulada”, tanto que a X me chamou para pesquisa, a gente começou a pesquisar isso, para de fato comprovar a importância, aí eu percebo também, que está meio que sendo em “banho maria” nessa relação, porque? Ao apontar isso, a gente vai apontar que a gente tem uma fragilidade, entendeu? E, tem a fragilidade [...]em Serviço Social, que não existe uma formação docente para docente, existe uma

formação de pesquisadores e “capenga”, na minha avaliação [...] (ANTONIO).

Não, eu não fiz, porque não era oferecido mesmo, não teve [...] eu tive didática, mas em outro curso que eu fiz, que foi o curso X, mas, também, não me deu base, porque foi muito precária a minha formação e o que eu tive de didática foi muito precário e, aqui na nossa formação, não, [...]. Nós não temos isso. Acho que vai de cada um, eu fui encontrando os meus caminhos [...] (ROSA).

[...] professor [...] já entra com uma “missão”, “eu vou fazer mestrado e doutorado para dar aula e ponto”, não se identifica enquanto pessoa que vai promover o processo de formação de outra pessoa [...] (NÍSIA).

Portanto, reiteram-se as questões referentes à didática pedagógica docente no cerne do Ensino Superior no Brasil que, além de conter uma ausência, assim, um “vácuo” nos contornos da lei, tal como aportado na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), condicionam fatores que também coadunam **uma ausência de formação no âmbito das instituições de Ensino Superior que formam os futuros docentes no viés do mestrado e-ou doutorado**, assim no contexto do Serviço Social, na dimensão do consenso de que o docente universitário já sabe as atribuições inerentes ao seu Trabalho, nos envoltos dos critérios de “**autonomia**”, dessa forma, no entendimento de que é apto para ministrar aulas, uma vez que obtém os critérios de formação necessários mediante as posses de titulações obrigatórias para exercerem as referendadas atribuições.

[...] identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor (VEIGA, CASTANHO, 2000, p.190).

Nos referidos delineamentos “[...] Estado/Universidade, a política de capacitação didática fica afeta à instituição. O governo normatiza e fiscaliza, e a instituição desenvolve os parâmetros através de sua política de capacitação” (MOROSINI, 2001, p. 17), todavia, nesse movimento que finda “*transferir responsabilidades*”, porém, que detém uma intencionalidade frente aos processos de precarização do Trabalho docente no referido nível de ensino, se perpetua também, o **delineado “vácuo” com relação ao processo formativo vinculado as questões didáticas e pedagógicas com relação ao ambiente de trabalho do docente** no cerne do Ensino Superior ou vinculado ao mesmo.

Na UNESP de Franca especificamente não teve [...] não tem, não se pensa sobre isso, não se pensa em atividades, mesmo nos eventos e tudo, a gente tem os minicursos, mas, sempre relacionados as atividades do curso [...] aos objetos de pesquisas, mas didática, não existe essa preocupação [...] (CAROLINA).

[...] nenhuma, nem reunião tem, que dirá formação, aqui a gente tem carência de reunião, não tem, não tem nem propositura (ANTONIO).

[...] não foi oferecido, pelo que eu me lembro, [...] essa angústia que eu vivo, é porque, às vezes, eu me vejo meio sem elementos [...]. Por isso que eu tenho trocado com os alunos, para eles me ajudarem nessa construção, porque didaticamente, nós não discutimos em nenhum espaço a didática (ROSA).

O exercer a docência no âmbito do Ensino Superior, ou seja, o processo de ensinar, se perpetua, portanto, com várias fragilidades, delineando “[...] o mesmo afeto à instituição educacional, que por sua vez o pressupõe integrante da concepção de liberdade acadêmica docente” (MOROSINI, 2001, p.15), nessa dimensão, sob os alicerces da “autonomia”, as questões referentes aos processos de ensino-aprendizagem ficam circunscritos em um **patamar individual**, assim, de forma **isolada e fragilizada**, o que vai inferir diretamente na qualidade do processo de formação dos discentes no cerne da graduação, futuros profissionais Assistentes Sociais.

Quando há iniciativas e ações com relação às questões pedagógicas e didáticas no cerne do Ensino Superior destinadas como um processo formativo dos docentes universitários, no âmbito, contudo, do Serviço Social, **são iniciativas pontuais e que raras vezes acontecem, assim, sem um chamamento que vislumbre a importância da referida questão.**

[...] eu fiz o curso [...] relacionado à didática online promovido pela UNESP, mas enquanto X e, eu descobri, porque a gente recebe o informativo e, eu li esse informativo, [...] o ano passado ou ano retrasado, não me lembro bem, foi disponibilizada pelo sistema da UNESP, uma extensão, foi um curso em formato de extensão, com relação às práticas pedagógicas, [...] foi para o docente que quisesse participar [...] (CAROLINA).

[...] tive esse curso de pedagogia da UNESP [...] faz muito tempo, mas, assim, ninguém faz, pouquíssimos, as pessoas não têm interesse em questões, ou claro, sempre tem exceções, em questões pedagógicas [...] era um curso pedagógico, pouquíssimas pessoas, eu nem lembro mais, o que eu lembro, tiveram alguns textos que eu achei interessantes, algumas palestras interessantes, uma professora X que eu acho que até já faleceu, mas eu não me lembro muito especificamente, pouca adesão [...] (TARSILA).

[...] eu tive a oportunidade uma vez de participar de um congresso de docentes em X [...] mas, fui porque eu era X, então, não foi oferecido aos docentes, foi oferecido aos X, foi uma oportunidade que eu amei o

congresso [...] porque como a gente não tem esse espaço, quando eu me vi com outros colegas e pude trocar [...] nossa, eu amei mesmo o Congresso, aproveitei cada vírgula, a própria dinâmica de como eles fizeram, tudo eu peguei como ideia, tudo eu aproveitei mesmo, mas foi uma oportunidade que eu tive enquanto X não como docente (ROSA).

Também, há falta com relação a uma **política solidificada** frente às delineadas questões didáticas e pedagógicas no âmbito do Ensino Superior de modo a substanciar e adentrar de significações os processos formativos quanto às referidas questões no âmbito do mestrado e-ou doutorado, ou seja, em um sentido mais amplo, do que apenas circunscreverem em processos formativos pontuais no ambiente de Trabalho do docente universitário ou somente se limitarem, também, em disciplinas no mestrado e-ou doutorado (apesar da importância de se terem as mesmas, porém, há necessidade de articulá-las juntamente com uma **política** acerca) que podem, assim, se não concretizadas de modo ético e sério, desse modo, sobretudo, articuladas a uma **política estruturada**, recaírem em processos que coadunam com os alicerces de modo a contribuírem com a precarização do Trabalho docente nos contornos da flexibilização segundo as finalidades da Hegemonia Neoliberal.

Visa-se, assim, um processo de **formação qualificada e ética do docente em Serviço Social** almejando suprir as ausências dos fatores relacionados à dimensão didático-pedagógica e as suas articulações com a formação de Assistentes Sociais críticos e transformadores tal como aportado no Projeto Ético-Político da categoria, assim, dimensionar a materialização, frente uma vinculação orgânica, do **Trabalho profissional, tanto dos docentes quanto dos futuros Assistentes Sociais**, de maneira qualificada, ética e significativa, nessa dimensão, na perspectiva de **Práxis**.

Perpetuam-se, assim, a importância e necessidade de análises, debates, reflexões e discussões (com relação a uma orientação de pedagógica, bem como de didática em um sentido contrário a Hegemonia Neoliberal, contudo, **no plano de uma política estruturada**, que possa dialogar com o Projeto Ético-Político da categoria, nesse sentido, com a própria orientação marxista, desse modo, com as atuais Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, frente aos órgãos representativos da categoria, como a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), Centros Acadêmicos do curso de Serviço Social (CASS), nos eventos, tais como, o Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS), o Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), entre

outros, com a categoria dos docentes em Serviço Social, com os discentes em Serviço Social, profissionais Assistentes Sociais, com a sociedade civil, movimentos sociais e estudantis, entre outros.

Eu observo o seguinte, que está tendo uma discussão muito grande com relação, com a questão de você ser 40 horas ou não [...]. A própria reitoria tem discutido essas questões, o formato da aprendizagem, estão sendo muito discutidas essas questões, [...]. Muitos docentes, muitos colaboradores daqui estão questionando essas argumentações alegando que isso é só uma forma de atender a uma estrutura que quer diminuir a carga horária do trabalhador docente, fragilizar essas relações de trabalho, precarizar ainda mais do que já está, eu concordo, realmente existe essa relação sim, mas a gente não pode desconsiderar de que existe também uma preocupação [...], o aluno não aguenta mais essa “educação formal”, você entrar em sala de aula, você apresentar o conteúdo, você discutir o conteúdo e ele não fazer as inter-relações, então isso, eu acho que há também, resistência por parte dos professores, que não querem mudar os seus modos “operantes”, estou te falando que dá mais trabalho e a gente não tem esse tempo [...]. Essas intencionalidades, realmente a gente tem que rever os processos ensino-aprendizagens, mas não dessa maneira simplista, tem que desconstruir e reconstruir os saberes [...] refletir sobre isso, mas é uma coisa que tem me preocupado muito, esse processo didático [...], porque a gente observa que é necessária a mudança, talvez, ela tenha que ser repensada com muita precaução [...] não da maneira simplória como está sendo vista, assim, a fala do X semana passada era “olha, tem professor que se dá melhor em extensão, tem professor que se dá melhor em pesquisa” não acho isso, [...] a construção do docente tem que ser um todo [...] (CAROLINA).

Permeia-se, portanto, os **rebatimentos das referidas ausências, “vácuos”, falhas e intencionalidades**, no viés de materialização da **Formação docente** e, assim, do seu **Trabalho profissional** no contexto do Ensino Superior, desse modo, no âmbito do Serviço Social, onde se cria o ambiente propício e certo para atribuir ao docente, de modo intencional e estratégico, de maneira a delinear ao mesmo a responsabilização de sua própria “desqualificação-despreparo”, nessa dimensão:

[...] reafirmam sua desqualificação perante a sociedade, instando-os a assumirem sua inferida incapacidade e, por consequência, uma proposta de mudança que aparentemente o traria de volta a um reconhecimento usufruído no passado. Tendo sido **degradado pelas políticas públicas ao longo dos últimos 20 anos** [...] (EVANGELISTA, 2017, p. 165, grifos nossos).

Onde o docente é condicionado, portanto, a responsabilidade de prover e encontrar formas de superação e enfrentamento de suas supostas “incapacidades-fragilidades” e assumir a responsabilização de seus “fracassos-falhas”, em um sentido de “**culpabilização**”, desvinculando, nessa dimensão, a importância de investimentos em

políticas públicas e ações que visem oferecerem condições e meios adequados no processo da Formação e do Trabalho docente no cerne do Ensino Superior, dessa forma, no viés do Serviço Social, assim, os mesmos, nessa “*teia de interesses*”, são responsáveis na direção de sua ação pedagógica, nesse sentido, incluso no delineado processo intenso de **precarização**, advêm à manobra vivaz segundo Evangelista (2017) de **despolitização** do docente.

[...] assiste-se uma tentativa de deteriorização da profissão docente mediante a política de competências, que simplifica os processos formativos [...] o discurso das competências poderia estar anunciando um novo (neo) tecnicismo, entendido como aperfeiçoamento do positivismo [...] e, portanto, do capitalismo (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 132-133, grifos nossos).

Nessa orientação, se finda, contudo, um processo que atenta os contornos da Hegemonia Neoliberal que visa segundo Shiroma (2003), a “**desintelectuação**” do docente perante sua **instrumentalização** adentrando um perfil de docente “**coisificado**” nos moldes da flexibilização e da reestruturação produtiva do Capital e de seus desdobramentos, nessa direção, a lógica que circunda e regula o mercado delinea o **processo de ensino**, haja vista que:

[...] nas reformas educacionais dos governos neoliberais transforma o conceito de professor reflexivo em mero termo [...] **a medida que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica**, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente [...] (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 131, grifos nossos).

Tais fatores que se consolidam no viés da **formação docente universitária** no Brasil, assim, no campo do **Serviço Social**, estendem-se e se refletem nos moldes como se materializam os **processos de aprendizagens** que **emolduram a Hegemonia Neoliberal**, compreendendo as questões e problemáticas que circundam, sobretudo, os fatores vinculados a **didática pedagógica** dentre os processos de reestruturação produtiva do Capital, de flexibilização e da Divisão Social e Técnica do Trabalho em conexão com os organismos internacionais frente à Divisão Internacional do Trabalho diante de processos **fragmentados** e “isolados” que as coadunam.

[...] quando o professor te faz refletir, usa de metodologias que propiciam a reflexão do aluno, não acontece com bastante frequência, poucos professores propiciam isso [...] (NÍSIA).

Você continua formando a mesma “gama”, a mesma “leva” de pessoas, qual é o interesse? [...]. Porque cansa pensar, cansa criar, a gente não está acostumado a ter essa mente criativa [...] e, você reproduz isso [...] acho que o docente, o professor, deveria se basear

muito na Educação de Paulo Freire[...]. Porque não tem essa Educação que é libertária? Que é criativa [...]? Eu acredito que deveria começar se baseando no projeto pedagógico [...] (DANDARA).

[...] a maioria domina o conteúdo, mas nem todos têm uma forma muito eficiente de mostrar, é difícil falar isso [...], mas [...] (CARLOS).

[...] ler e, como se diz, ler e gravar as coisas, eu acho que o docente tem que dar mais atividades [...] dinâmicas [...] acho que o docente pode ter mais possibilidades de oferecer mais recursos para o aprendizado do aluno [...] (ADOLFO).

Ou seja, a **ausência** de ações e uma formação estruturada abrangendo, sobretudo, o viés de consolidação de uma política caracterizada quanto aos alicerces didático-pedagógicos, fortificam e perfazem, em suma maioria, nessa orientação e de maneira intencional, um modelo de Pedagogia e Didática pautadas nos cercos da “**Educação Bancária**” deferida pela crítica perpetuada por Freire (2017). Dessa maneira, **mecânicas e instrumentais** (ANTUNES; PINTO, 2017) nos delineamentos do modelo Tradicional (SAVIANI, 2001), no qual “O compromisso [...] é com a “transmissão da cultura” e a **modelagem** [...] o educando assume uma posição secundária e **marcadamente passiva** [...]” (REGO, 2014, p. 89, grifos nossos). Coadunado, assim, uma concepção de **Pedagogia**, bem como de **Didática** de acordo com as **deliberações** e **finalidades** do **Capital** em comunhão com os atentos do Sistema Neoliberal.

Com efeito, na dimensionalidade da realidade investigada nesta pesquisa, que também pode se expressar em outras realidades dadas as condições impostas pelo sistema vigente, as delineadas problemáticas no contexto do processo de formação profissional de Assistentes Sociais - na graduação - que está articulado com o do docente, recaem na materialização, **em uma parcela significativa**, de ações no processo ensino-aprendizagem que estão imbricadas pela concepção de “Educação Bancária” de acordo com Freire (2017), instrumentais e mecânicas (ANTUNES; PINTO, 2017) mediante os atentos tradicionais (SAVIANI, 2001) e, dessa forma, uma questão que tem raiz, sobretudo, “cultural”, além da intencionalidade que perpassa Hegemonia do atual sistema.

Desta maneira, a educação **se torna um ato de depositar**, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação [...], o “saber” é uma doação do que se julgam sábios aos que julgam nada saber.

Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da **ideologia da opressão** [...] (FREIRE, 2017, p. 80-81, grifos nossos).

Uma concepção didático-pedagógica que não incentiva e valoriza, portanto, a participação e o protagonismo com relação ao discente, ao dimensionar um processo verticalizado em uma aceção do docente “passar” conteúdos, ou seja, de modo passivo. Nessa dimensão, o discente absorve a gleba dos mesmos, bem como são consolidadas, na referida relação, ações coercitivas advindas da autoridade docente no processo ensino-aprendizagem, “[...] o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; [...] o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; [...] o educador [...], é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos” (FREIRE, 2017, p. 82). Desse modo, “Cabe ao aluno apenas **executar prescrições** que lhe são fixadas por autoridades exteriores a ele. Valoriza-se o trabalho individual [...]” (REGO, 2014, p. 89, grifos nossos).

Nesse contexto, frisa-se, contudo, a importância de **não culpabilização** do docente, pois o mesmo está inserido em uma lógica que o orienta para as delineadas ações, conforme o exposto, bem como todo um processo intencional de precarização que encontra respaldo nos alicerces de “desqualificação” do seu Trabalho profissional nos aportes da flexibilidade e das várias funções inerentes ao mesmo. Permeia-se, portanto, desvelar o processo daquilo que se apresentada em direção a sua essência, no sentido de encontrar mecanismos que visem à intencionalidade de **ruptura** com a delineada concepção de **Pedagogia-Didática** de viés **instrumental**.

[...] nossa experiência cultural da “Educação Bancária” [...]. Fica difícil até pensar em outra forma que a gente não viveu, eu mesma fui formada em uma Educação muito rígida, “Bancária”, que a gente era formada através do medo [...]. Eu tinha muito medo dos professores, não era respeito, era medo mesmo, desde o pré, [...] tinham professores que eu tinha muito medo e isso veio ao longo da minha formação, até na Universidade, eu peguei uma época que era, assim, a gente considerava o professor “no pedestal”, inclusive, as salas de aulas tinham, não sei se você chegou a “pegar” na antiga UNESP, no prédio, tinha um tablado e o professor ficava em cima e os alunos em baixo, [...]eu sou de uma geração que a gente estava na sala de aula, o professor entrava e nós tínhamos que levantar e “ai” daquele que fizesse um “piu” com a carteira, tinha que levantar em silêncio para o professor entrar, depois o professor sentava na sua mesa, aí nós sentávamos em silêncio, aquele que arrastasse a carteira estava na diretoria e, o professor dava aula sentado, a gente escutava “mosca” na sala, eram perguntas, o professor questionava, sabatinando e, a gente decorava, era muita coisa que trabalhava não com a reflexão, com contexto, nada, era decorar [...] Era muito mecânica, então, não é modelo [...] . Falta de diálogo, dificuldade na comunicação, vai inibindo a gente, eu percebo isso nos próprios alunos [...] (ROSA).

[...] tem outros professores que não tem didática [...] Que somente “jogam” na lousa, mas às vezes, é o melhor que ele está oferecendo também [...] às vezes, fazer de outro jeito, não sei, assim, se contempla o aluno trabalhador do noturno, encher cinco lousas e, para pegar aquilo é difícil, você não consegue acompanhar, por mais que você anote, você já esqueceu, eu estou na “quinta” lousa e já esqueci o que eu escrevi na primeira [...] tem que começar a estimular a educação criativa, o diálogo [...] Que começasse a pensar um pouco “fora da caixa”, [...] acho que a gente entender, ver os espaços da universidade [...] a gente sair da sala, que tem essa estrutura [...] acho que o professor mesmo ter esse interesse [...] de tomar essas ações [...] é engraçado você perguntar isso, você pergunta e eu me vejo aonde eu estou nisso tudo, dá um susto [...] será que eu estou pensando nas matérias que eu estou estudando? Ou, eu estou só vendo no automático? [...] nesse momento eu não consigo te falar, não sei nem qual o meio que eu estou, eu sei quais são as disciplinas do dia, mas não acerca da programação [...] talvez encontrar outro método que ficasse ao nosso alcance também, alguns professores, não todos, [...] que está distante ainda, tem muita coisa que está distante, não dialoga com a gente, você entende? [...] tem muitos professores que só reproduz [...]. Só a mesma coisa [...]. O mais do mesmo [...] não corresponde [...] às vezes, você tem um posicionamento diferente daquele professor enquanto aluno [...] então, você se posiciona e, muitas vezes você é criticado, você é tirado, muitas vezes já aconteceu comigo, de eu falar alguma coisa e, o mais engraçado, é que isso aconteceu comigo e imediatamente eu falei com minhas colegas, falei assim “olha, eu me senti assim”, porque eu fui só comentar uma crítica que o professor tinha feito, eu falei “não, não acho que é assim”, aí virou e falou “mas, a gente não está falando isso”, como se eu tivesse só que ouvir o que ele estava falando, não foi com nenhuma falta de respeito, eu só quis me posicionar, então, isso é complicado [...] ele não quer te ouvir, eu fiquei essa semana assim, eu queria falar e ela não me chamou. A gente não consegue se posicionar, ter um posicionamento, não é só um professor, já aconteceu comigo com vários professores [...] não te dão a oportunidade de você falar, não tem esse diálogo [...] podia estimular a criatividade [...] formação crítica, sem medo [...] (DANDARA).

[...] a gente tem práticas didáticas dentro da sala de aula que são repressivas, são “tuteladoras”, são coercitivas, são tradicionais e com o discurso de que são Freirianas, atenção, as pessoas nem discutem e nem estudam o Paulo Freire [...] a gente não sabe fazer diagnóstico, a gente não identifica, a gente anula o aluno, isso é um problema. [...] você não aprende e você não ensina, mas, também, você não “dá”, como disse o Paulo Freire “você só dá aquilo que você tem” (ANTONIO).

[...] do aluno “abrir a boca” e o professor cortar e não dar espaço, então eu acho, assim, tem uma dificuldade que eu acho que precisa ser trabalhada e, é uma coisa muito forte isso, que a gente percebe, ainda mais no Serviço Social que tem muitos alunos trabalhadores [...]. E, assim, na minha sala tem pessoas com idade mais avançada e, lógico que o processo de aprendizagem é mais dificultoso, com uma realidade diferente e um professor que é Assistente Social não conseguir perceber [...] poder refletir, “O que eu estou fazendo

aqui?”; “E, porque eu estou aqui?”, E, tem esses casos sim [...] até a noite, eu acho que tem que pensar nessa questão da metodologia, porque a noite é aluno trabalhador, ele chega cansado, então, eu acho que tem que despertar coisas do interesse [...] que seja interessante, para o aluno permanecer interessado [...], permaneça o envolvimento, a participação [...] até pelo contexto do cansaço[...] imagina, a aula vai até 22h30min e o aluno no outro dia tem que acordar 6h[...] porque o professor, o que eu fico chateada, é que o professor tem autonomia [...], ele tem autonomia para construir de forma democrática [...] a gente não está aqui, “as caixinhas” e sentados para decorarmos[...] (NÍSIA).

[...] fui fazer uma pesquisa [...] e eu não lembrava mais do nome[...] os slides, você vê tanto o domínio, conscientemente o professor domina, você fala “nossa, como conhece, como sabe” quando está ali você não tem dúvida, mas quando você “volta”, eu, particularmente, “o que foi falado há uma semana?”, fica vago, não é culpa do professor, mas acho que pode ser um ponto negativo em geral[...]os “slides” tem que ser rápidos [...]depois “manda”[...] essa didática [...]na vertical, é por isso que eles têm que “re-explicar” as coisas [...] é tanta informação que você não consegue saber nem a dúvida que você tem no momento e quando chega naquela prova, você fala assim “nossa, eu não entendi isso” [...] com a dinâmica de “explicando com slides”, falando a gente “capta”, mas o aprendizado é melhor se for dialogado [...] em geral os professores apresentam a mesma forma de trabalhar, sempre usando “data shows”, usando lousa, mostrando os livros, os textos e os deixando no xerox para a gente pegar antecipadamente, essa falta de provocação, de despertar crítica, de reflexão [...] a maioria ainda é por slides, na lousa, diferencia a forma de explicar[...] , as carteiras em fileiras, lembra o meu tempo lá atrás, de Ditadura [...], onde eu estudava era sempre em fila (ADOLFO).

É mais fácil você só ouvir, é mais cômodo, mais fácil, ele não tem que se expor, só que, assim, você não constrói nada e, outra coisa, eu acho que os alunos até fazem isso, porque infelizmente, a gente tem professores aqui que querem que o aluno fale a linguagem dele, então os alunos decoram mesmo, eu já ouvi pessoas dizendo “eu decorei tal texto” [...] (TARSILA).

Só passar para concluir e para dar “aula dada”, [...] acontece em algumas aulas [...] (CARLOS).

[...] a gente não está dando conta [...] tem que ser muito mais dinâmico, porque tem que pensar o que os alunos irão procurar, como vai ser esse conhecimento e colocar aquilo a serviço da sua disciplina, então, é mais complexo, mais dinâmico, mais interessante, acho que promove muito mais o conhecimento, mas ao mesmo tempo, dá mais desgaste e é necessário mais tempo do docente para se preparar, coisa que o docente ainda não tem. [...] eu sempre faço anotações na lousa, mas sem fazer muita coisa, porque me “dói”, aí, eu sempre preparo minhas aulas em slides, a gente estava falando do conteúdo X e é muita informação, muita coisa, não dá para você contextualizar historicamente, mas você tem que falar o que a X está trazendo hoje, e está eu em meus slides, [...] dinâmica de estudar, ela está sendo, as vezes, apropriada equivocadamente pelos alunos, eles não tem mais

[...] paciência para leitura, eles querem uma coisa mais rápida, mais dinâmica, mas só o conhecimento do professor não é suficiente para reter informação para eles, então, tem que ser dos dois lados, eu me preocupar com a minha didática, com o conhecimento que eu vou estar trazendo, mas o discente também estar preocupado com a formação e com o conteúdo desse conhecimento [...] a menina disse “professora, você vai disponibilizar?” eu falei “não vou”, [...], “você pode tirar uma foto, eu não vou te negar as fotos”, mas fui chata naquele momento, porque se não, nem as leituras eles vão fazer, não me importo em disponibilizar, mesmo porque eu já disponibilizei, mas porque eu disse para eles “conhecimento a gente constrói”, não sou só eu que passo [...] (CAROLINA).

O discente, na dimensionada relação que calça o processo de aprendizagem, também, em alguns casos, acaba reproduzindo, diante de uma delineação cultural e estrategicamente construída que o coloca intencionalmente como incapaz de protagonizar, a não participação de forma ativa mesmo quando é convidado a desenvolver atividades que tenham por objetivo maior participação. Atenta-se, nessa dimensão, a importância da **não cupabilização**, também, do discente, por sua ausência de participação, haja vista toda uma estrutura construída de modo a torná-lo agente passivo dos processos de estabelecidos.

Tem disciplinas que eles não querem, o ano passado eu tinha uma disciplina X, [...] conhecimento [...] no X, [...] foram, foi rico, mas foi dramático, porque eles não queriam ir, que o conhecimento tem que ser dentro da Universidade mesmo, [...], depois que fizeram, gostaram, mas até fazerem, “nossa”, foi dramático. [...]eu penso que ele exige demais do professor, mas não está muito preocupado, de ele estar fazendo a parte dele também[...]poucos aderem, por “enes” motivos,[...]uma série de situações[...]. Não vou culpá-los não [...] (CAROLINA).

[...] a gente está “batendo a cabeça ainda”, acaba a aula, os grupos, eles ficam muito angustiados, os alunosfalam “professora, a sala não participou”, é engraçado, assim, o grupo que prepara é o único que participa, os outros não tem a mesma participação, mas todos estão envolvidos comigo pensando o processo, todos quando fica angustiados a gente pensa “como fazer?” “oque a gente faz para mudar isso?” [...]“me preocupam esses que nunca ficam porque também serão Assistentes Sociais e que Assistentes Sociais nós estamos formando?” [...] coloco as dúvidas, porque eu também não tenho as respostas, mas pelo menos a minha proposta é pensar junto com eles[...]. Eu estou tentando mostrar para os alunos, “vocês estão entrando no jogo deles, é um sistema muito bem montado”, ou seja, “quando você vem de corpo, responde a chamada e vai embora, está reproduzindo mesmo o que o sistema espera” [...],essa educação que o Paulo Freire propõe, da troca, eu estou achando difícil [...] eu tenho tentado esse caminho, aproveitar mais a criatividade [...] eu vejo que eu estou engatinhando [...] (ROSA).

Bem como a materialização de uma relação não respeitosa, no sentido de **inviabilizar “diálogos”** essenciais no processo de aprendizagem, assim, recai nos embaraços da concepção “instrumental” (ANTUNES; PINTO, 2017) e “bancária” (FREIRE, 2017), em uma dimensão em que dadas às condições históricas e reais que se estruturam os vieses e as finalidades que recobrem a Educação Superior e, assim, a formação docente universitária e a formação em Serviço Social, no Brasil, em sua articulação com os alicerces do “Mundo do Trabalho” nos aportes do sistema vigente, **discentes e docentes encontram-se** sob as condições de **“oprimidos”** e o **sistema do Capital Neoliberal, o “opressor”**, nesse sentido:

O que deve e pode variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que **tenham os oprimidos**, é o **conteúdo do diálogo. Substituí-lo pelo antidiálogo**, [...] é transformá-los em massa de manobra. [...] Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz a prática. Por outro lado, se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. É neste sentido que a práxis se constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida (FREIRE, 2017, p. 72-73, grifos nossos).

Desse modo, na relação docente-discente, requer incentivos, diálogos, reflexões e, assim, ações que objetivem maior envolvimento e (re)significações. Tais iniciativas, se emergem como imprescindíveis para um salto em direção a um processo de aprendizagem não mecanizado e não volátil (ANTUNES; PINTO, 2017), com vista a suprir as “falhas”, rumo a um processo de aprendizagem qualificada, ética e de alçada transformadora.

[...] acho, que às vezes, o docente tem receio [...] porque o pessoal, muitas vezes, vem a “pé na peito” e é ruim quando você desrespeita o professor [...] (DANDARA).

[...] o docente não tem que estar em cima [...] não é pelo medo que a gente aprende [...] o professor que tem que ter respeito com o aluno, mas, eu não vejo a mesma proporção, a mesma exigência de “lá para cá”, [...] questão do respeito, da valorização do profissional [...] (ROSA).

Porém, pela própria história e constituição da profissão diante dos contornos de um movimento contraditório no âmbito das “amarras” do Capital e de seus desdobramentos nos atentos que perpassam a Formação e sua articulação com o Trabalho profissional da categoria em vinculação com a consolidação do Trabalho profissional docente no âmbito da Formação profissional de Assistentes Sociais, há docentes que **vislumbram** uma ação significativa e crítica, buscando romper com o formato de uma Pedagogia-Didática dentre uma abordagem de “Educação Bancária” tal como foi exposta por Freire (2017) nos contornos da alçada Tradicional (SAVIANI, 2001) que se pautam em modelos verticalizados e mecanizados, **mas**, devido toda a estrutura e os condicionamentos, sobretudo, nos aportes *culturais* e *estrategicamente articulados*, contudo, frente ao processo de precarização e desmantelamento dos mesmos, **acabam por imperarem a reprodução de uma concepção didático-pedagógica do Capital** em diálogo com a Educação Neoliberal.

[...] eu acho que com a pior fala possível, com o discurso que é Freiriano e não é, não é eu colocar os alunos sentados em uma “roda” que me faz Freiriano, não é, é todo um processo, é toda uma didática e uma prática de ensino na qual os que se anunciam assim, talvez não saibam fazer de fato, fazem espontaneamente. O que a gente faz aqui dentro da Universidade com o discurso Freiriano, aparecem indícios e indicadores que a gente precisava ficar atentos, muitos alunos procuram, porque eu estou no cargo X, procuram [...] porque tem professores Assistentes Sociais perseguindo, muitos, um e dois são muitos [...] a gente tem o discurso, mas não tem a prática, não tem a Práxis. [...] o que está por trás disso? (ANTONIO).

[...] dizem “a nossa Educação é horizontal”, “a forma é horizontal”, mas, é essa questão, [...] eu acho que tinha que pensar, “o que significa uma Educação horizontal?”, “Como eu aplico isso?” [...] Faz a “roda”, mas, “não é a roda”, vou te dar um exemplo, [...] a gente estava em “roda”, não esqueço dessa aula, a gente estava em “roda”, “vamos fazer uma roda?”, “vamos!”, aí pegou e foi falando assim “na chamada eu vou dar ponto”, “o que você entendeu sobre o que?”, chamada oral, como se fosse prova oral em uma aula, além de expor a pessoa, as vezes a pessoa é mais tímida e tudo, foi um processo, assim, que eu fiquei horrorizada e, anotava, sabe? Em um sentido de punição, de controle, de tudo, [...] você está em roda, mas “não está”, entendeu? Eu fico pensando, como a pessoa reproduz o que crítica, mas reproduz. Como não se aplica na realidade dele? Como não percebe? Eu fico pensando nisso e, são Assistentes Sociais que fazem isso, no exercício da docência, mas são Assistentes Sociais [...] o professor está tão preso naquela metodologia dele, que ele não se abre [...] as aulas [...] vão se esvaziando, está tendo aula, 10h30min não tem mais gente, fica um ou dois dentro da sala [...] (NÍSIA).

A gente tem uma mania, por exemplo, aqui no curso, acho que todo mundo, não sei como está agora, faz tempo que eu não converso sobre isso, mas a maior parte dos professores fazem “seminários”, eu nunca mais fiz seminário, desde 2005, [...] eu nunca mais fiz seminário porque a gente não sabe fazer, fica aquela história, “de um grupo só estuda”, “vira jogralzinho”, a sala inteira não lê, então, eu acabei com isso, não tem mais seminário há muitos anos, exceto na Pós-Graduação que eu acho um pouco diferente, mas, também, já estou repensando (TARSILA).

[...] vou utilizar agora na disciplina X, os profissionais, [...] mas, não para trazerem só prática, mas para dialogarem sobre a prática naquelas X específicas dentro da perspectiva do Projeto Ético-Político, tanto é, que eu já convidei os profissionais e a intenção é sempre, “não quero que você venha falar do seu trabalho naquele local, mas da ação profissional na X ou na X ou na X, em uma perspectiva ampla, e, claro, trazendo o que você faz” [...] (CAROLINA).

Desse modo, apesar das referidas ações frente a uma **visualização** e um **esforço** em romperem com um modelo de processo de aprendizagem mecanizado, técnico e instrumental como retratam Antunes e Pinto (2017), bem como em uma abordagem “bancária” conforme a crítica Freiriana (2017) nos delineamentos de uma Pedagogia Tradicional (SAVIANI, 2001) em que, contudo, prioriza a aprendizagem nos aportes da “[...] memorização de um conjunto de conteúdos desarticulados [...]” (REGO, 2014, p. 90), acabam, todavia, **reproduzindo-as**, tendo em vista que uma concepção de aprendizagem dialogada pressupõe todo um processo de construção eticamente orientada frente a uma “[...] **superação da contradição** educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (FREIRE, 2017, p. 82, grifos nossos).

Ou seja, vai além de, simplesmente, os docentes aderirem à adoção do modelo de “círculos” com relação às posições, mas continuarem com a prevalência de uma postura verticalizada e hierárquica, ou utilizarem técnicas de “seminários” visando maior participação e protagonismo, porém que recaem em ações desprovidas de sentido e isoladas, assim como iniciativas de integrarem profissionais para comporem a estrutura da aula em um sentido apenas de passarem-falarem as suas experiências, haja vista que nos delineamentos da denominada Pedagogia de cunho *Tradicional* “O método é baseado na exposição verbal, análise e conclusão do conteúdo por parte do professor” (REGO, 2014, p. 90).

Materializam-se também, no que tange aos processos de aprendizagens no cerne da formação profissional de Assistentes Sociais na graduação diante da consolidação do

trabalho profissional docente, frente a um movimento que finda romper com a forma de abordagem instrumental e “bancária” (FREIRE, 2017) nos vieses de uma Pedagogia-Didática de alçada Tradicional (SAVIANI, 2001), ou seja, *nos nortes das contradições*, uma *tendência*, que *não* abarca a “*totalidade*”, mas “*frações*” da *mesma*, de um processo ensino-aprendizagem horizontal, buscando prover os aportes da dialogicidade coadunando o discente como sujeito protagonista, com **uma intenção vinculada a uma ação mesmo que limitadora** frente a um processo de ruptura com um modelo vertical e hierárquico, que adentra, sobretudo, iniciativas frente à concretização de atividades “fora” do ambiente da “sala de aula” e-ou ambiente acadêmico.

Tais ações, portanto, representam um *salto qualitativo*, assim, *um avanço*, na intenção de se desvincularem de um modelo de abordagem didático pedagógica segundo uma “Educação Bancária” de acordo com Freire (2017), assim, instrumental, mecânica e tecnicista (ANTUNES; PINTO, 2017) nos delineamentos de uma Pedagogia Tradicional conforme exposta por Saviani (2001), **mesmo ao se esbarrarem com algumas limitações. Haja vista que se delineia compreender o que realmente é uma aprendizagem oposta em sua “raiz” ao modelo tradicional, tecnicista e “bancário”,** sobretudo, as delineações que envolvem, por exemplo, o **planejamento das aulas–conteúdos** e as **finalidades do processo educativo** frente a sua funcionalidade e seu retorno social perante a sociedade que se desdobram em uma **questão ética**. Como pode ser verificado:

[...] eu percebi que as aulas que tem maior participação, de envolvimento mesmo, de pessoas, assim, que até se emocionaram na aula, são as aulas que os alunos deram, e foi incrível [...] o professor dividiu em oito oficinas temáticas e, os alunos fizeram[...] eram coisas que despertavam o interesse do aluno [...]“vamos falar quem tem interesse”, [...]. E, aí quando a gente foi fazer essas oficinas, dividiu, [...], X, X, X, X, X, a gente dividiu e, o que aconteceu? “qual grupo tem interesse de falar “sobre”? Entendeu? Não foi uma divisão imposta [...] a professora colocou os temas na lousa, “gente, você não tem que ficar com seu amigo, porque é seu amigo, você tem que ficar aonde você tem interesse em ficar” e a sala misturou [...] aí ficou, “eu tenho interesse de falar sobre trabalho, a questão do trabalho”, então, eu coloquei meu nome lá, mas meu grupo, que eu tenho afinidade de fazer trabalho, colocou a questão do racismo [...] então, espalhou a sala, parece que mesclou e, despertou[...]. Em uma determinada aula, em uma determinada matéria, o professor fala assim “vou explicar até aqui”, aí ele para e fala assim “gente, e agora?” [...] Tenta trazer essa troca, [...] ele instiga o aluno a participar mais, não assim “você”, não aponta para a pessoa [...] ele quer trazer a participação [...] é questão

assim, tentar participar, construir juntos e [...] até a questão de elaborar aula [...] deixa aberto o tema, dá sugestões, acho interessante assim, ele dá sugestões de leituras, até de referências, mas trás o aluno também [...] para pensar, para pesquisar alguma coisa sobre, é algo aberto [...] (NÍSIA).

[...] tem professores que me contemplam muito, [...] que não é só para passar aquela matéria “maçante”, está preocupado com o seu desenvolvimento, [...], tem professores que me estimulam a pesquisar, por exemplo, os “movimentos sociais”, que me fazem entender um pouco a realidade, um pouquinho como as coisas funcionam [...] ouvem, discutem, mesmo que não concordem, você sabe que tem posicionamento diferente, mas outros, não [...] . Dividir em grupo é muito legal, dinâmicas, essas atividades que saem um pouco da rotina [...] usa a interação, estimular a participação [...] quando a gente se reúne em grupos, eu aprendo muito [...] porque eu consigo trocar experiências [...], quando o professor também se dispõe a isso, quando o professor acredita na gente, eu não sei, mas é muito bom quando o professor olha para gente, não é só mais um [...] não são todos os professores, tem professores que nos trazem muita esperança [...], por mais que a matéria seja difícil, mas você gosta de estar, porque você vê que existe algo que mexe com a gente, não sei, eu já fiquei emocionada em sala de aula, não sei explicar [...] de tão gostoso que é, [...]. O ano passado, acho que na disciplina X, se não me engano, a gente pode ir visitar o local X, foi um “passo” que a gente deu, para conhecer, foi um dia [...] o que é estar em contato com as pessoas, os usuários , foi interessante , [...] tudo muito rápido, muito técnico, mas a gente viu como é defasado [...] mas, tem outros professores que não tem didática, que somente jogam na lousa [...] (DANDARA).

[...] é uma Educação construída, a gente tem que pensar, eu e eles ao mesmo tempo e em conjunto e, estruturar essa Educação [...] para mim hoje Educação não pode ser mais uma Educação “formal”, eu trazer aquele tanto de conteúdo, eu discutir o que é melhor para eles, mas, uma Educação construída, eu e eles ao mesmo tempo [...] eu dava a disciplina X, que vai falar de toda a estruturação X no decorrer do processo de formação profissional até chegar no X, mas, assim, até chegar no X, até chegar no fim do segundo semestre para falar sobre isso, eu propus que a gente discutisse a cada semana um tema X, do interesse deles, não precisavam seguir uma ordem, mas dentro do interesse deles, mas discutindo o que a gente defende enquanto categoria profissional hoje, para eles fazerem essa associação com a disciplina X[...] é o que eu tento fazer nas minhas disciplinas, mas estou longe do ideal, é um processo (CAROLINA).

Eu me identifico muito com a concepção de Paulo Freire, com a Educação Popular que é contrária a “Educação Bancária”, sempre gostei muito, desde que fiquei conhecendo a ideia de Paulo Freire eu já me encontrei, eu falei assim “nossa, é aqui, é desse jeito que eu

penso, é assim que eu quero ser”, então, eu procuro imperar minha ação como docente[...]não é só aquele conteúdo, seja o que a ABEPSS, seja o projeto pedagógico da universidade, não é só isso, [...] O que me preocupa é muito mais do que isso, a formação humana dos nossos educandos do que propriamente um conteúdo, porque a técnica, a teoria, tudo isso, a gente pode “correr” atrás e conquistar, mas, a capacidade da reflexão crítica aliada ao respeito ao outro, as adversidades, são construções [...]. Se a gente está conseguindo construir conhecimento junto ou não, isso sempre me incomodou e me incomoda ainda, porque eu vejo ainda muitos entraves nessa relação, na relação pedagógica mesmo aqui na Universidade, são tantos [...] eu falava entre os Assistentes Sociais e os usuários, mas pensando ao mesmo tempo a minha relação com os alunos, e apontei para eles e, falei assim “vocês perceberam que há um ruído aqui? Porque há, são vários [...], eu estou tentando trazer os alunos comigo, para eles me ajudarem a pensar, porque eu sinceramente confesso que não estou conseguindo entender sozinha que ruído é esse, quais ruídos estão acontecendo e, aí eu estou tentando chamá-los, para eles pensarem junto comigo [...] as minhas aulas, eu estou fazendo assim, eu divido a sala em subgrupos e peço para cada subgrupo me apoiar em uma aula, eu divido as aulas para cada subgrupo e a gente prepara junto, então, eu planejo com antecedência com cada grupo e coloco para eles que o objetivo é envolver a sala, eu quero que ela participe “eu quero que vocês usem a criatividade de vocês, o conhecimento de vocês para a gente preparar a aula juntos” [...] (ROSA).

[...] debate, [...] conversa, isso é algo que ajuda muito, o que você não vê em outros cursos e outras áreas. Eu mesmo, fiz um ano, antes, do curso X na faculdade X, e lá não tinha nada disso, nem um contato, era só você chegar, assistir aula e ir embora [...] (CARLOS).

[...] você poder levar as pessoas a pensarem para além do que está posto e, não acho que a Educação Bancária funcione [...]. Mas, é muito difícil [...]. Educação para mim é isso, eu diria que tem uma pouco da História Crítica, eu diria que tem uma pouco de Marx, eu diria que tem um pouco de Paulo Freire, tardiamente, porque na minha época de faculdade eu não podia estudar Paulo Freire porque não tinha acabado ainda a Ditadura, [...] não acho que didática, é você ter mil técnicas de aula, não é isso, eu acho, para mim, que didática hoje, é saber dialogar com os alunos, [...] para mim a questão, é dialogar sobre o texto que eu trago, sobre o que eles falam, a escuta dos alunos, eu canso muito quando eu dou aula, porque eu escuto muito os alunos, o que eles falam me provocam um monte de coisas e eu devolvo isso para eles, então, me faz pensar muito, extremamente horizontal, as vezes, até demais, mas eu prefiro assim, então, isso as vezes me cansa muito nesse sentido, então, para mim, didática hoje é a questão do diálogo, é questão de eu explicar porque eu trouxe esse texto [...] tem a questão do sentimento, então, o que o aluno quer expor para mim, é

tão importante quanto o que eu quero expor, então, [...] as relações , para mim, elas são muito importantes em sala de aula, é algo que eu cuido muito, [...] motivação, para mim, é uma das áreas mais difíceis, [...] de fazer com que as pessoas se “emotivem”, eu acho muito difícil [...] é algo que possa estimular os alunos, que eles possam se empolgar com aquela técnica enfim [...] o que eu tento imaginar o que vai estimular, muitas vezes estimula e muitas vezes não, dependendo da sala de aula estimula, dependendo da sala não, é sempre uma coisa que você tem que estar se preocupando, [...] não é uma coisa que você pensa que está pronto, pelo menos eu não penso que está pronto[...] você escuta, você tem que pensar, acessar os seus conhecimentos, se você não tem conhecimento você vai buscar entre os alunos “se alguém sabe isso” , “se alguém quer complementar”, é algo que vai sendo construído[...] (TARSILA).

[...] dinâmicas de roda de conversa são boas, porque é “olho no olho”, é você poder ver o outro, [...] você desenvolve a sua capacidade de diálogo, o seu “desembaraço”, você desenvolve o seu ser [...] o professor tem a oportunidade de ver e analisar e [...] se vê na oportunidade de esclarecer dúvidas e de provocar o aluno, o debate, para poder ir além [...] só de “abrir” a conversa você se sente provocado a expor, você fala assim “eu não tinha pensado por esse ponto” ou você provoca a continuar o assunto, [...]. A gente foi “provocado” a ir aos lugares, onde a gente anotava, observávamos, todos os alunos foram provocados a isso, a apresentação para os outros daquilo que você aprendeu ficou mais “clara”, “eu fui no CRAS”, “eu fui em um asilo”, [...] para os alunos apresentarem isso ficou mais “claro” do que ter lido [...] (ADOLFO).

Também, dentre as ações no cerne dos processos de aprendizagens, que coadunam desvencilharem de um modelo calcado em uma concepção mecânica, volátil e instrumental (ANTUNES; PINTO, 2017), **em casos isolados e de modo não frequente**, como se pode verificar: “Estou pensando aqui, eu tenho experiências externas, mas no meu processo educativo enquanto instituição com os professores, não tive nenhuma experiência” (NÍSIA), “Nesses três anos que estou aqui, não (ADOLFO)”; há utilização do recurso da *Arte-Cultura* e de suas expressões, objetivando envolver, despertar e sensibilizar o discente.

[...] o professor X fala que a gente atinge nosso humano genérico através da arte [...], porque a gente consegue se colocar no lugar do outro, refletir, se emocionar, coisas que nem é sua, é do outro [...], como que a arte(o teatro, a música, a poesia) ela trás isso (NÍSIA).

Dessa maneira, a *Arte* pode ser utilizada como um *instrumento pedagógico* crítico-criativo, um chamado para a participação e a reflexão-crítica, contudo, sensitiva, tendo em vista que “[...] para além de um modo de exposição estético, que utiliza a arte para acentuar, destacar, Marx enfatiza a necessidade de que, assim como a razão, os sentidos humanos sejam desenvolvidos” (PRATES, 2014, p. 217).

A Arte-Cultura obtém, nessa dimensão, a capacidade de despertar os sentidos e as reflexões, possibilitando, maior envolvimento e participação, em uma dimensão em que se perpetua enquanto um “[...] instrumento de reprodução do ser social. Expressamos através do traço, da cor, do som, dos gestos, sentimentos, valores, hábitos, costumes, indignações, paixões, modos de ver o mundo, a vida, a nós mesmos” (PRATES, 2014, p. 218), nesse sentido, é consolidada no cerne da “[...] pintura, na dança, na culinária, na escultura, na dramatização, na arquitetura, na música nossas objetivações, em parte histórica e socialmente construídas e determinadas, possibilitando que sejam apreendidas pela razão e sensibilidade do outro” (2014, p. 218). Como se pode averiguar:

[...] estimula com teatro, nossa, semana passada foi muito legal [...]. De fazer um “júri simulado”, porque a gente conseguiu colocar em prática o que a gente estava aprendendo, então isso fez toda a diferença, a sala ficou até as 22h30min porque isso dá vontade, eu falei “poxa vida, que legal”, quando me colocaram para falar o que é o conteúdo X, imagina, eu sabia escrever, mas não conseguia falar, porque eu não tenho esse estímulo aqui dentro, aí dá uma diferença enorme quando o professor tem essa didática, muito legal [...]. A gente fez um trabalho [...] a gente até encenou a “classe trabalhadora”, foi bem legal, foi em uma escada lá embaixo, a gente até filmou [...] (DANDARA).

[...] o ano passado eu tinha uma disciplina chamada X, X ano, não dou mais essa disciplina, nessa disciplina eu utilizava filme, utilizava música também, uma ou duas músicas, eu utilizava mais para fazer a construção histórica, para trabalhar os conceitos, para trabalhar uma série de coisas[...] a gente percebe que eles entram no processo com mais garra, eu vi isso na disciplina X, era uma disciplina curtinha, no dia que eu discuti aquele filme X [...] era tudo, ou discutir, por exemplo, machismo com músicas[...] tem uma Tese muito bacana que trabalha a questão X, de machismo principalmente, com músicas do Nordeste, aquelas músicas de forró, super interessante, eu trabalhava outra coisa, eles se vêem no processo [...] (CAROLINA).

[...] filmes, vídeos, essa provocação, [...] é positivo [...] eu tive uma aula de optativa que o professor falava versos, ele perguntava para os alunos “o que isso quer dizer?” poemas, versos, ele foi ao essencial de

cada um, o que você pensa, o que você sente, mas foi um ou dois. Tiveram apresentações de oficinas, quer dizer, é um tema que envolve teatro [...] (ADOLFO).

Muitos seminários que a gente apresenta, eles dão a liberdade total para fazer o que quiser, criar, músicas, poemas, apresentar teatro. Esses dias, inclusive, a gente fez uma apresentação sobre a “Intervenção Militar” no Rio [...] (CARLOS).

Vai mexer na capacidade criativa, desvelar além do aparente, por isso que alinha com o Projeto Ético-Político profissional [...] todas as unidades da disciplina X, de ensino que eu tenho, eu peço para eles assistirem um filme e correlacionar com a disciplina e me entregarem por escrito o que eles fizeram de relação, porque também é uma forma de sair do papel [...] olhar a criação humana a partir do cinema e transpor, porque o filme geralmente está relatando o período histórico que a gente está estudando, então, é uma forma de você dar um mergulho dentro do filme para poder entender o que o autor está falando daquilo, daquela situação e, vendo o filme a gente consegue ver [...] (ANTONIO).

[...] utilizo, mas pouco, não é uma coisa que eu persigo, usava muito filme, que eu acho muito legal, [...] porque ninguém tinha acesso a filme, do jeito que a gente tem hoje e tal, ainda uso, tem alguns filmes que eu não abro mão porque eu acho que são importantes, porque o filme, ele resume um monte de coisa, que, às vezes, demora, não sei quanto tempo para falar, e, tem essa coisa da arte, da transmissão e tal, eu adoro filme, adoro cinema, adoro música, música eu tenho introduzido há uns dois anos, eu acho, três anos e tal e, vídeos, assim, que falam de alguns autores, mais ou menos isso, mas, não é uma coisa que eu sempre usei não, não é uma coisa que me despertou, exceto filme, é uma coisa que está me despertando esses tempos (TARSILA).

Nessa acepção, a Arte-Cultura se denota e pode se perpetuar enquanto essencial *instrumento pedagógico* vislumbrando o desmantelamento de um processo de aprendizagem mecanizada, técnica e tradicional, haja vista que “[...] para além de nos levar a pensar, mobiliza nossos sentidos, os acentua, nos instiga, nos provoca [...]. O homem se afirma no mundo objetivo não apenas no pensar, mas também com todos os sentidos [...]” (PRATES, 2014, p. 218), assim, “[...] o sentido que é prisioneiro da grosseira necessidade prática tem apenas um sentido limitado”, diz Marx (1993)” (2014, p. 218).

Porém, com relação a tais iniciativas relatadas, apesar de todas as estratégias e os esforços que, por sua vez, são muito importantes e válidos, que visam romperem com um processo de aprendizagem instrumental e mecânica nos enlaces da Pedagogia

acrítica de viés Tradicional como relata Saviani (2001), as mesmas se esbarram com algumas “limitações” que acabam por *reproduzem* uma lógica com relação aos processos de aprendizagens nos delineamentos segundo as finalidades do sistema vigente.

Ou seja, conseguir um processo de ruptura com a Pedagogia tradicionalista e tecnicista (SAVIANI, 2001) e, por conseguinte, com uma didática segundo as referidas acepções, que constituem como um padrão na sociedade do Capital, vai além das delineadas ações e abarca a exigência de outras “questões” essenciais tendo por objetivo um processo de aprendizagem contrária aos mecanismos e as finalidades da Pedagogia Neoliberal diante de seus atentos tradicionalistas e de seus vieses estruturantes “bancários”.

Questões que perpassam, assim, os alicerces para análise e reflexão críticas no tocante as seguintes indagações: **como são constituídos os planos de ensino, bem como das disciplinas e seus fundamentos e mecanismos? É considerada a realidade apresentada em um processo de construção frente, contudo, ao conhecimento que os discentes já possuem, mesmo que seja um conhecimento “prévio”, “senso comum” ou considerado pela dimensionalidade acadêmica como “não científico”, assim como uma vinculação com histórias de vida dos mesmos em um processo horizontal e coletivo em coerência com cada realidade apresentada? Ou, os mesmos vêm prontos simplesmente para ser “aplicados” – “passados”? Assim, “Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da realidade em que se engendram” (FREIRE, 2017, p.79).**

[...] cada turma é uma turma [...] uma coisa que não tem nada a ver comigo, ela vai fazer sentido para mim? Não! (TARSILA).

Na percepção em que seguem as atribuições inerentes ao modelo de Pedagogia não crítica e padronizada segundo as deliberações e finalidades impostas pela Hegemonia do Capital “[...] os conteúdos e procedimentos didáticos não precisam ter nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais” (REGO, 2014, p. 89), dialogando, nessa perspectiva, com um modelo de “Educação Bancária” e sua concepção de Pedagogia-Didática imbuída em que “[...] o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; [...] o educador é o que pensa, os educandos os pensados; [...] o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, [...], se acomodam a ele; [...]” (FREIRE, 2017, 82-83).

Ou seja, não há utilização do recurso da **investigação-pesquisa**, que pode ser utilizado como um mecanismo para conhecer a referida realidade apresentada, os discentes, bem como seus saberes, para que, a partir desse delineado movimento, possa haver a perpetuação de construção de modo coletivo do plano de ensino e da aula com relação à referida disciplina dialogando, assim, com as temáticas estabelecidas.

Dessa forma, o plano da disciplina deve ser construído, diferentemente do docente desenvolver toda a disciplina com o plano já estruturado e pronto sem dialogar, nessa dimensão, com as realidades apresentadas, desse modo, “Isto é um trabalho de reflexão complexo, que implica em **desvendar do real** [...], dimensões, significados, tendências, que definitivamente não são dadas [...]” (IANNI, 2011, p. 398, grifos nossos).

Atenta-se, portanto, a importância de ir além da apresentação do plano da disciplina e-ou dos conteúdos aos alunos no início de cada disciplina e possibilitar aberturas para sugestões e mudanças nos mesmos, deve-se se perpetuar como um **processo de construção coletiva, sobretudo, investigativa**, tendo em vista que “[...] o conteúdo programático das “disciplinas”, procuram tendencialmente moldar os estudantes nos limites de uma subjetividade alienada e estranhada, pré-formada e pré-disposta à divisão social do trabalho” (TRAGTENBERG, 1982, p. 41).

[...] e, o fato, por exemplo, eu [...] não discuto o plano de ensino com os alunos, logo, eu estou impondo aquilo que eu quero, eu estou impondo, quando eu não falo com eles, não discuto [...] e isso contrária tudo que fala da discussão do projeto, do código de ética, do princípio dos códigos de ética. Porque isso acontece mesmo, isso é real [...] (ANTONIO).

[...] tem alguns professores que [...] trazem uma proposta, mas pode ser modificada, [...] tem professor que não, que trás “esse é o plano, a gente tem um tempo para fazer isso, é 30 horas e não dará tempo” [...] (NÍSIA).

[...] percebi, do que eu recebi do planejamento de aula [...] que eu recebi [...] a gente vai fazendo atividades ao longo do semestre, dentro do método que ela passou [...] já vem com um programa muitas vezes [...]. A gente estuda com algo que já está programado, já está na “caixa”, já está na “grade”, que eu chamode “grade curricular” [...] não me correspondem [...] é [...] aquele plano montado e acabou [...]. Mas, eu entendo que é a formação que eles tiveram também [...] que os professores tiveram [...] (DANDARA) .

[...] apresentam no primeiro dia o contexto do ano, do semestre (que seja), as datas previstas para eventos, trabalhos, avaliações, [...] tem os textos que vão ser usados [...] (ADOLFO).

[...] em questão de planejar a aula, da metodologia usada por professor, o que vai usar, se vai passar um documentário, [...] a questão das referências bibliográficas, [...] de uma forma geral dos professores [...] (NÍSIA).

[...] os professores são bem preocupados em fazer um plano, tanto que sempre no começo, eles dedicam toda uma aula para apresentarem o plano de ensino, perguntam se tem dúvidas, [...] conversam com a sala se querem adicionar alguma coisa, [...] eles vem com o plano, mas sempre aberto para conversa [...] (CARLOS).

Atenta-se, nessa dimensão, a importância de partir de um processo, portanto, em que o docente por meio da dimensão da pesquisa que, nesse caso, pode ser utilizada como um mecanismo pedagógico, “mergulha” na delineada realidade apresentada, assim, inicialmente, procurando conhecer os discentes da referida turma, suas histórias e realidades e os seus conhecimentos prévios sobre determinada questão.

Assim como seus anseios, sonhos e dificuldades, **em um processo investigativo e dialogado**, desse modo, posterior a esse processo, **há construção do plano da disciplina-ensino de forma coletiva** pautado na realidade apresentada e em suas demandas, com relação a cada turma, vinculando-o, dessa maneira, aos vieses *dastemáticas* sistematizadas.

[...] não, ainda não, eu queria, [...] um processo dialético [...] os discentes também tem algo a ensinar, [...] que pudesse contemplar mais os alunos [...] eu traria o máximo de realidade possível, a conjuntura mesmo, [...] do que a gente vive, dos movimentos sociais, a realidade mesmo para a sala de aula, fora e distante do “modelo bancário” [...] (DANDARA).

[...] eu acho um absurdo, quando o professor divide os temas que ele elenca e a sala inteira tem que fazer, [...] sendo que não é interesse [...] a questão de conseguir perceber a realidade [...] porque não tem como eu montar uma oficina no “CRAS” sem saber a demanda daquelas pessoas [...]. Quais são as reais demandas, a realidade? São aquelas mesmas coisas, como eu vou montar uma aula, sem saber a realidade, as demandas dos alunos? [...]. Claro que tem conteúdos que tem que serem passados, é óbvio, mas na forma de construir, [...] construção conjunta, [...] deixar mais aberto, não imposto [...] (NÍSIA).

[...] tudo que a gente aprende vem de algum lugar, a gente já tem um saber “ali” [...] a docência, ela tem realmente o domínio teórico e na parte prática? Como trazer os problemas de fora para dentro da faculdade? (ADOLFO).

Bem como, se perfaz como essencial, se pensar e articular as construções trabalhadas e refletidas no âmbito das aulas, com **ações estratégicas com relação à realidade**, ou seja, que os conteúdos e assuntos trabalhados no contexto das aulas

possam orientar durante ou no final de cada disciplina, ações de **retorno, devolutiva e alcance social para a sociedade**, almejando, assim, ultrapassar os limites institucionais, vinculadas, sobretudo, **com os grupos de extensão universitária e pesquisa**, como, por exemplo, iniciativas que dialoguem com movimentos sociais, cursinhos populares, centros culturais, escolas, Centro de Referência de Assistência Social, unidades de saúde, comunidades, entre outras, fortificando o tripé “ensino-pesquisa-extensão”, tanto, também, por meio de iniciativas de “forma direta” entre a disciplina e a realidade apresentada, haja vista que a separação dentre o:

[...] ‘fazer’ e ‘pensar’ se constitui numa das doenças que **caracterizam a delinquência acadêmica**. [...] caracteriza-se pela existência de estruturas de ensino em que os meios (técnicas) se tornam fins, **os fins formativos são esquecidos** (TRAGTENBERG, 1982, p. 17-18, grifos nossos).

Almejando, ultrapassar, dessa maneira, os limites que circuncidam a Pedagogia-Didática apregoada pela “Educação Bancária” conformeretratada por Freire(2017), no tocante a uma abordagem Tradicional (SAVIANI, 2001), mecânica, volátil e instrumental (ANTUNES; PINTO, 2017) tendo em vista que a mesma “Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e **não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo**” (FREIRE, 2017, p. 87, grifos nossos), uma vez que se consolidam como seres aptos ao ajustamento, bem como a adaptação, todavia, o pensar e o refletir que perpassam o aprendizado “[...] só assim tem sentido, se tem sua **fonte geradora na ação sobre o mundo [...]**” (2017, p. 90, grifos nossos).

[...] e para estar retornando? Principalmente isso [...] levar esse conhecimento para “fora”, chegar até a comunidade [...] (ADOLFO).

[...] não aproxima tanto, você fica meio que perdido [...] maneira como eles “apresentam” o conteúdo, por exemplo, não tendo uma preocupação muito grande com o “retorno” que isso vai dar [...] já discutimos isso, [...] de como você vai devolver para a sociedade, mas na prática ainda não, ainda não trabalhamos com isso, sempre questionamos [...] mas, nada chega a ser concreto [...] (CARLOS).

Nesse sentido, perpetua-se também, a consolidação de um Trabalho docente no processo de Formação profissional do Assistente Social no cerne da graduação, no âmbito da realidade pesquisada, que representa **exceções** da mesma, frente à materialização do Trabalho docente de forma mais estruturada por meio de ações concretas e coletivas que abarcam as questões referentes ao processo de construção de

um “plano disciplina-ensino-aula” considerando a **realidade apresentada com base em um processo investigativo**.

Se **opondo**, dessa maneira, a lógica que circunda um modelo de aprendizagem calcado em uma abordagem de “Educação Bancária” e antidialógica em que o docente estrutura “[...] o programa sobre o qual dissertará a seus alunos [...]” (FREIRE, 2017, p. 116) e nos desdobramentos de uma Pedagogia Tradicional que, de acordo com Saviani (2001), se pauta em uma conotação hierarquizada centrada no poder do docente e, nessa acepção, os discentes enquanto simples receptores de uma gleba de conteúdos. Conforme pode ser verificado:

[...] o meu trabalho docente é pautado em dois referenciais, do Vygotskye do Paulo Freire, Vygotskyenquanto pedagogo e o Paulo Freire enquanto discípulo desse “cara” que ele constrói uma Pedagogia, uma forma de abordagem que reconhece no sujeito potencialidades e, que essa dialógica, essa dialética, se constrói de forma horizontal e, de fato, se dá de forma horizontal. Então, é nessa perspectiva que eu acabo trabalhando e assumindo as coisas que eu construo em sala de aula. [...]quando a gente pensa isso do ponto de vista pedagógico, da construção de um projeto pedagógico de curso de Serviço Social, a “Pesquisa e a Ética” são extensões que são transversais, então, por exemplo, se eu sou um professor comprometido, que uso a perspectiva Freiriana, Vygotsky, [...] a pesquisa [...] acontece de forma transversal, todas as disciplinas deveriam ser feitas dessa forma, até para construir o “Plano de Aula” tem que pensar, é uma pesquisa que vai ser desenvolvida para aquele objeto de estudo que é a ementa da disciplina e, quais são os caminhos pelos quais você vai fazer, que dialogue com o projeto pedagógico do curso e dialogue e relacione isso com a dinâmica da sala, aí você está coerente com aquilo que você defende tanto no projeto de profissão, tanto no projeto pedagógico, agora, se eu não entendo isso, “morre”, “cada caixinha na sua caixinha”, a gente fala contra isso, mas reproduz isso, “de novo”, reproduz porque a gente não tem debates pedagógicos para formação docente[...] qual é a intenção? Eu também faço isso porque eu sou X antes de ser X, eu tenho clareza, porque se eu não tivesse [...] formação na área da X, eu não faria, porque eu não aprendi, [...] todo ano a gente começa com uma sala nova, é de fazer primeiro esse “diagnóstico” dos alunos, para que você possa fazer um planejamento geral com uma metodologia específica e, para mim pressupõe, que a primeira unidade, ela serve como um “balizador” de um “diagnóstico” da turma e, a partir daí eu construo as duas próximas unidades e altero a metodologia[...] no começo eu vou muito intuitivamente, depois do terceiro encontro, eu vou muito com relação à turma e o “diagnóstico” feito da turma, então, a mesma aula, não é dada igual de manhã e de noite, são realidades diferentes [...] talvez, o maior desafio é ter maior precisão nesse diagnóstico e sozinho, porque quando você faz o diagnóstico com outros professores, então, você tem como trocar, mas no meu caso, eu fico, eu faço, mas eu não tenho com quem trocar, porque se eu chamar só as pessoas que dão aula no X ano para conversar, as pessoas também não vem, então, não há essa interatividade, para mim é um desafio [...] (ANTONIO).

Bem como, no cerne das referidas **exceções** no âmbito deste processo investigativo em questão, a materialização de uma conotação de ensino-aprendizagem, dimensionando a finalidade social do processo educativo perante formas de apresentações e estratégias de **retorno e devolutiva**, daquilo que foi desenvolvido e construído no processo de aprendizagem, para a sociedade, perpassando, assim, sobretudo, uma questão **ético-social**:

Eu procuro em todas as disciplinas que eu dou, levar os alunos para dialogarem com a comunidade, essa disciplina de X, agora, os alunos estão aprendendo a fazer X a partir da construção de um diagnóstico de um município daqui da região da drads de X, e aí, a gente está fazendo o diagnóstico, cada grupo o seu, e no final do semestre eles vão apresentar o diagnóstico no encontro de Assistentes Sociais das regiões para entregarem para os municípios aquilo que eles fizeram e dialogarem para saber se eles fizeram certo, porque, se não, qual o sentido do que aprendem, ficar aqui dentro? Em uma aula de X, que era para discutir os clássicos da X, a gente estava discutindo X e, eles foram dar uma aula para os alunos do cursinho e, a disciplina de X, a gente foi discutir, coisa que a professora X faz das oficinas [...] que vai discutir a questão da totalidade, mediação, raça, etnia e, a gente fez a aula da apresentação das oficinas no “Instituto X” e, a gente convidou os movimentos sociais para discutirem o que a gente estava discutindo nas oficinas, “é sair daqui”, o ano passado a disciplina optativa que eu fiz, foi para os trabalhadores e alunos, para os profissionais poderem fazer, acho que a gente tem essa responsabilidade (ANTONIO).

Porque está “envolvido” [...] aí funciona, [...] é diferente e funciona, pouquíssimas são assim. [...] (NÍSIA).

Porém, mesmos com tais ações e iniciativas que são imprescindíveis para um processo de ruptura com uma concepção de Pedagogia-Didática instrumental, mecânica, tradicional (SAVIANI, 2001) e “bancária” (FREIRE, 2017) (ações que consideram a realidade apresentada em que o plano de ensino-disciplina é construído por meio de um processo investigativo e coletivo, assim como os aspectos condizentes ao alcance e devolutiva social advindo dos processos de aprendizagens frente ao que é desenvolvido no âmbito das disciplinas nos aportes éticos), esbarram-se em alguns fatores dificultados, na ocasião, a utilização recurso de “slides” com grande densidade de conteúdos para “estimular” discentes, com relação a uma determinada turma, que não têm o hábito da leitura e não participam, nesse sentido, o processo que visa “passar” conteúdos de modo vertical, ou seja, “slides” imbricados de conteúdos teóricos, vão desestimular ainda mais os discentes que não participam, acentuando, desse modo, o nível de *passividade* diante dos mesmos. Como se averigua:

[...] eu uso, por exemplo, o recurso de PowerPoint, quando eu percebo que tem uma sala que quase não lê, então, o que acontece? Eu consigo colocar no PowerPoint uma densidade de conteúdo das quais eu obrigo eles lerem e, depois eu mando o PowerPoint para eles, para estudar, para fazer, ler o PowerPoint, tem PowerPoint carregado de texto porque a sala não lê [...] (ANTONIO).

Há no universo pesquisado, ou seja, compreendendo a totalidade investigada, em algum momento da disciplina, mesmo que não seja a única forma de avaliação, aplicação de prova segundo o “modelo padrão”, mesmo que a prova articulem questionamentos que despertem reflexões e análises, recaem em um *modelo tradicional* pela forma como é realizada. Na dimensão em que o discente disserta e descreve sobre as questões no âmbito da sala de aula, assim, em sua formatação mais difundida segundo Libâneo (2006) a avaliação é um modo de checar se o discente reteve o conhecimento transmitido pelo docente, nesse sentido, a própria estrutura do ensino inserido na lógica do Capital e de seus atentos, permeiam o docente enquanto:

[...] aquele que **supervaloriza o sistema de exames, a avaliação rígida do aluno**, o conformismo ante o saber professoral [...] **a pretensa criação do conhecimento é substituída pelo controle sobre o parco conhecimento produzido pelas nossas universidades**, o controle do meio transforma-se em fim, e o campus universitário cada vez mais parece um universo concentracionário [...] (TRAGTENBERG, 1982, p. 13, grifos nossos).

No tocante em que “A verticalização da aprendizagem se dá através de periódicas avaliações (vistas como instrumentos) [...]” (REGO, 2014, p.90-91), assim, impera-se a importância de ultrapassar as *formas tradicionais* dos processos avaliativos, refletindo em ações que possam abarcar além das estruturas universitárias. Ou seja, perpetuar um processo avaliativo associado com o **alcance, devolutiva e retorno social** do aprendizado construído, por meio de **ações concretas com relação à realidade**, assim, também integrar a própria comunidade que foi beneficiada pelas delineadas ações e respaldos como **constituintes de um processo avaliativo das referidas iniciativas**, vinculado ao referido processo, a sua real efetividade em uma **acepção ética**.

O que, por sua vez, é diferente da forma de se utilizarem várias modalidades de avaliações, ou seja, não é somente isso, são **outras formas de avaliações no âmbito do alcance e da funcionalidade social** da mesma, tendo em vista que “O objetivo que a **pedagogia burocrática lhe propõe** não é o **enriquecimento intelectual do aluno, mas seu êxito no sistema de exames**. O melhor meio para passar nos exames consiste então

em desenvolver o conformismo, submeter-se [...]” (TRAGTENBERG, 1982, p. 48, grifos nossos). Como se verificam:

[...] a prova, eles sabem os critérios que eu vou usar para corrigir, exatamente tudo às claras, super explícito, agora, tem que ter fundamentação [...] (TARSILA).

[...] você tranca, você não estimula, é absurdo, você fica assim em uma situação, você tem que provar que você sabe? Isso não é bom[...] porque o nosso conhecimento não é, assim, em uma prova, é no que é dado no dia a dia, é nas relações sociais [...] tem outros métodos que podem ser criados, eu acho que a prova não é eficaz porque ela afasta, assusta, ainda mais em um método “bancário”, que você não desenvolve, você não cria [...] (DANDARA).

[...] a informação [...] e depois descrever na forma de prova, você tem que descrever [...] (ADOLFO).

[...] como vai ser a avaliação, quantas avaliações, como serão os processos, tenham clareza nos instrumentos, escrevo nas atividades de avaliação “esse instrumento tem como critério avaliar esse e esse ponto”, “a metodologia da avaliação vai ser essa”, individual ou em grupo, “será avaliado se esse ponto”, o aluno tem que saber o que ele está sendo avaliado, para ele fazer uma boa avaliação, mas as pessoas não constroem instrumentos de avaliação, não devolvem para o aluno depois como é que foi a avaliação [...] eu tenho uma pasta para cada aluno, com foto do aluno, endereço, telefone do aluno e, faço, “o aluno fez avaliação” e, tem avaliação individual de um em um aluno, eu faço eles assinarem do lado para terem ciência do que eles fizeram, ponho de recuperação no meio de processo, da trabalho, mas é assim que eu entendo a avaliação comprometida com aquilo que a gente defende no nosso projeto profissional (ANTONIO) .

Consolida-se, portanto, no processo de Formação profissional do Assistente Social - na graduação, mediante a realidade investigada no viés desta pesquisa, ações e práticas pedagógicas de maneiras “isoladas”, fragmentadas e pontuais que, **com maior ou menor intensidade e aspectos**, acabam se esbarrando no modelo de concepção pedagógico didático permeado pela abordagem da “Educação Bancária” segundo apontada por Freire (2017) no viés, instrumental e mecânico, (ANTUNES; PINTO, 2017), nos delineamentos de uma Pedagogia Tradicional conforme abordada por Saviani (2001).

Vinculadas, sobretudo, ao processo de flexibilização e da “multifuncionalidade” que intensifica o processo de precarização do Trabalho docente que se acentua com a tendência do não diálogo-isolamento entre os mesmos nos processos de construções e desconstruções visando um processo de Formação profissional de Assistentes Sociais, qualificada e ética, tendo em vista que tais fatores desencadeados em sua “totalidade”

atendem os interesses e a lógica do Sistema Neoliberal no aporte do Capital. Assim, as referidas características e tendências que foram aportadas e identificadas, podem, contudo, se expressarem e apresentarem dentre outras realidades formativas na dimensionalidade do fenômeno que perpassa a “reconversão docente” tal como permeado por Evangelista (2017).

É uma Educação emancipadora? Se ela é emancipadora, ela não é o que a gente está fazendo [...] (ANTONIO).

Haja vista, nessa dimensão, a ausência intencionada de uma formação, política estruturada e orientações quanto às questões didático-pedagógicas com relação ao docente universitário no âmbito do Ensino Superior brasileiro e, desse modo, no contexto do Serviço Social que, contudo, **além da necessidade** da referida **formação didático-pedagógica**, que seja uma formação quanto às questões didáticas e pedagógicas **coerentes** com o **Projeto Ético-Político da categoria** que, assim como finda uma **orientação** pautada na **tradição marxista**, que possa estabelecer também uma **orientação didático-pedagógica** nos processos ensino-aprendizagem que **dialoguem** com a referida **orientação** e integremos princípios norteadores que compõem o **Projeto Ético-Político do Serviço Social**.

Sobretudo, as possibilidades de integrarem no tocante as Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) de 1996, assim, contrárias a Hegemonia Neoliberal dentre os embalos do Capital, objetivando, dessa forma, um processo de Formação profissional de Assistentes Sociais críticos, criativos e propositivos e sua vinculação com o processo de Formação, sobretudo, didático-pedagógica crítica dos docentes no contexto do Serviço Social, visando, dessa forma, a **materialização** de um **Trabalho** de cunho **transformador** na perspectiva, portanto, de “**Práxis**”, em ambas as situações em sua vinculação orgânica.

[...] acho que independente do sistema, eu acho que você consegue ter uma Educação Libertária, sem medo [...] (DANDARA).

A perpetuação de uma Pedagogia e de uma Didática vinculadas à materialização do Trabalho docente no aporte do Serviço Social que, contudo, vinculem, também, os alicerces do tripé da universidade pública e os de sua defesa, propiciando, assim, ações estratégicas durante o processo de formação profissional do Assistente Social – na graduação, que fortifiquem a articulação do ensino atrelado à extensão e a pesquisa, dentre estratégias, contudo, de devolutivas e retornos de aporte social daquilo que é

desenvolvido no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, perpassando, assim, uma dimensão, sobretudo, **ética**.

Uma vez que a tendência segundo a Hegemonia Neoliberal, além de precarização dos processos de Formação profissional, tanto do docente, assim, de forma conectada, quanto do discente no cerne do Serviço Social e, desse modo, o Trabalho profissional de ambos.

Em um sentido, sobretudo, da **desconexão** da “teoria” e da “prática”, bem como **da separação** dentre **processo educativo e dimensão política**, por meio de discursos e de estratégias interesseiros e imbuídos de intencionalidades visando à manutenção dos alicerces sustentadores da ordem social vigente. E, também, de desarticularem e **enfraquecerem cada vez mais os pilares da universidade pública que perpassam na vinculação dentre “ensino-pesquisa-extensão”** em uma intenção, todavia, entre os processos de privatizações em comunhão com os interesses dos grandes setores empresariados em uma lógica pautada no sistema de gerenciamento Toyotista. Tendo em vista que a Teoria do Capital Humano permeia um formato e modelo de Pedagogia estruturada e respaldada nos alicerces envoltos da economia utilitarista, bem como no atento Neoliberal (ANTUNES, 2017), no sentido de:

[...] **esvaziamento do pensamento crítico no interior da Universidade**. É imprescindível, portanto, para um **movimento contra-hegemônico**, captar criticamente tais transformações, para se projetar possibilidades e **estratégias de resistência**, com lucidez teórica e otimismo na ação [...] (PEREIRA, 2006, p. 20, grifos nossos).

Nesse sentido, adentrarem ações estratégicas e eticamente articuladas almejando romper com um modelo de “Educação Bancária” de acordo com Freire (2017), dentre os aportes de uma Pedagogia Tradicional-Tecnicista (SAVIANI, 2001), instrumental, mecânica e fragmentada (ANTUNES; PINTO, 2017), para tanto, as dimensões da *dialogicidade, pesquisa, arte e de suas expressões* e da ética que abarca os alicerces da funcionalidade social do conhecimento construído no âmbito do processo ensino-aprendizagem; são fatores constitutivos que podem integrar para uma articulação de um processo de aprendizagem crítico-transformadora, visando, nesse sentido, a materialização de um Trabalho crítico-significativo, assim, em ambos os casos, em uma perceptiva, portanto, de **Práxis**.

Para tanto, um processo de aprendizagem que dialogue e seja coerente com os princípios éticos e políticos da categoria, adentrando, nesse norte, o tripé “educação-

pedagogia-didática” contrário as “amarras” do Capital, sobretudo, de enfrentamento ao diálogo interesseiro de que “Teoria” e “Prática” não se articulam, visando nessas intencionalidades, à manutenção do sistema vigente e de suas estruturas de poder em benefício da classe dominante.

Nesse sentido, se perfaz a essencialidade de fazer o movimento contraditório, dessa forma, para além de uma Educação, uma Pedagogia e uma Didática, contrárias a Hegemonia do Capital, nos contornos, assim, da **luta** e da **resistência**, diante das mazelas oriundas do Sistema Neoliberal, principalmente no contexto atual da realidade brasileira, que vem se vinculando intensos retrocessos quanto aos Direitos que foram arduamente conquistados e quanto as garantias dos aportes democráticos.

**CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA CONTRÁRIAS A HEGEMONIA
DO CAPITAL: UMA LUTA NECESSÁRIA NO SISTEMA
VIGENTE**

“Os filósofos se preocupam em interpretar o mundo. Mas o que importa é transformá-lo”.

Karl Marx

2.1 Educação contrária a Hegemonia do Capital

O ser humano está incluso em um processo de modo contínuo de aprendizagem, contudo, pela relação estabelecida entre o mesmo com a natureza por meio do Trabalho, nesse sentido, atenta-se a uma abordagem de Educação de maneira “ampla” conforme retrata Paracelso apud Mészáros (2008, p. 47), que a aprendizagem “[...] é a nossa própria vida”.

Nessa acepção, o viés envolto a *aprendizagem* é fator constitutivo e intrínseco com relação ao *ser humano*, todavia, se efetiva de múltiplos modos no decorrer da vida do mesmo, contudo, atenta-se como importante, a maneira que se materializa a referida aprendizagem. Assim, a delineada aprendizagem segundo Mészáros (2008),¹¹ se perpetua e influí no processo de desenvolvimento do *ser humano* rumo ao patamar da *emancipação*.

Portanto, se coaduna como necessário o processo de universalização, de modo consciente e de maneira associada ao Trabalho, bem como a Educação, enquanto, nessa dimensão, “[...] atividade humana **auto-realizadora**” (MÉSZÁROS, 2008, p.65, grifos nossos), haja vista que a consolidação de uma Educação para além dos contornos do Capital tem por finalidade outra ordem social, ou seja, de forma qualitativa distinta, caracterizando-se como importante a contraposição, com relação às esferas que circundam o sistema do Capital (MÉSZÁROS, 2008).

Diante do exposto, se finda a Educação e suas determinações inclusas na sociedade do Capital, em que representam e cumprem função especial para a manutenção e reprodução da referida forma de estruturação no contexto da vida social que, por sua vez, se efetiva por meio do processo de mediações estabelecidas e pautadas na “alienação”. Nessa perspectiva, “[...] as instituições formais de educação cumprem uma função decisiva, mas que de forma alguma lhe é exclusiva ou se efetiva isoladamente das demais dimensões da vida social” (CFESS, 2012, p. 18).

¹¹ Foi um importante filósofo húngaro e está entre os mais relevantes intelectuais diante das orientações marxistas da contemporaneidade, nasceu no ano de 1930 (Hungria) e faleceu no ano de 2017 (Londres). “István Mészáros, é um filósofo húngaro bem conhecido pela intelectualidade brasileira por tratar de temas como globalização, crise do capital, imperialismo, sociologia do trabalho, movimento socialista e demais assuntos do marxismo contemporâneo. De orientação marxista, foi discípulo do também húngaro Georg Lukács a quem deve grande parte de sua produção intelectual. É conjuntamente estudioso de [...], Lênin e Rosa Luxemburgo” (GONÇALVES, 2010, p.632).

Tendo em vista que a Educação e seus mecanismos, no âmbito da realidade brasileira atual, comungam com os vieses do Capital em uma vinculação orgânica, portanto, com o “Mundo do Trabalho” nas esferas contemporâneas e suas dimensionalidades, sobretudo, ao contornar a potencialidade de uma cisão, conforme retratado por Antunes e Pinto (2017), dentre o denominado Trabalho de cunho “Intelectual” e o Trabalho de viés “Manual”, desse modo, em uma acepção *classista* na medida em que se instituí a permanência da:

[...] clássica tese na qual a classe que tem a sua disposição os meios de produção material, dispõe também, por esse motivo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas às idéias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. [...] O conjunto dessas idéias, grosso modo, tem por propósito (i) advertir os homens e mulheres trabalhadoras que não devem ultrapassar o horizonte burguês; e (ii) perpetuar a ilusão histórica na qual o homem burguês tem para os operários uma importância tamanha que eles *não conseguem conceber nenhuma situação social na qual o homem deixe de ser burguês*. Ironizando, eles são como certos intelectuais que fazem apologia do socialismo e do comunismo, mas não saberiam viver sem o capitalismo. Mas o que realmente ensina a educação brasileira? Certamente ensina o respeito pelas regras estabelecidas a partir da dominação de classe (CARVALHO, 2011, p.20-21, grifos do autor).

Para tanto, a Educação estruturada no modelo delineado da sociedade de caráter Capitalista, nos atentos, portanto, do Capital, adentra, assim, no processo de produção frente “[...] as qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e [...] a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de **controle político**” (MÉSZÁROS, 2008, p.275, grifos nossos).

Dessa forma, o modelo de Educação que é permeada no cerne das instituições formais, pauta-se em uma abordagem intencional de patamar *elitista*, bem como *superficial* e “raso”. Portanto, um dos objetivos fundantes da Educação institucionalizada na sociedade regida pelos aportes do Capital é delinear “[...] tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

A **Educação**, assim, pode se perpetuar como uma atividade que comunga e **reproduz** os fatores envoltos da **ideologia dominante**, ou seja; Neoliberal nos delineamentos do Capital, afinando as amarras que propagam as desigualdades sociais, ou, por outra dimensão; pode colaborar para o **processo de desvelamento** com relação às **contradições** que estão embutidas nas organizações econômicas, sociais e políticas

em uma **perspectiva classista**, assim, alinhada as configurações da emancipação humana (GONÇALVES, 2008).

Haja vista a importância de ressaltar que uma instituição “[...] formal, por maior que seja, não engendra a partir de si um sistema social como um todo [...] do mesmo modo, tampouco ela tem possibilidade de sozinha confrontá-lo” (ANTUNES, 2016, p. 156); porém, não se extingue a importância, assim como função da mesma nos setores da sociabilidade diante de uma aceção que pode *colaborar com mecanismos na luta por outra forma de sociedade*.

Tendo em vista que o processo de aprendizagem, segundo Mészáros (2008) se permeia para a própria vida do ser humano, portanto, consolida-se enquanto essencial um processo de ruptura com relação à abordagem de *internacionalização* apregoada pela estrutura vigente, dessa forma, se aclama como necessário um processo contrário a internacionalização imposta, almejando, assim, o embate com os fatores emoldurantes dos alicerces hegemônicos do Capital nas deliberações Neoliberais através dos ambientes formais-institucionalizados, objetivando um modelo de Educação que ultrapasse o imposto pelo formato do Capital.

Nessa direção, demarca-se a compreensão acerca de Antonio Gramsci¹² com relação aos alicerces educativos tendo como base os aportes de **Karl Marx e Friedrich Engels**¹³, dentre o viés marxiano, haja vista a compreensão do termo “marxiano” que remete aos escritos e as pesquisas de caráter original de Karl Marx, ou seja, a própria reflexão advinda do mesmo.

¹² “Antonio Gramsci nasceu em 23 de janeiro de 1891 em Ales, província de Cagliari, na Ilha de Sardenha, na parte mais pobre e mais atrasada da Itália, filho de gente humilde ao qual só duras privações permitiram o estudo na Universidade de Turim, onde em 1915 aderiu ao socialismo. No Congresso do Partido Socialista Italiano em Livorno, em janeiro de 1921, foi Gramsci o líder da ala radical que saiu, constituindo-se como Partido Comunista Italiano. Foi o primeiro secretário-geral desse partido, que o elegeu deputado e do qual fundou o órgão jornalístico, o diário Lúnia. Enquanto isso, fortaleceu-se cada vez mais a ditadura fascista,[...] Gramsci foi preso em 8 de novembro de 1926 e confinado na ilha de Ustica, perto de Palermo. Alguns meses depois, transportaram-no de volta, algemado, para Roma. Processo perante o Tribunal especial. O Promotor falou com franqueza: “Devemos”, dizia aos juízes, “inutilizar por 20 anos esse cérebro perigoso”: a 20 anos de reclusão na Penitenciária de Turi, perto de Bari, foi Gramsci condenado. [...]. Morreu em 27 de abril de 1937 (CARPEAUX, “Revista Civilização Brasileira”, 7 de maio 1966).

¹³ “Friedrich Engels foi um filósofo socialista alemão nascido em 1820, no distrito de Barmen, então Prússia, parte do reino da Alemanha. Foi o amigo mais próximo de Karl Marx e fundou, em conjunto com ele, o comunismo moderno como conhecemos na política tradicional. Entre suas obras, foi co-autor do Manifesto Comunista e editou o tomo II e III d’O Capital. (Colunas Tortas, roto-revista eletrônica). Disponível em: <https://colunastortas.com.br/friedrich-engels/>. Acesso em: 04 de Dezembro de 2018.

Importante elencar que, no decorrer de aproximadamente dez anos no cárcere, devido a Ditadura Fascista que se instaurou na Itália, no referido contexto histórico, Gramsci desenvolveu e estruturou os alicerces essenciais, com relação a sua elaboração teórica tendo por base as análises de sua ação política. Foi parlamentar e preso aos 35 anos de idade pelo Fascismo:

[...] é considerado como um elaborador de uma teoria revolucionária, um defensor da Revolução Bolchevique. Além disto foi um dos fundadores, em 1921, do Partido Comunista Italiano, do qual era o principal dirigente em 1926, quando foi preso pelo fascismo. Durante os anos de prisão e até sua morte, em 1937, manteve e aprofundou suas concepções político-ideológicas. Assim, Gramsci debruçou-se sobre a realidade enquanto totalidade permeada de contradições e mediações, processos e estruturas. A realidade objetiva foi analisada por Gramsci a partir de uma multiplicidade de significados, evidenciando que o conjunto das relações constitutivas do ser social envolve conflitos e alianças. No que se refere à sua compreensão de cultura, Gramsci se preocupa com a cultura em termos amplos pra além da cultura política, mas também se preocupa com a cultura política, necessária ao desenvolvimento humano (CASTRO; RIOS, 2007, p. 221).

Tendo em vista que Marx e Engels não estruturaram de maneira direta as formulações condizentes às questões da Educação, e-ou métodos de ensino, o que se findam são as descrições a luz do Materialismo Histórico-Dialético, bem como citações em cartas, livros e textos, no entanto, atenta-se que:

Encontramos entre os estudiosos da educação socialista um esforço de **organização e sistematização das referências de Marx e Engels** a respeito da **educação e da escola** e que se encontram no conjunto do seu pensamento sobre a economia, a sociedade e a política. A lista de estudos não é grande, nela estando B. Suchodolski, o pedagogo italiano Mário Alighiero Manacorda, o francês Roger Dangeville, Maria Alice Nogueira [...] os trabalhos publicados por esses autores possibilitam organizar a contribuição **marxiana à educação em três grandes aspectos ou direções**: Pela elaboração de uma rigorosa **crítica à educação, ao ensino e à qualificação profissional burguesa**. Analogamente à crítica da economia política, Marx e Engels também dirigiram ao ensino burguês uma aguda e profunda crítica, desnudando a relação entre a educação e as condições de vida das classes fundamentais da sociedade burguesa; [...] A profunda análise **da educação a partir da relação do proletariado com a Ciência, a cultura e a educação** [...] O **delineamento pontual e estratégico dos princípios de uma educação comunista e que deveria estar voltada à formação integral do homem – a educação como articuladora do fazer e do pensar** – a superação da monotecnia pela politecnia [...] (LOMBARDI, 2011, p. 356, grifos nossos).

Nessa dimensão, tem-se, por exemplo, as participações dos mesmos em congressos que foram organizados pela delineada “*Associação Internacional dos Trabalhadores*”¹⁴, em que um conjunto do referido material foi unificado na dimensionada ontologia “*Crítica da educação e do ensino*” (MARX; ENGELS, 1978) que, por sua vez, “[...] só pode ser uma crítica [...]. Esta crítica da educação – como o foi a da economia política – baseia-se essencialmente em critérios de classe que sublinham o caráter falsamente imparcial e objetivo de todas as instituições existentes [...]” (DANGEVILLE, 2011, p. 109-110).

Nas análises que foram expostas por Marx e Engels, acerca da “*Comuna de Paris*” que se caracterizou e se configurou no ano de 1871, enquanto o pioneiro governo operário no âmbito da capital francesa, advindo, sobretudo, da resistência frente aos ataques e a invasão permeada pelo Reino da Prússia findando a demolição do “*Estado burguês*”. Na ocasião, foram consolidadas ações educacionais no viés da mesma que, contudo, foram refletidas na obra “*A Guerra Civil na França*”, conforme o exposto:

[...] eliminando os fatores religiosos e clericais, tomou a iniciativa de emancipar intelectualmente o povo. Em 28 de abril nomeou uma comissão encarregada de organizar o ensino primário e profissional. Ordenou que todos os instrumentos de trabalho escolar, tais como livros, mapas, papel, etc. sejam administrados gratuitamente pelos professores, que os receberão de suas respectivas alcadarias. Nenhum professor está autorizado, sob nenhum pretexto, a solicitar de seus alunos o pagamento por estes materiais de trabalho escolar [...], fazer da ciência um instrumento não de dominação de classe, mas sim uma força popular; fazer dos próprios cientistas não alcoviteiros dos prejuízos de classe parasitas do Estado [...] aliados do capital, mas sim agentes livres do espírito. A ciência só pode jogar seu verdadeiro papel na República do Trabalho. Os professores da escola de medicina evadiram-se e a Comuna designou uma comissão tendo em vista fundar universidades livres que já não sejam parasitas de Estado; esta deu aos estudantes que passaram nos exames a possibilidade de praticar independentemente do título de doutor (o título será conferido pela Faculdade). A comuna não deve ser uma instituição parlamentar, mas sim um corpo dinâmico, executivo e legislativo ao mesmo tempo. Os policiais devem estara serviço da Comuna e não serem instrumentos de um Governo central e, como os funcionários de todos os corpos da Administração, serem nomeados e destituídos sempre pela Comuna; todos os funcionários, de maneira igual aos membros da Comuna, devem realizar seu trabalho com salários de operários. [...] A

¹⁴ A Associação Internacional dos Trabalhadores foi organizada por um Conselho Geral e Karl Marx foi um dos dirigentes da mesma, foi uma organização operária internacional originada no âmbito de 1864.

função pública deve deixar de ser uma propriedade privada concedida pelo Governo central a seus auxiliares. O exército permanente e a polícia do Estado, instrumentos físicos da opressão, devem ser eliminados. Expropriando todas as igrejas na medida em que sejam proprietários, eliminando o ensino religioso de todas as escolas públicas e introduzindo simultaneamente a gratuidade do ensino, enviando todos os sacerdotes ao sereno retiro da vida privada para viver da esmola dos fiéis, liberando todos os centros escolares da tutela e da tirania do Governo, a força ideológica da repressão deve se romper: a ciência não só tornar-se-á acessível para todos como também livrar-se-á da pressão governamental e dos prejuízos de classe. Os instrumentos da opressão governamental e da dominação sobre a sociedade se fragmentarão graças a eliminação dos órgãos puramente repressivos, e ali, onde o poder tem funções legítimas a cumprir, estas não serão cumpridas por um organismo situado acima da sociedade, mas por todos os agentes responsáveis desta mesma sociedade (MARX; ENGELS, 2008, p.92-94).

Diante do exposto, dentre os alicerces que foram coadunados por Marx e Engels, delineou-se uma acepção de Educação de cunho **público**, de viés **gratuito**, com acesso para todos, assim, **popular**, sobretudo, **laica**, ou seja, sem interferência dos alicerces da religião; nessa dimensão, foi consolidada como um essencial meio de formação para a classe proletário-trabalhadora no âmbito de rompimento com as amarras impostas pela “alienação”.

Tem-se, nessa dimensão, uma aproximação entre os alicerces de Karl Marx e Antonio Gramsci no viés de consolidação de uma concepção de Educação de caráter contra hegemônico diante da Educação desenhada de acordo com os anseios e as finalidades do Capital. Nesse sentido, adentra-se que Gramsci compreendeu, bem como delineou Marx, o patamar histórico no âmbito das relações sociais, assim, com fundamento e base na acepção histórica do movimento da realidade social e os delineamentos contraditórios que emolduram o Capitalismo como, contudo, forma e condição de superação, perpetuou, dessa forma, nos delineamentos que estruturam e pautaram a “Filosofia da Práxis” .

Assim, o Marxismo de cunho original se caracteriza enquanto uma Filosofia no viés da formulação de Gramsci a esse referido aspecto, dessa forma, apreende-se os alicerces estruturantes com relação aos processos findados da **formação humana** dentre as delineações de Educação, no sentido em que toda forma que emoldura os processos de formação humana pauta-se em vieses de patamar filosóficos, nesse aporte, a Filosofia é imbricada de uma *esfera educativa*, “Por isso, aprofunda a estreita ligação entre

intelectuais, política e classe social, mostrando que a **filosofia, tal como a educação deve tornar-se “práxis política” para continuar a ser filosofia e educação [...]**” (SEMERARO, 2006, p. 376, grifos nossos).

Na direção em que ambos, conforme aborda Gramsci¹⁵ (1999) citado por Martins (2017), compreendem a Filosofia enquanto fundamentação de mundo que se permeia no aporte de superação, bem como crítica em relação aos aspectos da religião e perante o senso comum, tendo em vista a caracterização enquanto uma concepção intelectual-crítica, constituindo a base para a intervenção-ação de sujeitos coletivos, classes sociais e instituições. Diante do exposto, de acordo com a referida formulação, todos detêm uma “Filosofia” que orienta a ação, porém, com “[...] maior ou menos ‘homogeneidade’, ‘coerência’ [...]” (GRAMSCI, 1999, p. 410 apud MARTINS, 2017, p.230); nessa direção, o Materialismo Histórico-Dialético se perpetua como a Filosofia que orienta a conceituação de mundo, segundo os alicerces “gramscianos” frente à compreensão de Marx e Engels no viés da *Teoria Marxiana*.

Portanto, a ontologia que compreende a Teoria Marxiana, perpetua a realidade apresentada enquanto “*Totalidade concreta*”, haja vista acerca da concretização da “*história*” no cerne de uma categoria visando o desvelamento da realidade apresentada (MARTINS, 2017); assim, a história que demarca a humanidade delinea-se no processo de satisfação com relação às necessidades humanas e através dos alicerces de exploração frente às condições de cunho material de existência, dessa forma, por meio de uma ação *ontológica* essencial, ou seja, o “*Trabalho*”, para a existência dos seres humanos.

Assim, a totalidade concreta (realidade apresentada) constitui-se um coletivo de maneira estruturada e articulada de processos de cunho subjetivo, bem como objetivo, assim, contemplados pelos seres humanos para a sua sobrevivência-existencial decorrer dos tempos históricos, no entendimento em que o patamar “[...] social é o caráter universal de todo o movimento, assim como a sociedade produz o homem enquanto homem, assim ela é produzida por ele” (MARX, 1988, p. 139). Nessa acepção, o Materialismo Histórico-Dialético está pautado no movimento do real em frente à forma de produção da vida material que influencia a esfera política, assim como a social e espiritual.

¹⁵“O trânsito intelectual de Gramsci pelo imanentismo historicista foi definitivo. Sua rejeição as dicotomias e sua luta pela unitariedade do real [...]” (NOSELLA, p. 188, 2016).

Da referida ontologia dialética, haja vista que compreende a Totalidade concreta enquanto uma síntese “[...] de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX, 1988, p. 16), finda as delineações, bem como as determinações perante a relação que se perpetua entre o “todo” e a “parte”, que é dimensionada de forma dialética. Assim, a “Totalidade não se configura enquanto uma simples junção das denominadas “partes”, “Totalidade” indica, pois, que as três dimensões que compõem uma realidade, universal, particular e singular, são partes constitutivas de um mesmo objeto, são sempre articuladas entre si, se auto-implicam [...]” (GUERRA, 2009, p. 711).

Tais acepções, em coerência com os delineamentos envoltos com relação à “Filosofia da Práxis” em que, “[...] o ser não pode ser separado do pensar” (GRAMSCI, 1999, p. 175 apud MARTINS, 2017, p.251), nesse contexto, consolida-se o entendimento sobre o Ser Social em sua plenitude no viés histórico, contrapondo-se, dessa forma, as apregoações inerentes ao harmônico, bem como ao “estático”; assim, advinda da epistemologia da concepção marxiana, solidifica-se uma perpetuação de *construção do conhecimento* enquanto um *conhecimento concreto pensado* (MARX, 1991 apud MARTINS, 2017), na dimensão em que se materializa no patamar de um processo “[...] que nos leva do empírico ao concreto pensado, mediado pelos movimentos heurísticos de abstração, análise e síntese” (MARTINS, 2008, p. 137 apud MARTINS, 2017, p. 252), nessa dimensão, a “[...] síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta em uma situação dada. E é a estrutura significativa - que a visão de conjunto proporciona - que é chamada de totalidade” (KONDER, 2004, p. 37).

No sentido em que “Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência” (KOSIK, 2002, p. 12), assim, o real apresentado está apto às *mudanças* por meio das ações dos seres humanos, dessa forma, as *transformações* se perpetuam como possíveis, haja vista que toda “[...] realidade carrega **forças que se confrontam a todo o momento**. A **contradição** é o princípio básico do **movimento** de constituição da própria realidade” (KONDER, 2004, p. 49, grifos nossos).

Portanto, de acordo com Martins (2008), a concepção ontológica oriunda do real apresentado enquanto “Totalidade” gera a noção tal como os alicerces da historicidade, como sendo fundante dos seres humanos, pois são os mesmos que a constroem no

contexto da temporalidade por meio da Práxis; a referida abordagem, todavia, somente é compreendida pautada no viés dialético, “Porque incorpora o movimento, a negatividade, o vir a ser dos processos, a razão é dialética [...]” (GUERRA, 2009, p.708).

É consolidada, assim, uma Teoria histórica advinda do Materialismo Histórico e, contudo, de maneira posterior, perpetua-se enquanto “Práxis” na medida em que está conectada a uma abordagem de superação aos atentos do Sistema do Capital segundo a acepção marxiana; dessa maneira, detém uma abordagem de ser humano perpetuado enquanto *ser de Práxis* (MARTINS, 2008).

A concepção marxiana, portanto, perpetua-se como uma Filosofia dentre o aporte *gramsciano*, nessa dimensão, “[...] e, como tal, tem entendimento próprio acerca dos processos de **formação humana, sobre a educação**. [...]. A identificação do marxismo originário como filosofia evidencia-se na medida em que se entende, como Gramsci, a **filosofia como concepção de mundo**” (MARTINS, p.249, 2017, grifos nossos), ou seja, a Filosofia se coaduna enquanto uma abordagem com relação ao mundo. Assim, a “*Filosofia da Práxis*” possui imbricada, em seus contornos e suas estruturações, as **contradições** que se expressam e se delineiam com relação à sociedade, haja vista que “[...] as filosofias não poderiam transformar-se em ‘ideologias’[...]” (GRAMSCI, 2011, p. 204 apud LOLE, 2015, p.02). Nessa direção, compreender o ser humano enquanto “Ser da Práxis” perpetua entendê-lo e coaduná-lo enquanto Ser que no âmbito da história:

[...] **enfrenta os desafios concretos da sobrevivência e da existência**, em contextos que apresentam limites e possibilidades à ação, utilizando as **capacidades objetivas e subjetivas que dispõe para com elas transformar o mundo natural e social**, bem como a si mesmo, por meio de uma atividade denominada de **trabalho** (MARTINS, 2017, p. 252-253, grifos nossos).

“No estudo da filosofia, Gramsci [...] buscando reproduzir a unidade ontológica entre a estrutura social e as ideologias. Tal perspectiva encontra-se nos fundamentos mesmos da concepção de mundo inerente à obra de Marx [...]” (SILVEIRA JÚNIOR, 2014, p. 567-568); assim, conforme aborda Martins (2017), Marx não descartou a esfera cultural, bem como intelectual, com relação ao processo revolucionário, de acordo com o que foi exposto no “Prefácio de 1859”; nesse alicerce, se encontra a questão e o delineamento educativo advindo do referido “Marxismo Originário” que se denota no viés de que no processo de desenvolvimento de cunho histórico da humanidade é

coadunado analisar que o ser humano modificou de forma radical a sua maneira de ser, assim como agir, sentir e pensar, na dimensão em que o mesmo é um Ser em constante processo construtivo, assim, se produz e reproduz por meio dos atos diante do “Trabalho” (MARTINS, 2017).

Diante do exposto, a perpetuação de **Educação** se funda na compreensão de que “[...] o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. [...]. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a **formação do homem**, isto é, um **processo educativo**. A origem da **educação coincide**, então, com a origem do **homem mesmo**” (SAVIANI, 2007, p. 154, grifos nossos).

A concepção marxiana, ao perpetuar os vieses com relação à formação humana, retrata a especificação, de acordo com Antunes (2016), histórica da instituição de ensino, abarca e explora, assim, suas concretas potencialidades de forma efetiva. Assim, com base na referida concepção “[...] decorrem traços demarcadores de **propostas educativas que se queiram marxistas [...]**” (MARTINS, 2017, p. 254, grifos nossos), tendo em vista que a “[...] pretensão [...] é delimitar **traços característicos** das propostas educativas escolares consideradas **marxistas** à luz do marxismo originário” (MARTINS, 2017, p. 255, grifos nossos).

Desse modo, uma abordagem **educativa institucional marxista**, conforme Martins (2017) tem que deter dois embasamentos, que se desdobram em, compreender a Educação enquanto imanente com relação ao processo de cunho histórico de produção e reprodução do Ser Social, e permear o desenvolvimento do Trabalho no viés de um princípio educativo, bem como detém um compromisso ético e político que se consolida em se apropriar da “*luta de classes*” (MARX; ENGELS, 2015) como um mecanismo constituinte e **mobilizador do processo de aprendizagem e educativo**.

Nessa acepção, “Marx apostou que a escola tem o potencial de elevar a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média, contribuindo assim para o processo emancipatório – revolucionário” (ANTUNES, 2016, p. 156), dessa forma, “[...] a educação é entendida como mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 2001, p. 185), ou seja, a concepção de Educação está intrínseca no processo de (re) produção no âmbito do Ser Social por meio de uma acepção dialético-histórica.

Importante elencar, que os alicerces que fundam superarem o Sistema do Capital e suas amarras constituintes e integrantes não se perpetuam concentrados nas esferas da Educação de maneira desarticulada das demais acepções que estruturam a vida social. A

Educação, assim, é mecanismo de cunho secundário¹⁶, porém, tem influência com relação ao mecanismo determinante; desse modo, a mesma se denota como um meio de suma importância no processo que tem por finalidade a contribuição para os atos que perfazem os alicerces que denotam o processo de transformação societária (SAVIANI, 2001; 2013).

Portanto, a Educação se denota “[...] como imanente ao processo de produção do ser social, cuja centralidade é o trabalho [...]” (MARTINS, 2017, p. 255). Tal fator requer associar todo o movimento que circunda o processo educacional a partir do mesmo, delineando possibilitar uma maneira de consolidar que os educandos detenham o conhecimento de forma pela qual o referido Ser Social foi e atualmente é produzido de modo histórico, para que de maneira consciente possam adentrar a intervenção no contexto que tem por objetivo o processo permeado como de humanização (MARTINS, 2017).

O processo educativo é humanizador na medida em que permite que os seres humanos desenvolvam sua capacidade ontológica. [...] A educação tem uma função social central na humanização do homem e em seu desenvolvimento – como homem individual e como espécie. [...] E, na história - no tempo, como campo do desenvolvimento humano, os homens se humanizam. Afinal, não é, apenas, na experiência direta que são recebidos os elementos de nossa humanização, mas no legado da humanidade em inúmeras mediações (BORGES, p.110, 2017, grifos nossos).

O “trabalho educativo” se consolida, portanto, enquanto uma ação:

[...] de **produzir**, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, **a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens**. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à **identificação dos elementos culturais** que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, **de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo** (SAVIANI, 2013, p. 17, grifos nossos).

Atentam-se, nesse sentido:

[...] três perfis dialeticamente articulados: as de cunho **científico-filosófico, as educativo-culturais e as políticas. Políticas**. Entende-se por tarefas de cunho **científico-filosófico** aquelas cujo objetivo é compreender a dinâmica da vida societária em uma determinada

¹⁶ Marx (2007) retrata a delineada acepção na “III Tese sobre Feuerbach”.

formação econômica e social, em seu processo de gênese e desenvolvimento histórico e suas contradições, seus limites e suas possibilidades. Além disso, ao intelectual orgânico às classes subalternas caberá, nesse processo, formular uma visão de mundo que seja condizente com as necessidades e os interesses históricos dos trabalhadores do campo e da cidade, disseminando-a na coletividade por diferentes meios, forjando outra cultura e as condições de produção de outro bloco histórico, este sob a hegemonia do proletariado, o que é indispensável para a superação do modo de vida capitalista. Agindo assim, ele terá condições de questionar a visão de mundo hegemônica e, ao mesmo tempo, apresentar alternativas às classes subalternas na disputa pela hegemonia, elevando a outro patamar a compreensão que têm da realidade, possibilitando-lhes a sensibilização em relação ao processo de exploração econômica, de alienação social e de subalternidade ético-política a que estão submetidas, para mobilizá-las a lutar em busca da superação dessa sua condição histórica vivida sob a égide do modo de vida capitalista. ... Tal tarefa científico-filosófica só se realiza se estiver articulada à tarefa educativo-cultural [...] há, entre a estrutura econômica, de um lado, e as superestruturas jurídico-políticas e ideológicas, de outro, uma relação mediatizada, que se desenvolve pela interposição de processos e de aparelhos sociais chamados de “sociedade civil”, os quais buscam formular, difundir e consolidar visões de mundo no meio social, visando à adequação das massas à direção moral e intelectual da classe dominante economicamente. Esse processo desenvolvido por meio da “sociedade civil” guarda dimensões éticas e educativas. Éticas no sentido de que os aparelhos da “sociedade civil”, na realidade capitalista que se consolidou ao longo do século XX, visam a adequar a ação individual e coletiva, tendo como referência a visão de mundo da classe dominante; e educativas porque tal processo depende, também, da difusão e da assimilação, pelo coletivo social, da visão de mundo da classe dominante, o que é feito pelos processos educacionais, seja por meio do aparelho escolar¹⁸, seja por meio de outros aparelhos e processos educacionais não escolares. É nesse sentido que se pode dizer que a educação em Gramsci é eminentemente política, ao mesmo tempo que, para ele, as relações de poder desenvolvidas nas típicas “sociedades ocidentais” têm uma dimensão educativa. Isso porque, para Gramsci, os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na escola e fora dela estão articulados à disputa pela hegemonia entre as classes e, concomitantemente a isso, a política desenvolvida nas “sociedades ocidentais” exige que se ensinem os indivíduos e os grupos sociais a viver de acordo com as necessidades e os desejos da classe que é dominante economicamente (MARTINS, 2011, p. 40- 42).

Nessa dimensão, Martins (2011) aborda que no âmbito do *patrimônio cultural* com relação à humanidade **consolidam-se conteúdos que propiciam a delineada**

apropriação. Os mesmos se encontram organizados e estruturados no formato, por exemplo, de Ciência, Arte, bem como Filosofia que, por sua vez, necessitam ser dialogados nas distintas esferas que compõem o processo de aprendizado, contudo, com a utilização de métodos correspondentes.

Obtendo como um elo inicial o conhecimento que o discente-educando detém, mesmo que de forma respaldada no senso comum. Assim, a finalidade é possibilitar aos discentes o entendimento acerca da maneira que o Ser Social é construído-produzido nas delineações objetivas, assim como subjetivas, que o permeiam enquanto *Totalidade Concreta* (MARTINS, 2017).

Haja vista que as estruturações e as orientações advindas da Hegemonia Neoliberal têm infringindo a Educação e aos seus desdobramentos no seio dos interesses mercantis e econômicos, assim, a delineada ideologia pautada nos atentos do Capital tem caracterizado, portanto, a consolidação dos princípios que coadunam os vieses educacionais abrangendo todas as suas esferas por meio de um processo formativo de **cunho tecnicista**.

Tal assertiva dimensiona um processo que visa a um enxugamento com relação aos currículos formativos, para tanto, há um dismantelamento e uma deteriorização de disciplinas que possibilitam uma formação crítica-humana; de forma oposta, são ofertadas maiores ênfases e visibilidades em disciplinas que possibilitam as deliberações do mercado em uma acepção de “resultados” que possam corroborar com as exigências de um modelo pautado nas delineações do Capital (MARTINS, 2011).

Nessa acepção, são defendidos e criados mecanismos de um discurso pautado e disfarçado na “neutralidade” com relação às assertivas políticas, porém, que acarretam emoldurados os objetivos da classe dominante e da Hegemonia Neoliberal; para tanto, estabelecem-se, conforme Martins (2011), currículos estruturados por meio de mecanismos e princípios que empreendem a lógica intrínseca que entranham nos alicerces do *mérito*, bem como da eficácia, eficiência e da competição; contudo, de modo oposto, ressalta-se que:

Ser um ser social quer dizer aqui não mais vida em geral, abstrata, mas uma qualidade de vida, a vida determinada, a vida social humana. E o ser social, que determina a consciência, está, por sua vez, condicionado historicamente pela produção material da vida, produção essa que significa não só produção econômica (economicismo), mas produção e reprodução dos meios necessários à vida, à sobrevivência humana, que envolve tanto produção de bens materiais quanto de bens

imateriais, produção de objetividade e subjetividade, de elementos objetivos e subjetivos (CHAGAS, p.79, 2013).

Ou seja, dimensionar os discentes capazes, com base nas perpetuações de Marx e Engels (1978), de concretizar o seu desenvolvimento para se tornarem aptos a se apropriarem do coletivo das forças produtivas tendo por objetivo o desenvolvimento e a estruturação de uma totalidade de faculdades em concordância (CHAGAS, 2013). Perante o exposto, evidencia-se que a análise e a compreensão com relação à Educação e sua vinculação com o Modo de Produção Capitalista, nas referidas delineações, abordam os alicerces em que:

1º. Possibilita uma profunda crítica do ensino burguês; 2º. Traz a tona como, sob as condições contraditórias desse modo de produção, se dá a educação do proletariado, abrindo perspectivas para uma educação diferenciada, ainda sob a hegemonia burguesa; 3º. Contraditoriamente, a crítica do ensino burguês e o desvelamento da educação realizada para o proletariado torna possível delinear a premissas gerais da educação do futuro; não como utopia, mas como projeto estratégico em processo de construção pelo proletariado. Marx e Engels insistiram, em praticamente todas as obras, quanto à necessária articulação entre trabalho produtivo e formação intelectual, entendendo que esta relação deveria ser aberta a todos os educandos, e não somente aos filhos dos trabalhadores. Não se tratava de um mero ensino técnico, da aprendizagem de um ofício [...] (LOMBARDI, 2010, p. 26-27).

Dos embasamentos estruturados no âmbito de uma Educação que se desdobram em abordarem a mesma enquanto imanente ao devir frente à Totalidade de cunho concreto e o Trabalho na dimensão de viés educativo, permeia um compromisso pautado nos alicerces *éticos* e *políticos* que, por sua vez, devem nutrir toda proposta de *viés marxista*. Nessa direção, o educador no âmbito da instituição educacional precisa, de forma intencional, contudo, *consciente*, assumir a postura de *luta* e da *resistência* para o processo de *superação* das *relações sociais atribuídas pelo sistema do Capital*, adentrando o processo que finda *humanizar* o ser humano “*desumanizado*” devido à alienação social, bem como aos atentos da exploração econômica; nesse sentido, a ação e posicionamento do Educador-docente deve se centrar na defesa dos interesses da “*classe trabalhadora*”, assim, se posicionando no contexto da “*Luta de Classes*” em uma dimensão *politizada* que demarca o processo de aprendizagem (educativo) incluso na *ação social global* (MARTINS, 2017; 2011).

“Na III tese sobre Feuerbach, Marx já havia apontado para a relação recíproca transformadora entre "circunstâncias" e educação [...]. Mas **Gramsci** explicita e aprofunda essa inseparável relação dialética [...]" (SEMERARO, 2006, p.380, grifo nosso), dessa forma, dentre a esfera intelectual e o delineado entorno “[...] circunstante, [...] entre o que está dado e a iniciativa de sujeitos organizados, de modo a gerar uma "catarse" [...], um processo da subjetivação ético-política que caracteriza a construção do conhecimento e a prática coletiva de ensino-aprendizagem [...]" (SEMERARO, 2006, p.380).

Martins (2011) retrata, nessa dimensão, ao Gramsci dar sustentabilidade no âmbito da proposta educativa advinda do denominado “marxismo originário” tem-se por finalidade as estruturações que compreendem o conceito de “*Catarse*”, ou seja, a essencialidade pautada na “*luta de classe*”, possibilitando à classe considerada subalterna denotar outra consciência diante da estruturação de uma Práxis que vise à superação com relação à dominação e a exploração no cerne da sociedade do Capital; assim, a percepção “[...] histórica de um filósofo individual resulta também da relação **ativa** entre **ele e o ambiente cultural** que ele quer modificar, ambiente que reage sobre o filósofo e, obrigando-o a uma **contínua autocrítica** [...]" (GRAMSCI, 1975, p. 1.331, grifos nossos), desse modo, “[...] arrancam a educação à influência da classe dominante” (MARX; ENGELS, 2015, p. 36).

A “catarse” se constitui, dessa forma, no contexto do *processo de formação*, em distintos patamares, dentre os mesmos; o pioneiro se denota no “[...] econômico-corporativo [...] [quando] sente-se a unidade homogênea do grupo profissional e o dever de organizá-la, mas não ainda a unidade do grupo social mais amplo” (GRAMSCI, 2000, p. 41); o segundo compreende o momento em que se coaduna “[...] a consciência da solidariedade de interesses entre todos os membros do grupo social, mas ainda no campo meramente econômico. Neste momento já se coloca a questão do Estado, mas apenas visando a alcançar uma igualdade político-jurídica com os grupos dominantes [...]” (2000, p. 41); e, com relação ao terceiro patamar, aporta o momento em que se detém a:

[...] consciência de que os próprios interesses corporativos [...] superam o círculo corporativo, de grupo meramente econômico, e podem e devem tornar-se os interesses de outros grupos subordinados. Esta é a fase mais abertamente política, que assinala a passagem nítida da estrutura para a esfera das superestruturas complexas; é a fase em que as ideologias germinadas anteriormente se transformam em “partido”, entram em choque e lutam até que uma delas, ou uma

combinação delas, tende a prevalecer, a se impor, a se irradiar em toda a área social, determinando, além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral [...] (GRAMSCI, 2000, p. 41).

Nessa direção, o processo em que se findam as ações educativas “[...] faz parte da luta de classes” (DEL ROIO, 2015, p. 08), nesse aporte, todo processo educativo não está isento da dimensão política, ou seja, não assume o aspecto de “neutralidade”; assim, a **Educação pode** ser propulsora de uma **Hegemonia contrária** as delineações apregoadas pelo **Capital**, no âmbito das **contradições**, inerentes ao movimento e constituição do real.

Importante ressaltar, desse modo, que a Educação institucional, assim, embora compreenda um espaço de grande importância, não detém a totalidade com relação ao processo que se perfaz o processo de formação. Dessa forma, para a referida atribuição “[...] contribuem também o partido, a fábrica, [...], a atividade política, a participação nas organizações, nos movimentos sociais e culturais etc.” (SEMERARO, 2014, p.380).

Nesta direção podemos, então, indicar alguns elementos de fundo **para se conceber a educação fora dos marcos da separação entre trabalho intelectual e trabalho manual** entre homo sapiens e homo faber . Se toda a educação forjada pelo capital assenta-se nessa disjuntiva nefasta, **Marx e Gramsci indicaram a necessidade de conceber uma educação humanista e omnilateral absolutamente oposta a educação unilateral do capital**. Seja recusando a unilateralidade taylorista-fordista e sua pragmática da especialização fragmentada , seja rechaçando a falsa “polivalência” e “multifuncionalidade” da empresa toyotista liofilizada, adequada aos novos imperativos do mercado, que procura reduzir os sujeitos a personificações do capital (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 107, grifos nossos).

Dessa forma, adentra-se que:

[...] uma vez constatada a divisão do homem – devida à divisão natural e espontânea da sua atividade vital em trabalho intelectual e trabalho manual etc. – toda a pesquisa de Marx se orienta a **reintegrar o homem dividido em homem total, onilateral etc. É este o fundamento de toda a antropologia e, portanto, de toda a pedagogia marxista**. Nada, portanto, de homo oeconomicus! (MANACORDA, p. 178, 2007, grifos nossos).

Nessa dimensão, Gramsci (2000) delineou o termo “*escola unitária*”¹⁷ com relação a sua concepção educativa que, por sua vez, se debruçou para o seu

¹⁷ “[...] para melhor se perceber o sentido exato da escola unitária de Gramsci, é preciso complementar as anotações do Caderno 12 com outras extraídas dos Cadernos n. 22 (Americanismo e Fordismo) e n. 11 (Introdução à Filosofia)” (NOSELLA, 2016, p. 187).

desenvolvimento as estruturações com relação às delineações marxianas; deliberam, assim, os alicerces de cunho *democrático* no contexto de uma **formação de viés omnilateral** que permeia o Trabalho enquanto aporte de *desenvolvimento humano*. Assim, *omnilateralidade* é denotada enquanto processo de desenvolvimento de modo “[...] **completo**, multilateral, em todos os sentidos, das **faculdades** e das **forças produtivas**, das **necessidades** e da capacidade da sua **satisfação**” (MANACORDA, 2007, p. 94, grifos nossos).

A formação omnilateral pautada em Marx¹⁸ visa a um processo de superação com relação ao Sistema Capitalista de Produção no cerne dos delineamentos do Capital. Para tanto, coaduna a vinculação dentre a formação de cunho manual e formação no contexto intelectual, juntamente, contudo, com a práxis no âmbito social (ANTUNES; PINTO, 2017), nesse sentido, o delineamento da “[...] escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social” (GRAMSCI, 2000, p.40).

É proposta, nessa acepção, a consolidação de uma instituição educacional que possibilite a vinculação entre o considerado trabalho intelectual e o perpetuado como “industrial”, bem como efetue a defesa da instituição enquanto um dever do Estado, assim, pública e gratuita, tendo em vista que, conforme aborda Gramsci (2000), somente por meio da *Educação pública* se pode assegurar acessibilidade para todos sem separações em grupos ou classes sociais; assim:

[...] “unitário” é uma categoria chave do pensamento de Gramsci [...] categoria mais significativa e fecunda de sua forma de pensar. [...] o sistema filosófico de Antonio Gramsci: a dinâmica (o movimento) do seu pensar se configura como um esforço contínuo, poderoso e genial de superar a contradição essencial instalada na história, cujo resultado é dicotomizar a realidade, violentando sua “natural” harmonia ou unidade. [...] Mobilizado por esses dois pólos (o ideal da unidade e o fato da ruptura), direciona toda a sua vida e seu esforço intelectual em busca da unitariedade perdida, isto é, da unificação da história (NOSELLA, 2016, p. 187-188).

¹⁸“O debate a respeito da proposta educativa do marxismo originário é repleto de dissonâncias, pois Marx e Engels não sistematizaram formulações sobre essa questão. Disso resultam problemas de interpretação acerca do que é próprio quando se trata de definir uma pedagogia: princípios, finalidades, conteúdos, métodos, sistema de avaliação, concepção de educação, de ensino, de sujeito educativo etc. Entretanto, da filosofia que formularam e do pouco que escreveram acerca da educação e da instrução é possível identificar os traços característicos de uma proposta educativa inspirada no marxismo originário” (MARTINS, 2017, p. 263).

Nesse contexto, o conceito que se pauta no equilíbrio dentre os patamares envoltos à ordem social, bem como à ordem natural com respaldo no Trabalho, ou seja, na ação *teórico-prática do ser humano*, origina os mecanismos que possibilitam um norte inicial para, depois, possa se coadunar o processo de desenvolvimento de uma abordagem histórica e dialética com relação ao mundo (GRAMSCI, 2000), “Assim, [...] indicou a necessária **articulação entre saber e fazer no processo educativo** escolar, para possibilitar aos subalternos a apropriação do patrimônio cultural da humanidade sintetizado na forma de ciência, filosofia e arte” (MARTINS, 2017, p.262) o que, por sua vez, na “[...] terminologia da Pedagogia Histórico-Crítica formulada por Saviani, que tem Gramsci como uma das principais referências, é identificado por **“clássicos”**” (2017, p. 262, grifo nosso).

A concepção e o delineamento de Gramsci se aportam no âmbito da *formação omnilateral* no sentido em que a instituição educacional “[...] não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para o ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme” (GRAMSCI, 2004, p. 75), na aceção em que:

Este afã em **despolitizar**¹⁹ a **ação educativa** não é senão uma manifestação a mais forte carga política e da imposição ideológica das **classes dirigentes** por intermédio do aparelho escolar. Busca-se uma “despolitização” **afastando-se [...] dos problemas sociais**, como se fosse possível educar fechando-se em um internadouro a salvo da realidade social (GUTIÉRREZ, 1988, p. 22, grifos nossos).

Assim, de modo oposto às formulações apregoadas de forma “rasa” e tendenciosa com relação aos aportes constituintes da Educação do Capital, advêm os pressupostos e as concepções no âmbito da consolidação de uma **Educação contrária à Hegemonia do Capital nos patamares Neoliberais na atualidade** que apreende **“Individualidade omnilateral** e não unilateral, livre e **não instrumental**, emancipada e **não alienada**: eis os pontos de partida de uma outra educação. Tudo ao contrário do que fez, faz e quer continuar fazendo a escola do capital em sua [...] **tenaz destruição**” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 109, grifos nossos).

¹⁹ Em exemplo de um processo que visa uma despolitização no âmbito do processo educativo tem-se o projeto de lei da denominada “Escola sem Partido” (PL 7180/14) Brasil.

Diante das delineações expostas e refletidas, compreende-se a essencialidade das contribuições de Marx e Engels. Nessa orientação, as proposições de Gramsci no cerne de uma abordagem de uma Educação contrária a Hegemonia Neoliberal que está pautada nos aportes do Capital, nessa acepção, impera-se a importância de consolidação de uma Pedagogia coerente à mesma no aporte de enfrentamento às amarras que estão impostas pelo sistema atual de modo a *romper* com uma abordagem que visa ao receituário de moldagem dos sujeitos, que se perfaz, contudo, em um processo **despolitizado** e centrado **no simples ato de transmissão de conteúdos**; assim, de modo contraditório ao que está imposto, permeia-se a Pedagogia que dialoga com uma concepção de Educação que vise ao processo de construção de sujeitos críticos, contudo, transformadores, desse modo, na concepção de **Práxis**.

2.2 Pedagogias do Capital versus Pedagogias contrárias a Hegemonia dominante no Brasil: alicerces para o debate na contemporaneidade

A Pedagogia, de acordo com Saviani (2012), se insere enquanto área epistemológica, bem como “Teórica” e “Prática” com relação à Educação, nessa dimensão, Schmied-Kowarzik (1983), ao compreender a Pedagogia, evidência que a articulação dentre a “Teoria” e a “Prática” se caracteriza como imprescindível para a acepção pedagógica, dessa forma, a Pedagogia se materializa no âmbito de uma ciência prática no cerne da **“Práxis Educativa”**.

De acordo com a concepção da Pedagogia no âmbito da história no Brasil, segundo apontado por Saviani (2005), as distintas abordagens de Educação podem ser permeadas em duas orientações-concepções. Dessa forma, uma se respalda na prevalência da **“Teoria” em detrimento da “Prática”** de forma que a **“prática” se espelha na “teoria”** onde se encontram as várias **tendências da pedagogia denominada como tradicional**, que se pautam nas delineações das **“Teorias do Ensino”** em que a problemática central se permeia em **“como ensinar”**; e a outra orientação, de modo oposto, apregoa a **“Teoria” em função da “Prática”** em que se evidenciam nas denominações das **“Teorias da Aprendizagem”** onde o problema fundante se pauta no **“como aprender”**. Assim, historicamente, a primeira orientação foi prevalente até o final do século XIX e a segunda orientação se coadunou no âmbito

do século XX que, por sua vez, se findou enquanto predominante, todavia, não anula ou exclui as deliberações tradicionais.

Diante do exposto, tem-se a consolidação da trajetória com relação à Pedagogia no contexto brasileiro, que são expostas, conforme Saviani (2007), em quatro períodos. Assim, o período demarcado dentre 1549 e 1759, que se caracterizou pelo monopólio e pela influência da **concepção religiosa inclusa na orientação tradicional** que abarcou o contexto da **pedagogia dos Jesuítas** entre uma articulação entre o processo que foi permeado pela colonização e sua vinculação com a Educação e a catequese, que, contudo, fundou os pioneiros colégios jesuítas, a Pedagogia que se dimensionou como Jesuítica se implementou em território brasileiro por meio do referido “Plano de Nóbrega” no âmbito da “pedagogia brasílica”, que objetivava se enquadrar nas regras e deliberações com relação a colônia portuguesa no cerne do século XVI permeando a Educação da população indígena e, também, em um momento posterior, nos parâmetros do que foi deliberado como “Ratio Studiorum”, que se consolidou no viés do século XVII com a institucionalização de um enfoque de estudos de caráter universal, bem como elitista (SAVIANI, 2005).

Na apreensão do que foi denominada por Saviani (2001) enquanto “**Pedagogia Tradicional**”, nos atentos das **teorias acrílicas**, se permeou por meio da estruturação dos referidos “[...] “sistemas nacionais de ensino” data de inícios do século passado [...].O direito de todos à educação decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia” (SAVIANI, 2001, p.05-06), nessa direção, “[...] Tratava-se, [...] de consolidar a democracia burguesa. Para superar a situação de opressão, própria do “Antigo Regime”, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos [...]” (2001, p.06); dessa forma, deliberou-se o foco na Educação e no ensino como **estratégia** para tal finalidade que era almejada dentre as denominações dos **interesses da classe dominante**, pois, “[...] Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Através do ensino [...]” (2001, p.05-06). Nesse contexto, a instituição formativa nas concepções do que foi dimensionada como **tradicional** se estruturou enquanto uma “[...] **agência centrada no professor**, o qual **transmite**, segundo uma gradação lógica, o **acervo cultural aos alunos**. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (2001, p.06, grifos nossos).

Portanto, nas compreensões que se permearam no viés do que ficou deliberado como **Pedagogia Tradicional**, demarcou-se uma metodologia com relação ao ensino pautada na forma de **exposição** do docente de **maneira verticalizada** onde os discentes deveriam **memorizar** uma quantidade de conteúdos. Assim, a relação que foi concretizada dentre **docente-discente** foi marcada pelas amarras do autoritarismo, onde o docente detinha o conhecimento, e o discente o que não o obtinha, dessa forma, deveria apenas absorver os mesmos de modo passivo; nesse aporte, os pressupostos que eram denotados no cerne da aprendizagem se conotaram nos desdobramentos de um processo *mecanizado, técnico* e rígido (SAVIANI, 2001).

Haja vista que as referidas posturas e concepções nos atentos da Pedagogia Tradicional ainda se encontram presentes (não generalizando, pois há exceções) e como forma de ensino *dominante* e padrão no âmbito das instituições educacionais brasileiras que, tem, nessa assertiva, uma questão que foi impregnada ao longo dos tempos com uma intencionalidade definida e articulada para a manutenção e reprodução da ordem vigente, tendo em vista que “A concepção neoliberal defende uma formação polivalente, mas, contraditoriamente, estabelece as bases legais que reduzem essa formação a um aspecto **meramente técnico**” (BUENO; ALMEIDA, 2016, p.134, grifos nossos).

Assim, com relação ao **segundo momento** no âmbito das ideias pedagógicas no Brasil, de acordo com Saviani (2007), compreendeu o período de 1932 a 1969 no contexto da **prevalência da Pedagogia Nova**. Nessa dimensão, no âmbito de 1932 a 1947 houve um equilíbrio que correspondeu às deliberações da pedagogia tradicional e a nova, porém, ganhou **destaque**, evidenciando-se as intervenções pautadas na denominada “Pedagogia Nova” que, por sua vez, desencadearam um movimento nomeado de “**escolanovista**”. Nesse contexto, Lourenço Filho se destacou como estruturador com relação às estruturações psicológicas do mesmo, Fernando de Azevedo foi considerado o mentor das formulações sociológicas nas reformas que foram desenvolvidas no ensino e Anísio Teixeira foi deliberado enquanto articulador das esferas filosóficas, bem como políticas. (SAVIANI, 2008). Nos delineamentos que se emolduraram as acepções da “Escola Nova”:

Esta teoria mantinha a crença no poder da escola e em sua função de equalização social. Portanto, as esperanças de que se pudesse corrigir a distorção expressa no fenômeno da marginalidade, através da escola, ficaram de pé. Se a escola não vinha cumprindo essa função, tal fato se devia a que o tipo de escola implantado - a escola tradicional - se revelara inadequado. Toma corpo, então, um amplo movimento de

reforma cuja expressão mais típica ficou conhecida sob o nome de "escolanovismo". Tal movimento tem como ponto de partida a escola tradicional já implantada segundo as diretrizes consubstanciadas na teoria da educação que ficou conhecida como pedagogia tradicional. A pedagogia nova começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira "de interpretá-la educação e ensaiando implantá-la, primeiro através de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares (SAVIANI, 2001, p 07-08).

Importante elencar que os integrantes do escolanovista publicaram, no âmbito de 1932, o que foi chamado de "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", o qual foi assinado por muitos educadores, como, por exemplo, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (ARANHA, 2006). Atenta-se que:

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. **Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender** (SAVIANI, 2001, p. 09, grifos nossos).

Porém, o formato de instituição educacional que foi perpetuado:

[...] **não conseguiu, entretanto alterar significativamente o panorama organizacional dos sistemas escolares.** Isto porque, além de outras razões implicava em **custos bem mais elevados do que a escola tradicional.** Com isto, a "Escola Nova" organizou-se basicamente na **forma de escolas experimentais** ou como **núcleos raros**, muito bem equipados e **circunscritos a pequenos grupos de elite** (SAVIANI, 2001, p.10-11, grifos nossos).

No que concerne ao **terceiro momento**, no contexto das ideias pedagógicas no Brasil abordadas por Saviani (2007), abrangeu o período de 1969 a 2001, que compreendeu, portanto, a Pedagogia dentre a **concepção produtivista**. Assim, no contexto histórico que foi demarcado, empreendeu as problemáticas que foram advindas do processo que visou expandir a economia brasileira posteriormente ao ano de 1930 em que se consagrou o viés nacionalista que apregou os alicerces do desenvolvimento e, por outra conotação, consolidou-se empréstimos externos e concretizou-se a inserção de indústrias localizadas nos países Capitalistas que eram considerados de economia mais avançada onde se destacou os Estados Unidos da América (EUA), nesse âmbito, na Escola que

era considerada a Superior de Guerra foi consolidando a ideologia em coerência com os patamares econômicos que se apregoavam na realidade brasileira mediante a “doutrina” da interdependência, assim, foi por intermédio do Golpe Militar instituído que se consolidou a referida ideologia no tocante aos fatores econômicos que foram denotados (SAVIANI, 2007).

Desse modo, o delineado momento compreendeu a predominância da **Pedagogia Tecnicista, das expressões da orientação analítica de Filosofia da Educação e do processo que findou a caracterização da abordagem crítico-reprodutivista**. Nessa dimensão, a **Pedagogia Tecnicista** visou pautada nos alicerces da racionalidade, neutralidade, produtividade e eficiência as deliberações que foram pautadas no modo operacional diante de uma **objetivação no âmbito do trabalho pedagógico**, tal como, se permeou no contexto do trabalho fabril (SAVIANI, 2007).

No âmbito das deliberações que foram perpetuadas no cerne da **Pedagogia Produtivista**, foi almejado, assim:

[...] planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, **mecanizar o processo**. Daí, **aproliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o micro-ensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí, também, o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de junções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes**. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem **se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas** (SAVIANI, 2001, p. 13, grifo nosso).

Nas ponderações que foram aderidas a Pedagogia atrelada as **Teorias Crítico-Reprodutivistas**, se pautam, contudo, que as referidas Teorias não apresentaram uma “[...] proposta pedagógica. Elas se empenham [...] em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída. Em outros termos, pelo seu caráter reprodutivista, estas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é [...]” (SAVIANI, 2001, p. 32), nesse contexto, a **concepção crítico-reprodutivista** realizava a crítica quanto à pedagogia de cunho dominante, mas recaiam em uma análise e discurso político-pedagógicas de caráter oficial (SAVIANI, 2007).

Conforme Saviani (2007) perpetuou-se dentre os anos de 1980 a 1991, assim, de modo contraditório, visando à contramão com relação às correntes das Pedagogias do

“Capital” expostas, as **Pedagogias de patamar crítico**, dimensionadas **como ensaios contra-hegemônicos (ou seja, contrárias a Hegemonia do Capital)** no viés das **Pedagogias da Prática**, da **Educação Popular**, assim como das **Pedagogias Crítico-Social** e da **Pedagogia Histórico-Crítica**, haja vista que as Teorias Pedagógicas contrárias a Hegemonia do Capital, abrangem:

[...] aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, **posicionando-se contra a ordem existente**. [...] correspondem aos interesses dominados situando-se, pois, no movimento contra-hegemônico. Numa sociedade como a nossa, de base capitalista, **as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia**, já que esta ocupa a posição de classe dominante. E as **pedagogias contra-hegemônicas correspondem aos interesses do movimento operário** (SAVIANI, 2008, p.12, grifos nossos).

As “**Pedagogias da Prática**” foram pautadas nos conceitos e **princípios anarquistas**, tendo em vista que o significado com relação ao termo é de origem grega “ánarkhos”, ou seja, “sem governo”, assim, pelo fim do poder e da autoridade advindos do Estado, no qual se destacou, por exemplo, *Maurício Tragtenberg*²⁰ que não “[...] foi apenas um grande sociólogo, foi também um dos fundadores mundiais da teoria crítica das organizações, hoje um campo prolífero em vários países” (MOTTA, 2001, p. 64).

As idéias anarquistas no Brasil também remontam ao século XIX, havendo o registro de publicações como *Anarquista Fluminense*, de 1835, e *Grito Anarquial*, de 1849. [...] A educação ocupava posição central e se expressava num duplo e concomitante movimento: a crítica à educação burguesa e a formulação da própria concepção pedagógica que se materializava na criação de escolas autônomas e autogeridas. Os anarquistas no Brasil estudavam os autores libertários extraindo deles os principais conceitos educacionais (SAVIANI, 2008, p.13).

²⁰ “Marx é para Maurício o teórico por excelência da estrutura, da base econômica [...] mais importante de seus livros, *Burocracia e ideologia*, publicação de sua tese de doutoramento na USP [...]. Outros livros de Maurício Tragtenberg sobre participacionismo e sobre educação também são relevantes para a teoria organizacional. É interessante lembrar *A delinquência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder* e o ensaio “*A escola como organização complexa*” (MOTTA, 2001,p.64).

Nessa **orientação**, a Pedagogia da Prática que também foi delineada como “*Pedagogia dos Conflitos Sociais*”, de acordo com Santos²¹ (1992), se perpetuou com a consolidação e a denotação dos conhecimentos construídos e vinculados com uma ação prática de cunho educativo, contudo, coletivo. Nessa dimensão, atenta-se em desenvolver os alicerces estruturantes iniciando-se de questões problemáticas que são advindas e correlacionadas à prática e, assim, em caráter coletivo, almejem possíveis soluções. Nesse aporte, compreender a associação da instituição educativa no contexto das relações de produção e, desse modo, as atribuições mediante aos alicerces lógicos oriundos da ação dos trabalhadores enquanto uma das esferas da referida relação (SANTOS, 1992).

As Pedagogias com relação à “**Educação Popular**” se configurara enquanto, “[...] um paradigma teórico nascido no calor das lutas populares que passou por vários momentos epistemológicos e organizativos, visando não só à construção de saberes, mas também ao fortalecimento das organizações populares” (GADOTTI, 2012, p.20); assim, de acordo com o exposto por Saviani (2007), no âmbito da delineada concepção pedagógica houve a substituição da categoria “classe” pela categoria “**povo**”, delineia-se também, a abordagem pautada na **autonomia popular**, nesse sentido, conforme Godotti (2012) se perpetuaram enquanto autores-articuladores para a consolidação da mesma, *Paulo Freire*, Carlos Rodrigues Brandão e Ernani Fiori, nesse sentido, a pedagogia estruturante da “[...] educação popular [...] se dirige ao povo como **um instrumento de conscientização [...] convergência entre educadores e movimentos populares, [...] o próprio povo realiza, quando pensa o seu trabalho político [...]**” (BRANDÃO, 2007, p. 52, grifos nossos).

Bem como a “**Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**” que segundo Saviani (2007), foi estruturada por José Carlos Libâneo. A referida pedagogia pautou-se nas delineações com relação aos **conteúdos** enquanto norte e critério para separar uma pedagogia estruturada nos moldes progressistas de uma nas acepções conservadoras, nesse sentido, “Integrar os aspectos material/formal do ensino e, ao mesmo tempo,

²¹ Oder José dos Santos: Docente Doutor na Faculdade de Educação e da Universidade Federal de Minas Gerais, pesquisador no campo da Educação emancipatória. Autor da obra “Pedagogia dos conflitos sociais” (1992).

articulá-los com os **movimentos concretos** tendentes a transformação da sociedade, eis os propósitos da pedagogia crítico-social dos conteúdos” (LIBÂNO, p.134, 2006, grifos nossos), dessa forma, “A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos fundamentada por José Carlos Libâneo no livro Democracia na escola pública: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, publicado em 1985 [...]” (MANFREDI, 2014, p.136-137, grifos nossos).

E, também, foi delineada a **Pedagogia** nomeada de **Histórico-Crítica**, desenvolvida por **Dermeval Saviani**²² no contexto da década de 1980; nessa dimensão, delineia uma concepção de Educação contra a Hegemonia do Capital nos vieses Neoliberais na atualidade, “A Pedagogia Histórico-Crítica tem como fundamento as concepções do Método Dialético de Elaboração do Conhecimento, baseado em Marx e na Teoria Histórico-Cultural elaborada por Vigotski [...]” (PETENUCCI, 2008, p. 07), nessa acepção:

[...] O ponto que tenho trabalhado se reporta **ao texto de Marx, ‘Método da economia política’**, que está no livro Contribuição à crítica da economia política (MARX, 1973, pp. 228-237). Nele **explicita-se o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato**. Ou a passagem da **síncrise à síntese, pela mediação da análise**. Procurei, de algum modo, compreender o **método pedagógico com base nesses pressupostos** (SAVIANI, 2013, p. 141, grifos nossos). A pedagogia histórico-crítica tem por proposta a ação pedagógica **fundamentada na articulação entre a teoria e a prática (práxis)**, contribuindo para que os indivíduos ultrapassem a visão imediata dos fenômenos. Entendemos que se trata de um projeto comprometido com a transformação social, ancorado na prática educativa questionadora, crítica e emancipadora. Ao defender o acesso da classe trabalhadora ao patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido, busca fundamentá-la para a ação reflexiva, sem a qual não haverá a superação da desigualdade inerente ao modo de produção capitalista. Diante de tais fundamentos, ousamos afirmar que se trata de uma “teoria pedagógica revolucionária” (BATISTA; LIMA, 2015, p.68, grifos nossos).

²²“Saviani nasceu em 1944, na cidade de Santo Antonio de Posse. Concluiu seus estudos pela PUC-SP em 1966, tornando-se doutor em filosofia da educação pela mesma universidade, no ano de 1971. Em 1986, tornou-se livre docente em História da educação pela Unicamp, tendo realizado “estágio sênior” na Itália entre os anos de 1994-1995. Recebeu como condecoração a medalha do mérito educacional do Ministério da educação, sendo também condecorado com o Prêmio Zeferino Vaz da Unicamp, onde é atualmente professor emérito, coordenando o Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e educação no Brasil” (HISTEDBR) [...] concluiu o curso de filosofia, efetivando-se como docente na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Iniciou sua docência no ensino médio em uma escola de periferia na cidade de São Paulo, ao mesmo tempo em que lecionava em uma escola particular, além de exercer a docência na PUC-SP” (BATISTA; LIMA, 2015, p. 204).

Nessa dimensão, a Pedagogia Histórico-Crítica:

Com suas bases consistentes, coerentes e contra-hegemônicas, [...] ela pode contribuir para a formação dos indivíduos, seja pensando na educação básica, **na formação de professores no ensino superior (graduação e pós-graduação)**, nas formações continuadas de redes de ensino, além de espaços formativos como sindicatos, associações, partidos e movimentos sociais que se empenham em oferecer o que há de mais avançado na cultura humana, de forma a instrumentalizar a classe trabalhadora com aquilo que lhe tem sido diuturnamente negado (MARSIGLIA, 2016, p. 12, grifos nossos).

A citada proposta pedagógica denominada como Pedagogia Histórico-Crítica vem adquirindo, como Saviani (2013), contribuições de outros intelectuais e estudiosos, como, por exemplo, de João Luiz Gasparin²³, Suze Gomes Scalcon, César Sátiro dos Santos, Ana Carolina Galvão Marsiglia e Antonio Carlos Hidalgo Geraldo. Assim, a *referida abordagem* e proposta pedagógica, por ser integrante desta Tese de Doutorado de acordo com os objetivos que foram permeados pela mesma, está caracterizada de modo específico e amplo no contexto do *terceiro capítulo* desta referida pesquisa; desse modo, compreendendo suas delineações e seus aspectos históricos, bem como sua emergência na atualidade diante de uma conotação ética e qualitativa nos parâmetros do sistema educacional no Brasil e, dessa forma, sua aceção e materialização no viés do processo de formação de profissionais no contexto do Serviço Social (futuro Assistente Social - na graduação e docentes nesse contexto) em coerência com o Projeto Ético-Político da categoria, na perspectiva de Práxis, enquanto forma de resistência e enfrentamento das problemáticas advindas do Sistema Neoliberal, das expressões oriundas da Questão Social e de suas mazelas diante da Hegemonia do Capital e dos desafios fincados no âmbito da realidade brasileira na atualidade.

Dentre os anos de 1991 a 2001, em coerência com Saviani (2007), **perpetuando, um quarto momento**, adentrou o “**neoprodutivismo**” e suas vertentes que abrangeram o neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo, na delineada fase devido à

²³É docente associado na referida Universidade Estadual de Maringá, é graduado em Filosofia através da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul no ano de 1966, bem como em Letras Português Inglês no contexto da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Paranavai no ano de 1970 e especialização em Métodos e Técnicas do Ensino no viés da Universidade de Brasília no ano de 1974. Possui Mestrado em Educação no âmbito da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul no ano de 1976 e Doutorado em Educação: História e Filosofia da Educação por meio da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo no ano de 1992 é autor da obra, entre outras, “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica” cuja primeira edição foi datada em 2002.

transição do modelo Fordista para a concepção Toyotista, as perpetuações pedagógicas no cenário brasileiro respaldaram-se no cerne do neoprodutivismo mediante ao novo dimensionamento no tocante a Teoria do Capital Humano que consolidou uma “*pedagogia da exclusão*”; nessa dimensão, o “neoescolanovismo” se pautou na fundamentação do “*aprender a aprender*” e os alicerces do “*neonstrutivismo*” reportaram-se nas deliberações psicológicas com relação ao aprender enquanto uma ação construtiva do discente, diante dos expostos, foi emoldurado o formato de uma “*pedagogia dos resultados*”, assim, viabilizaram instrumentos, tais como, a denominada “pedagogia da qualidade total”, bem como a dimensionada “pedagogia corporativa” mediante uma acepção de inclusão, porém, de um caráter excludente (SAVIANI, 2007).

Diante dos fatores expostos, adentrando compreender a Pedagogia e suas finalidades na atualidade, permeia-se entender, com base nos processos histórico-sociais, que a Educação, portanto, é tratada enquanto mercadoria no âmbito do Sistema Neoliberal nos aportes do Capital; também há interferência dos mesmos nas questões atreladas às ações pedagógicas que visam adestrarem e adequarem os discentes as finalidades do sistema vigente, nesse sentido, não são permeados a criação de novos conceitos, apenas reciclam e recriam o tecnicismo, produtivismo e o construtivismo (SAVIANI, 2007), assim nomeados como neoprodutivismo, neoescolanivismo, neonstrutivismo e neotecnicismo que se permeiam enquanto tendências pedagógicas que se enquadram aos parâmetros da política de Educação cunhada pelo Neoliberalismo.

Dessa forma, mediante a mudança que se configurou perante a solidificação do Toyotismo nas esferas do modelo produtivo nas dimensionalidades do “Mundo do Trabalho” a partir de 1990 mediante a lógica da “polivalência” e da “multifuncionalidade” (ANTUNES, PINTO, 2017) se respalda e atualmente se configura de acordo com Saviani (2007), no âmbito das ideias pedagógicas, nas deliberações dos vieses do Neoliberalismo e da denominada Pós-Modernidade, nessa acepção, como os fatores que coadunam a Educação:

[...] na ótica neoliberal é encarada como um produto a ser consumido com retorno no mercado de trabalho e não como um direito social, a escolarização passou a ser adequada a esse novo paradigma, ou seja, à escola cabe a tarefa de oferecer a seus alunos **um “preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, de modo especial aqueles de ordem matemática** (SAVIANI, 2007, p.427, grifos nossos).

Tais acepções aportadas no neoprodutivismo que se desdobram no contexto da Hegemonia Neoliberal e suas dimensionalidades “[...] na qual está enraizado o “aprender a aprender”, atualizado e revitalizado pelo construtivismo” (DUARTE, 2001, p. 28), que de forma oposta de se concretizar um norte para o processo que visa superar as problemáticas materializadas, portanto, se finda enquanto “[...] um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da **educação das elites**” (2001, p. 28, grifos nossos).

Diante dos fatores expostos e das problemáticas aportadas, importante ressaltar, que se permeia, contudo, em caráter de *permanência*, mesmo que “disfarçada” sob “novas características”, a delineada *Pedagogia Tradicional*, tal como exposta por Saviani (2001); assim, “Embora sendo criticada por mais de um século, é **inegável a presença [...] pedagogia tradicional, ainda hoje em sala de aula [...] colégios ou faculdades [...], que ainda privilegiam a metodologia tradicional [...]**” (SETÚBAL; MALDANER, 2010, p.02, grifos nossos), portanto, “[...] educação tradicional ainda **continua arraigada [...]**” (2010, p.02, grifos nossos). Tendo em vista que:

Seu compromisso fundamenta-se **apenas na transmissão da cultura**. Os **conteúdos** que são vistos como **verdades absolutas**, são **transmitidos aos alunos de forma linear**[...] para pessoas diferentes, com a mesma didática, **sem levar em consideração** qualquer transformação da sociedade, questionamentos ou **experiências trazidas pelos alunos**. O treino repetitivo e a **memorização de regras, fórmulas, procedimentos ou verdades localmente organizadas, o famoso “decoreba”**, são os meios pelos quais os **professores**, vistos nesta pedagogia como os “**detentores do saber**”, [...] **transmitir e expor o conteúdo pronto e acabado**, tornando a prática docente **mecânica** e artificial. Ao aluno cabe apenas **receber passivamente**, [...] as informações transmitidas pelo professor e **repeti-las** corretamente, **para se livrar [...]** das **notas baixas** e receber [...] “**nota**” **para valorizar o seu esforço**, que é visto como um requisito indispensável para a educação (SETÚBAL; MALDANER, 2010, p.02, grifos nossos).

Desse modo, pautado nos alicerces que empreendem a Teoria do Capital Humano, empreendem-se os fatores constitutivos que abarcam a discurso educativo no contexto do Sistema Neoliberal e sua Hegemonia fundante nos patamares do Capital, nessa acepção, o trabalho pedagógico nos vieses educativos que o alimenta é fundamentado e materializado enquanto uma atividade consolidada na **transmissão de aglomerado de conteúdos** que possuem por finalidade o preparo para a **ação de**

caráter individual e findada na competição no enfoque dos patamares econômicos que adentram os elos estruturantes do “Mundo do Trabalho” (GENTILI, 1995) e, contudo, revestida pelos fundamentos e ideais da “**meritocracia**” e da “**divisão**” que se inserem em um contexto de uma “**Ideologia da Competência**”, termo analisado por Chauí (2014), que coaduna com uma ideologia perpetuada pelo discurso pós-moderno, nesse contexto, o Neoliberalismo:

[...] **fragmentou o mundo do trabalho e a sociedade**, deu ao mercado a chave da suposta **racionalidade do mundo**, fez da **competição individual a condição da existência** bem-sucedida, **fortaleceu a ideologia da competência ou a divisão social** entre os que supostamente sabem e devem mandar e os que não sabem e por isso devem obedecer, introduziu o desemprego estrutural e a **divisão**, em todos os países, entre a opulência jamais vista e a miséria jamais vista. A isso corresponde à **ideologia pós-moderna que elogia o fragmentado, o efêmero e o contingente**, considera as ideias modernas da racionalidade e história mitos totalitários, substituindo-as pelo elogio do imediato, do aqui e agora, e faz o elogio da intimidade narcísica solitária (CHAUÍ, 2014, p. 50, grifos nossos).

Nessa acepção, se materializa e se enfatiza a internalização de uma Pedagogia coerente com as acepções Neoliberais no tocante a uma Educação pautada nas ramificações do Capital. Assim, uma Pedagogia em conformidade com a concepção de “Educação Bancária” tal como dimensionou Freire (2017) e dentre os delineamentos da Pedagogia de cunho Tradicional, bem como Produtivista mediante os aportes da instrumentalização e da polivalência (SAVIANI, 2001).

Nesse âmbito, se perfaz como essencial nas deliberações de forma **contrária a Hegemonia dominante** (Capital-Neoliberal) as conotações constituintes com relação aos alicerces pedagógicos “[...] a crítica à **pedagogia tradicional (pedagogia bancária)** caracterizada pela **passividade, transmissão de conteúdo, memorização**, verbalismo etc.[...]” (SAVIANI, 2001, p. 71, grifos nossos), em direção a materialização de “[...] uma **pedagogia ativa**, [...] (relação dialógica), na troca de conhecimentos” (2001, p. 71, grifos nossos).

Atentando-se, nessa dimensão, a valorização no processo educativo, segundo Saviani (2013), da realidade apresentada frente aos discentes e toda a “bagagem” que os educandos detêm, bem como em uma acepção ética nas perpetuações da devolutiva-retorno social em forma de ações concretas conscientes e críticas e transformadoras como forma de enfrentamento diante das várias mazelas oriundas das expressões da “Questão Social” no sistema vigente; assim, compreendendo tais acepções, no processo

de formação profissional de Assistentes Sociais críticos-ativos - na graduação em coerência com os princípios defendidos pelo Projeto Ético-Político da categoria e sua vinculação coma formação docente crítica no cerne do Serviço Social, contudo, atrelada as questões didático-pedagógicas, visando, desse modo, articulada com ambas as Formações, a materialização de um Trabalho significativo-qualitativo em uma alçada transformadora, na perspectiva, portanto, de **Práxis**.

2.3 Educação e Pedagogia contrárias a Hegemonia do Capital no processo de formação de profissionais no contexto do Serviço Social: um diálogo com o Projeto Ético-Político da categoria

Possibilitar um processo formativo de Assistentes Sociais, no âmbito da graduação, críticos-propositivos, capazes, nessa dimensão, de realizarem uma análise e leitura crítica da realidade, diante das amarras do Sistema Neoliberal e de seus desdobramentos nas várias dimensões da vida humana perante, sobretudo, as expressões da “Questão Social” dentre a relação perpetuada Capital-Trabalho, entre suas deliberações que perpassam as esferas da divisão sócio técnica do trabalho e da divisão internacional do mesmo, bem como os atentos que emolduram o processo de alienação,estranhamento e fetichismo²⁴ (MARX, 1991) e seus alicerces na atualidade; contudo, o viés do modelo caracterizado e pautado no Toyotismo²⁵no contexto da reestruturação produtiva e da mundialização do Capital, sobretudo, nos dimensionamentos da “luta de classes,”²⁶ (MARX; ENGELS, 2015) e as esferas que

²⁴ “No que se refere à relação entre fetichismo e alienação, sustenta-se aqui que O capital, através da problemática do fetichismo, configura, no interior da análise das engrenagens capitalistas [...] tanto a alienação quanto o fetichismo são vertentes de uma mesma crítica: aquela dirigida contra o estranhamento, contra estruturas sociais autonomizadas que aprisionam o agir humano no interior de seus procedimentos reprodutivos autocentrados [...] o estranhamento é tomado como unidade que reúne as categorias da alienação e do fetichismo, e é essa unidade que confere o sentido amplo do movimento crítico marxiano [...]” (LIMA, 2015, p.11).

²⁵ [...] fragmentação, segmentação [...], heterogeneidade, individualização, fragilização dos coletivos, informalização do trabalho, fragilização [...] e a mais importante delas, a ideia de perda – de direitos de todo tipo – e da degradação das condições de saúde e de trabalho. Noções que dão conteúdo à ideia de precarização, considerada como a implicação mais forte da flexibilização (DRUCK, 2011, p. 41).

²⁶Manifesto Comunista cuja primeira edição foi no contexto do ano de 1848. “A história de toda a sociedade até hoje tem sido a história das lutas de classes” (MARX; ENGELS, 2015, p. 62).

conotam a relação entre Trabalho-Educação, adentra perpassar, nessa dimensão, a concepção de uma **Educação contrária a Hegemonia do Capital** tendo em suas raízes meios e formas no processo de formação profissional **alinhados aos princípios** expostos e defendidos pelo **Projeto Ético-Político da categoria**.

Que possam consolidar, portanto, a compreensão e o desvelamento do real em suas complexidades e “totalidades” histórico-ontológicas, para tanto, os delineados processos adentram os patamares da **formação docente no cerne do Serviço Social** e os seus desdobramentos, sobretudo, nos contornos das didáticas pedagógicas contrárias a Hegemonia do Capital nos moldes Neoliberais, assim, nos dimensionamentos da materialização de um Trabalho significativo e transformador em coerência com os fundamentos ético-políticos do Serviço Social; nessa dimensão, tanto dos futuros Assistentes Sociais em formação quanto dos docentes no âmbito do Serviço Social, dessa forma, ressalta-se o conceito que estrutura as vertentes da Hegemonia. Nessa acepção, apreende-se que obtendo como:

[...] referência à tradição marxista Gramsci re-elabora o modelo de estrutura e superestrutura da teoria das classes sociais e do Estado, na Itália, visa analisar as condições e a possibilidade de uma transformação revolucionária. Nessa re-leitura analisa as condições sociais e políticas da Itália após o Grande Conflito quando elaborou vários conceitos chaves: **a hegemonia**, a sociedade civil, bloco histórico, revolução passiva e outros. Conforme Mura (1988, p.78-84) **o termo hegemonia significa, literalmente, dominação. A forma como é utilizado por Gramsci, constitui uma categoria teórica geral para o entendimento dos processos daquilo que hoje se chamaria de reprodução cultural.** De acordo com o filósofo sardo o poder de uma classe sobre outra, era sustentado por duas formas de controle: a da força com base política na “coerção” e a do “consentimento”. Em outros termos isto sugere também que a relação entre a classe dominante e a classe subordinada há sempre uma dimensão pedagógica ou educacional de importância variável (Gramsci, 1978) (CARMO, 2009, p. 122-123, grifos nossos).

Nas abordagens expostas por Simionatto (1997), acerca dos alicerces fundantes da Hegemonia, com base na abordagem de Gramsci, compreende a mesma enquanto uma *orientação política*, assim como *intelectual* e *moral* que está, sobretudo, associada à conquista no cerne da *cultura*. Esta, por sua vez, está inserida em um campo de disputas *de forças político-sociais que são permeadas nas relações entre os sujeitos*, nessa direção, findando um processo de domínio e supremacia de um segmento social em detrimento de outro, o qual se *materializa enquanto elos de domínio* e como orientação moral e intelectual.

Dessa forma, a Hegemonia pode ser explanada e apreendida enquanto um conceito mediante a estruturação e definição de um predomínio e direção moral e intelectual tendo por orientação o consenso estabelecido no tocante a sociedade civil e sua vinculação com a denominada sociedade política, nesse âmbito, a disputa cultural consolida-se no viés de uma esfera decisiva nos delineamentos que contornam o processo de luta no patamar da Hegemonia (SIMIONATTO, 1997).

Para Gramsci, a hegemonia significa, **em parte, que uma classe ou uma aliança de classes, conseguiu transcender os seus próprios interesses corporativos estritos e incorporou pelo menos alguns dos interesses das classes subalternas. De tal forma que parece representar os interesses da sociedade como um todo.** Isto marca a passagem decisiva da estrutura para a esfera da superestrutura. Segundo Gramsci, as classes podem ser os atores principais da história humana, mas para agirem de modo consciente elas precisam de Partidos. O Partido é o termo-chave para Gramsci. Ele usa tanto para referência de organizações formais como as não formais [...] (ANGELI, 2011 p.131, grifos nossos).

Portanto:

[...] hegemonia pressupõe, indubitavelmente, que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia é exercida, que se forme certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica (GRAMSCI, 2000²⁷, p. 48, v. 3).

Nessa dimensão, para perpetuar a Hegemonia que comporta o Projeto Ético-Político do Serviço Social, - torna-se essencial coadunar que os constituintes éticos que inferem um projeto profissional não se restringe meramente nas normatizações e regulamentações. Dessa forma, aportam escolhas e delineamentos nos vieses teórico-políticos e ideológicos com relação aos profissionais e as categorias que integram os mesmos, na dimensão, sobretudo, dos atentos que uma abordagem ética contempla concretização histórica na medida em que se articula com uma conotação profissional, bem como política, desse modo, o projeto de cunho profissional do Serviço Social se perpetua como um projeto nos alicerces *políticos e éticos* (NETTO, 1999).

²⁷ Ver em “Cadernos do Cárcere”, v. 3, 2000. Reflexões acerca da Hegemonia.

Diante do exposto, empreende-se ressaltar e relembrar, para as referidas reflexões e compreensões, que de acordo com Braz (2007), a consolidação e estruturação do Projeto Ético-Político do Serviço Social se perpetuam nas deliberações que abarcam, nesse aporte, a **construção-produção acerca do conhecimento no viés do Serviço Social**; nessa acepção, o processo de investigação tanto no ambiente acadêmico tanto como constitutivo do Trabalho profissional nos parâmetros éticos, vinculada, sobretudo, a teoria crítica-reflexiva que permita um processo de desvelamento do real em suas complexidades e especificidades.

Bem como os alicerces que apreendem a **esfera política e organizativa** em consonância com os ambientes de representação e deliberação com relação à categoria, abarcando, assim, as delineações do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) ou na Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social (ENESSO) e, também, as coadunações da **dimensão jurídico-política** que coadunam o coletivo de escritos e textos políticos, documentos, leis e resoluções que estruturam o trabalho profissional, tais como, a Lei de Regulamentação da profissão nº 8.662/1993, o Código de Ética Profissional de 1993, as Resoluções do Conjunto CFESS/CRESS, a Constituição Federal de 1988, as **Diretrizes Curriculares de 1996**, entre outras (BRAZ, 2008).

Em coerência com as ponderações expostas e almejadas pelo Projeto Ético-Político do Serviço Social empreende-se a luta por outro tipo de sociabilidade almejando ultrapassar a sociedade Capitalista-Neoliberal pautada na Hegemonia do Capital, haja vista que a estruturação política e ética inserida no bojo do projeto profissional, conforme abordado por Ramos (2002, p.92), em articulação com a compreensão gramsciana, não se conota em uma concepção “[...] mecanicista [...]. O termo projeto ético-político profissional expressa a existência, neste projeto coletivo, de uma nítida dimensão ética, na medida em que evoca os profissionais de Serviço Social para refletirem sobre os valores e desvalores que orientam suas ações” , assim, o delineado projeto se insere nas dimensões que apregoam os alicerces fundantes no cerne da *emancipação humana* (RAMOS, 2002) , desse modo, o Projeto Ético-Político no viés do Serviço Social está associado com um projeto que almeja colaborar com o processo de **transformações social**.

Para tanto, conforme as denotações gramscianas²⁸, a luta pela desarticulação e extinção de um processo de apropriação de cunho elitista do conhecimento e da cultura, também, se inserem como importantes para contribuir com o processo de transformação societária perpetuada na superação da ordem do Capital e de seus desdobramentos; cabe ressaltar, que o Trabalho de acordo com Marx (1988; 1991) se constituiu como categoria fundante e, desse modo, é imprescindível a transformação nas relações de produção e reprodução da vida social; todavia, a dimensionalidade da Educação, pode e deve ser meio importante e necessário na luta contra a Hegemonia Neoliberal apregoada pela concepção do Capital, em direção, portanto, ao processo de contribuição para os aliceres que se perfazem no seio das transformações.

Nessa direção, Iamamoto (2012), aborda a completude do projeto atual no patamar do Serviço Social que, contudo, ultrapassa as dimensionalidades específicas vinculadas aos aspectos da referida profissão, na medida em que o mesmo se perpetua na esfera histórica o qual se finca uma denotação de uma orientação social contrária a ordem do Capital e que contribua com a consolidação de outra sociedade, tal como delinea o atual Código de Ética da categoria, nessa acepção, perpetua-se que:

A influência de Gramsci para o Serviço Social deve ser aprofundada a partir **de alguns elementos históricos presentes na profissão [...]**. A influência de Gramsci, a partir **da categoria hegemonia, traz luz à ideia de que há disputas entre culturas profissionais, uma cultura política conservadora e outra construída após a influência da tradição marxista**, uma cultura política profissional voltada à lógica dos direitos. Há uma tendência de afirmar uma disputa entre projetos políticos antagônicos na sociedade capitalista e na realidade brasileira. **A prática, a partir da influência de Gramsci, é compreendida como filosofia da práxis, como contradição historicamente determinada. A dimensão política, que se diferencia de uma lógica partidarizada, faz com que a dimensão política, pedagógica, educativa e ideológica de Gramsci ganhe força na construção do Serviço Social crítico.** Além disso, a **dimensão ético-política** revela a importância de fortalecer interesses **públicos coletivos e universais** em detrimento de interesses individuais, o que fortalece o **projeto profissional crítico do Serviço Social no século 21**. As **práticas democráticas** devem dar a direção nas ações profissionais ao socializarem a informação, democratizando o acesso aos direitos na ruptura com o moralismo da ação, com as **concepções ortodoxas e mecanicistas**, principalmente para a construção de uma nova imagem ao Serviço Social. Para ser crítico é **preciso inovar na ação, criar, propor alternativas mediadas por**

²⁸ Ver também em “Os intelectuais e a organização da cultura” (1978). Reflexões acerca da Hegemonia.

respostas concretas à realidade brasileira, ou corremos o risco de cair na doutrinação ao invés de promover emancipação e crítica à sociedade. Em suma, sob a **influência de Gramsci avançamos nas lutas profissionais, nas disputas entre projetos e culturas políticas profissionais ao fortalecer práticas democráticas, pautadas na direção de um projeto político profissional ético-político, portanto universal, baseado nas coletividades, nos interesses públicos** e não mais em ações individuais, particulares e conservadoras [...] (NEVES, 2017, p.35, grifos nossos).

Tendo vista que “A **competência profissional crítica** é indissociável da **elevação da qualidade do ensino superior na área**” (IAMAMOTO, 2015, p. 147, grifos nossos), pois, o mesmo propiciará as “[...] bases para a leitura da realidade e o desempenho profissional voltado para a materialização do projeto profissional [...]” (2015, p. 147). Assim, apreende-se a importância da dimensionalidade das questões referentes à formação docente no contexto do Serviço Social no Brasil, adentrando, desse modo, a vinculação orgânica estabelecida dentre graduação-pós-graduação e os processos de aprendizagens mais os objetivos almejados advindos dos mesmos na percepção do Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social para a consolidação de um Trabalho crítico-significativo, contudo, imbricado de ação transformadora nos delineamentos de Práxis, na dimensão e conexão que são aportadas nas esferas da “Formação” e do “Trabalho profissional”.

[...] à consolidação acadêmica da área do Serviço Social na sua globalidade – envolvendo o ensino graduado e pós-graduado, -, atribuindo-lhe respeitabilidade junto ao meio acadêmico, as entidades de fomento a pesquisa e aos órgãos responsáveis pela formulação da política de ensino superior. Tem como um pré-requisito um auto-reconhecimento, por parte da categoria, de sua capacitação acadêmica, rompendo com uma introjetada subalternidade profissional, herança de suas marcas de origem (IAMAMOTO, 2015, p. 147).

Nessa dimensão, nas conotações que delineiam a dimensionalidade dos alicerces constituintes dos princípios éticos e políticos do Serviço Social, dialogam com as estruturações que perpassam o processo Formativo e sua associação com as esferas de consolidação do Trabalho profissional, no contexto da formação profissional do Assistente Social no viés da graduação e do docente em Serviço Social nos aportes para a materialização de uma Educação contrária a Hegemonia do Capital nos contornos do Sistema Neoliberal.

Permuta, portanto, nessa acepção, a compreensão e o enfrentamento de acordo com Mézáros (2008), com relação à “internalização” que se perpetua enquanto um mecanismo oriundo das amarras do Capital objetivando a incorporação das finalidades

do mesmo nos delineamentos que inserem o sujeito nas dimensionalidades que estruturam e circundam a *reprodução* do atual sistema na manutenção da ordem dominante em um processo que estabelece uma conotação de *conformismo* no tocante a “totalidade” que abarca as ações sociais, dentre elas, **se encontra a Educação**, assim, a mesma é articulada, em sua maioria, de forma a servir e a atender as intencionalidades do Capital; nessa direção, desvencilhar-se da lógica que encobre as estruturas do Capital no campo da Educação, bem como seus desdobramentos, se enseja, assim, a troca dos modos denominados como *onipresentes* e intensamente fincados de uma internalização de cunho mistificador por uma acepção de viés abarcador e concreto.

Mészáros (2008), nessa denotação, dialoga com a concepção democrática oriunda de Gramsci em direção a um entendimento de modo amplo nos delineamentos da Educação, **nessa perspectiva**, é desenhada uma conotação de mundo por meio de uma **formação que pode tanto colaborar para a manutenção do sistema vigente ou contribuir para um processo de transformação do mesmo**, tendo em vista que a Educação se permeia enquanto um processo de aprendizagem de forma constante no decorrer da vida humana.

Dessa forma, impere-se como caráter emergencial, a luta pela consolidação de uma Educação de viés pleno durante toda a vida para que seja permitido inserir em perspectiva a sua dimensão *formal*, para que seja possível concretizar na mesma, uma mudança de maneira *radicalizada* que, por sua vez, deve se estabelecer de maneira, em um campo de contradições e disputas no movimento da realidade, que possa **desafiar os modelos de cunho dominante que se internalizam na esfera da “Educação formal”**, a fim de prover a materialização necessária de “contrainternalização” de forma a perpetuarem a consolidação de maneiras *combativas* com relação aos modelos **determinantes-vigentes e dominantes de Educação**; ou seja, um processo que vise dimensionar ações na esfera educacional de modo mais “*abrangente*” inferindo, sobretudo, em outras *esferas* da realidade social (MÉSZÁROS, 2008).

Diante dos fatores expostos e analisados, nas delineações que perpassam o processo de formação de profissionais no âmbito do Serviço Social, frente às acepções do formato de Educação dentre suas intencionalidades e sua vinculação com os alicerces fundantes do Projeto Ético-Político do Serviço Social na relação entre Trabalho e Formação profissional, bem como a associação orgânica entre ambos, coadunam-se, portanto, as inquietações e indagações que denotam os desafios que estão consolidados na atualidade na dimensão de como “[...] reforçar e consolidar **o projeto político-**

profissional em tempos tão **adversos**?” (IAMAMOTO, 2015, p. 140, grifos nossos), principalmente na *realidade brasileira atual* em que vem se consolidando significativos retrocessos no campo dos Direitos conquistados e adquiridos ao longo da história?

Nessa acepção, também, as inquietações que perpassam o projeto intencional de desmantelamento e precarização da *Educação pública de qualidade* como *Direito* constitucional, assim, no Ensino Superior, em que há, nos tempos atuais, a efetivação de uma concepção de *Educação* que se adéque aos interesses do Capital em coerência com o Sistema Neoliberal, assim, as delineações e os desafios que perpassam o processo da “Formação” e do “Trabalho” profissional do Assistente Social e do docente no viés do Serviço Social rumo a uma Educação *contrária* a Hegemonia dominante do Capital.

Nesse sentido, atenta-se que “Os valores e **princípios ético-políticos** radicalmente **humanos** [...] sofrem hoje um **forte embate com a idolatria da moeda, o fetiche do mercado e do consumo, o individualismo** possessivo, a lógica **contábil e financeira** que se impõe e sobrepõem as necessidades e **direitos humano se sociais**” (IAMAMOTO, 2015, p. 141, grifos nossos). Portanto, a caracterização e consolidação dos referidos princípios éticos e políticos nos contornos humanos, vem sendo perpetuados no esforço diante da esfera que denota “[...] remar contra na **contracorrente**, andar no contra vento, alinhando forças que impulsionem mudanças na rota dos ventos e das marés na vida em sociedade” (IAMAMOTO, 2015, p.141, grifo nosso); no âmbito, dessa forma, a *luta e resistência* para o desenvolvimento e a delineação de “[...] outros horizontes [...] na contra contracorrente do poder, integrando-se as **forças renovadoras** da vida e, portanto, da história” (IAMAMOTO, 2015, p. 141, grifo nosso).

Nos atentos inclusos no processo de Formação profissional do Assistente Social na graduação e sua vinculação com a do docente no viés do Serviço Social e, seus desdobramentos com relação à materialização do Trabalho profissional na contemporaneidade, bem como os desafios envolvidos a estruturação do Projeto Ético-Político da categoria e, nessa dimensão, as esferas que apreendem, sobretudo, a defesa de uma Educação, além de pública, laica e de qualidade, que detenha, contudo, funcionalidade ético-social, empreende-se segundo denota Iamamoto (2015), além de abordar a “Liberdade” enquanto um valor essencial, assim, enseja-se que o desenvolvimento do Trabalho profissional perpassa as ramificações da explanação plena dos sujeitos sociais, a emancipação, bem como a autonomia em um processo que detém

os alicerces estruturantes da Democracia envoltos a seus princípios e suas ações, por sua vez, empreendem a defesa de forma assídua e contundente dos Direitos Humanos.

Nessa dimensão, também, perpassa a urgência da defesa firme e intransigente da *Educação* enquanto *Direito constitucional*, portanto, deve ser *pública, laica, gratuita*, de *qualidade* e, contudo, com *função social*, desse modo, *não como* uma “mercadoria” tal como delibera o Sistema Neoliberal dentre a Hegemonia do Capital que conota um modelo de Educação flexível, tecnicista, mecânica, operacional e multifuncional, bem como uma **Pedagogia do Capital** pautada em um modelo de “Educação Bancária” como abordou Freire (2017), ao retratar a composição de uma “Pedagogia do Oprimido”²⁹, assim, instrumental e volátil (ANTUNES; PINTO 2017), bem como nos aportes de um modelo tradicionalista e produtivista (SAVIANI, 2001). Nesse aporte, no cerne do Capital, ambas, Educação e Pedagogia, adequadas, assim, ao “Mundo do Trabalho” nos parâmetros da *reestruturação produtiva* e da *mundialização do Capital* nos meandros da Divisão Sócio-Técnica do Trabalho e da Divisão Internacional do mesmo, em comunhão com os interesses do grande setor empresariado e dos organismos internacionais.

Tal como Marx acerca da *Comuna de Paris*³⁰ no ano de 1871 (Guerra Civil na França-1999) ao dimensionar a essencialidade da defesa e concretização de uma Educação gratuita, laica e pública em uma dimensionalidade pautada nos valores *democráticos* com relação aos trabalhadores, sobretudo, no contexto de uma Educação no plano da emancipação. Atenta-se a importância dos vieses *democráticos* que também são essenciais nos patamares do Projeto Ético-Político do Serviço Social e de seus delineamentos, assim como suas abrangências na dimensão em que a concretização política e prática da Democracia nas várias esferas que compõem a vida humana, de acordo com Iamamoto (2015), se coadunam na esfera de socialização com relação à riqueza produzida de forma socialmente, da *cultura* e da política, para tanto,

²⁹ A obra “Pedagogia do Oprimido” foi elaborada e escrita no ano de 1968, quando Paulo Freire, autor da mesma, estava retido em exílio Chile, a referida obra foi proibido no Brasil devido a censura, assim, foi publicada em território brasileiro somente no ano de 1974.

³⁰ A Comuna de Paris se consolidou enquanto o pioneiro governo operário da história que foi estruturado no ano de 1871 no contexto da capital francesa devido ao processo resistência popular perante o ataque que foi perpetuado pelo Reino da Prússia.

empreende-se o enfrentamento, bem como a recusa do *autoritarismo*, na perpetuação em que:

O desafio é **captar os núcleos de contestação e resistência** [...] de defesa da vida e da dignidade do trabalhador. Democracia envolve a luta pela ampliação da cidadania, com vistas a efetivação dos direitos civis, políticos e sociais[...] uma cidadania para todos , extensiva ao conjunto e trabalhadores na sua heterogeneidade . Mas também uma cidadania impulsionadora de novos direitos que contribua na luta para a ampliação da legalidade institucional. Requer a defesa intransigente das conquistas sociais obtidas na Carta Constitucional de 1988 em sua dimensão de universalidade , ameaçadas pela políticas neoliberais, a luta pela manutenção do caráter universalizante das políticas sociais públicas [...] **A luta pela efetivação da democracia e da cidadania é indissociável da ampliação progressiva da esfera pública** [...] Requisita-se o fomento de uma cultura pública democrática [...] de equidade e justiça, zelando para que a ética vá se impregnando na vida pública (IAMAMOTO, 2015, p. 142-143, grifos nossos).

Assim, nos atentos que perpassam a Formação de profissionais, tanto dos futuros Assistentes Sociais como dos docentes no cerne do Serviço Social, contudo, em comunhão com os princípios norteadores e estruturantes que denotam o Projeto Ético-Político do Serviço Social, findando a materialização de um Trabalho qualificado, significativo e de alçada transformadora, sobretudo, no seio dos alicerces *democráticos* na defesa, dentre eles, do viés público “[...] requisita um profissional culto e atento as possibilidades descortinadas pelo mundo contemporâneo, **capaz de formular, avaliar e recriar propostas** [...] e da **organização das forças** da sociedade civil” (IAMAMOTO, 2015, p. 144, grifos nossos).

Na direção da contemplação de “Um profissional informado, **crítico e propositivo**, que aposte no **protagonismo dos sujeitos sociais**. [...] O esforço volta-se para realizar um trabalho que zele pela **qualidade** dos serviços prestados [...]” (IAMAMOTO, 2015, p. 144-145, grifos nossos), nos delineamentos em que a caracterização de um “[...] profissional propositivo requer um profissional de novo tipo, capaz de sintonizar-se com o ritmo das mudanças que presidem o cenário social contemporâneo. **Profissional** que também seja um pesquisador, que invista na sua **formação intelectual e cultural** [...]” (2015, p. 145, grifos nossos), tendo em vista que:

[...] o cotidiano profissional pode mostrar-se obscurecido pelos atos repetitivos, objeto de pouca reflexão, caso os profissionais situem equivocadamente seu trabalho e o campo teórico e não apreendam que, em decorrência dos desafios que a realidade lhes impõe diariamente, **é inerente ao exercício profissional a necessidade de conhecimento qualificado** — e seu constante aprimoramento — que

viabilize uma intervenção crítica, criativa e propositiva (FORTI; GUERRA, 2009, p.06, grifos nossos).

Atentando os alicerces da *qualificação* profissional nos seus aportes ético-políticos e sua articulação com o processo *formativo*, o método pautado em Karl Marx³¹ imbrica um diálogo com relação ao alicerce educativo que foi denotado em Antonio Gramsci que, por sua vez, conota a construção do conhecimento aliado ao processo que funda a contribuição para os processos de transformação societária, se perpetuaram no âmbito contrário, portanto, as concepções no plano individual e no cerne abstrato; assim, se afirmaram nas deliberações no contexto da formação humana que, por sua vez, foi retrata por Gramsci, tal como nos escritos e nas reflexões que foram dimensionados nos “cadernos” do mesmo que ficaram denominados como “Os Cadernos do Cárcere³²” na época em que se encontrava como preso político devido ao Fascismo na Itália, começaram a ser escritos no ano de 1929.

Gramsci, portanto, conforme dimensionado por Manacorda (2007) considerou a instituição educacional enquanto uma maneira de estruturação, bem como organização social que pode contribuir com o processo de transformação societária, nessa direção, nos alicerces que denotam as forças contraditórias no movimento da realidade sócio-histórica, não a compreende somente enquanto um meio para produção e reprodução da Hegemonia da “classe dominante”.

Foi efetuada por Gramsci, desse modo, uma análise profunda acerca da ontologia e da história pautadas em Marx com relação ao Trabalho no âmbito histórico no modo de produção e reprodução de alçada Capitalista nas esferas que circundam o Capital. Nessa dimensão, compreendeu a instituição formativa enquanto “formadora” de campos *políticos*, assim, inclusa nos alicerces que visam à colaboração com os processos que se perfazem diante da transformação social, dessa maneira, o elo dentre o Marxismo perpetuado como “originário” e as delineações que foram elaboradas por

³¹ Indicação de leitura: PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011 (64p.).

³² “Antonio Gramsci escreveu na prisão o texto mais importante já produzido sobre a função educativa e política dos intelectuais, em um total 2.848 páginas de anotações manuscritas, que atualmente são conhecidas com o nome de Cadernos do Cárcere” (Quaderni del Carcere) (MONASTA, p. 11, 2010).

Gramsci, adentrando e compreendendo o processo envolto da construção do conhecimento, vincula-se, assim, de forma direta com a ação política de cunho transformador em direção a “**Práxis**” (MARTINS, 2008).

O denominado termo, Práxis, conceitoque aportado por Gramsci, pode ser compreendido, por exemplo, em suas escritas que foram elaboradas na época em que esteve detido no cárcere no contexto do Facismo, bem como na sua compreensão de caráter dialético que obteve das delineações de Marx o que, por sua vez, o dimensionou a denominar o Materialismo Histórico-Dialético enquanto “*Filosofia da Práxis*” (MARTINS, 2008).

A Teoria Social pautada em Marx abarcou uma denotação de ser humano e mundo diante da análise e reflexão almejando desvelar o Sistema Capitalista de Produção, suas estruturas, finalidades, conotações e relações, está associada, nesse norte, no âmbito de um método, ou seja, no Materialismo Histórico-Dialético, desenvolvido e estruturado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). Para apreensão, conforme Netto (2011), de aporte crítico com relação à sociedade burguesa e as crises oriundas no cerne da mesma na dimensão de um processo que propicia os vieses do concreto pensado, findando um entendimento das deliberações e das mutações históricas onde “materialismo” coaduna a perpetuação de norte material com relação à existência do humano, o “histórico” se delinea na compreensão de seus determinantes no âmbito da história e o “dialético” se pauta no movimento no cerne da história de aporte contraditório, bem como no contexto de uma Filosofia, assim, a *Teoria* não se desvincula e se desarticula com relação ao do *Método*.

Assim, de acordo com Triviños (1987), o Materialismo Histórico perpetua-se enquanto ciência filosófica que analisa e compreende as leis de patamares sociológicos abarcando a vida social diante de sua trajetória histórica e, também, da ação social dos seres humanos no decorrer do processo de perpetuação e estruturação da humanidade, assim, o Materialismo Histórico-Dialético está pautado em um processo de construção de conhecimento crítico tendo por finalidade propiciar mudanças reais e efetivas na medida em que o debate *teórico* acerca da realidade apresentada frente a seu desvelamento está diretamente vinculado a uma *prática* de alçada transformadora.

O Materialismo Histórico-Dialético abarca, nessa acepção, conforme Cury (1986), a crítica, o processo de construção do conhecimento delineado como novo e, assim, o de ação que delinea os mecanismos de cunho transformador, para tanto, o referido processo de desbravamento e desvelamento da realidade apresentada

compreende sua “totalidade” e seu “movimento”, o denominado processo coaduna, portanto, a vinculação das várias esferas que compõem os fenômenos sociais diante da “totalidade complexa e ampla” no cerne, sobretudo, do viés histórico com relação ao objeto do conhecimento. Nessa acepção, a caracterização de categorias essenciais e estruturantes que delimitam a dimensionalidade do referendado método que são, portanto, segundo Netto (2011), ontológicas e históricas, assim, são transitórias.

O objetivo da pesquisa marxiana é conhecer as categorias que constituem a articulação interna da sociedade burguesa. Conforme Netto (2011, p.46), tais categorias são objetivas, reais, históricas e transitórias, sendo que as categorias próprias da sociedade burguesa só tem validade plena no seu marco (exemplo: trabalho assalariado). Por isso é necessário, conhecer a gênese histórica de uma categoria. No entanto, deve-se ter claro que a sua gênese não determina o desenvolvimento ulterior de uma categoria. Por isso, “o estudo das categorias deve conjugar a análise diacrônica (da gênese e desenvolvimento) com a análise sincrônica (sua estrutura e função na organização atual)” (NETTO, 2011, p.49). [...] o método em Marx é indissociável da teoria. É impossível analisar o método sem a referência teórica. E é nesta conexão que se apresentam, em Marx, três categorias “teórico metodológicas” que, [...] são nucleares no pensamento de Marx: totalidade, contradição e mediação. A primeira se deve a união dos complexos sociais que se estabelecem na sociedade, uma totalidade dinâmica que se articula à categoria da contradição, devido a constante transformação da sociedade. Por fim, a categoria da mediação, que indica as relações estabelecidas são mediadas pela estrutura da totalidade. Sendo assim, ao articular estas três categorias, Marx estabeleceu sua perspectiva teórico-metodológica (GARCIA, p. 131- 132, 2013).

Dessa forma, as delimitações de Marx que compreende os aspectos referentes à sua Teoria e o seu Método, no tocante ao processo de desvelamento do real dentre suas categorias estruturantes e o viés que coaduna para além da compreensão crítica, um processo que possa contribuir com a transformação social na perspectiva de Práxis, permeando as deliberações em coerência com uma *Educação contrária a Hegemonia do Capital* nos aportes, desse modo, na contramão dos processos de aprendizagens nas deliberações da Hegemonia Neoliberal sustentadora do poder do Capital, tendo em vista que, a referida abordagem perpetuou-se no cerne da construção de alçada crítica na esfera do Serviço Social no cenário brasileiro desde a partir dos anos que empreenderam a década de 1980, no contexto em que a Teoria Social de Marx, bem como reporta Guerra (2009), deteve nesse norte, importância e destaque com relação às construções profissionais.

De acordo com Netto (1992), as pioneiras influências com relação ao marxismo na aceção do Serviço Social aderiram com maior ênfase no decorrer do processo que correspondeu à consolidação da Democracia, no cerne da segunda metade dos anos 70, e o começo que delineou os anos 80 no atento do século XX, portanto, com base em um processo de amadurecimento intelectual no viés da profissão e que está vinculado, sobretudo, a aproximação e apropriação na direção da ontologia do Ser Social pautado em Marx, que concretizou seus aspectos iniciais no âmbito do “Movimento de Reconceituação” no patamar dos anos de 1960-1970.

Todavia, essa referida apropriação, não se efetivou de forma hegemônica e se deu, nesse norte, de maneira equivocada, porém, foi um marco importante no delineado processo de ruptura com a base conservadora que geria a delineação que perpassava a “Formação” e o “Trabalho” profissional da categoria, assim, nas décadas que se seguiram posteriormente, se concretizou um processo de apropriação mais certo no tocante aos delineamentos das categorias que compreendem o método de Marx (NETTO, 1992).

No âmbito da década que compreendeu os anos 90 do século XX, se consolidou de modo contundente as deliberações do Neoliberalismo dentre suas estratégias, nesse contexto, de modo contraditório, se permeou a materialização do Projeto Ético-Político Profissional no contexto do Serviço Social diante de um processo de construção coletiva.

Dessa forma, Iamamoto (2012), aborda que se delineou um projeto pautado em uma orientação social vinculada com o processo de contribuição para a construção de outra sociedade em comunhão de cunho teórico, bem como ontológico com relação à *ontologia* permeada do *Ser Social* oriunda de *Karl Marx*, dessa forma, na década 1990 com a consolidação do Projeto Ético-Político da categoria que vincula, dentre suas ponderações, o processo de construção do conhecimento em Serviço Social, tanto nas assertivas acadêmicas como constituinte do Trabalho profissional da profissão, associada com o aporte crítico-transformador tendo como orientação e referência o Método em Marx nos delineamentos de sua Teoria Social.

As fundamentações que coadunam, portanto, a formação profissional do Assistente Social dentre os alicerces constituintes do Projeto Ético-Político da categoria, dialogam, nessa direção, com as atuais Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), que foram perpetuadas no contexto de 1996. Nessa dimensão, importante ressaltar, que perpassam, contudo, no processo de

Formação profissional do Assistente Social – na graduação, a materialização do Trabalho do docente no cerne do Serviço Social e os alicerces da Formação profissional do mesmo.

Assim, as Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), coadunam eixos que estruturam o referido processo de Formação profissional no cerne do Serviço Social na orientação e no entendimento do movimento e da dinâmica que perpassam a consolidação da sociedade, fundada nas apregoações do Capital e nos seus desdobramentos nas várias dimensões da vida humana. Desse modo, a delineada “[...] formação profissional proposta nas diretrizes curriculares aponta para a necessidade de desenvolver uma compreensão e uma apreensão das particularidades da sociedade brasileira [...]” (FRANÇA, 2013, p.155), objetivando a compreensão e o desvelamento acerca dos “[...] reflexos do modo de produção capitalista na (re)produção desta sociedade e seus profundos reflexos no trabalho profissional do assistente social” (2013, p.155).

Portanto, nas acepções que permeiam os princípios éticos e políticos no âmbito do Serviço Social dentre os alicerces da Formação do Assistente Social na graduação dentre, sobretudo, as caracterizações estruturantes das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 e sua vinculação com a materialização de um Trabalho profissional crítico-transformador, e, nessa acepção, sua articulação com a Formação, assim, Trabalho, docente no contexto do Serviço Social, compreendem os fatores constituintes de uma concepção de Educação contrária a Hegemonia Neoliberal; dessa maneira, se articular uma Educação para além das esferas e intencionalidades do Capital de acordo com Mészáros (2008), capaz, nesse sentido, de contribuir para um processo de transformação societária nos atentos da “luta de classes” tal como aportada por Marx e Engels de modo contundente, por exemplo, no âmbito do “Manifesto do Partido Comunista” que teve sua primeira edição e publicação no dia 21 de Fevereiro do ano de 1848.

Todavia, empreendem-se, de forma concomitante, as possibilidades e estratégias para articular uma conotação de Educação contrária a Hegemônica do Capital no cerne dos ambientes formais educacionais. Nessa dimensão, nos delineamentos do processo de formação de profissionais no âmbito do Serviço Social (futuros Assistentes Sociais - na graduação e docentes nesse contexto), ao adentrar a materialização de acordo com Gramsci (2000), da luta que perpassa o enfrentamento para a perpetuação de uma contra Hegemonia frente aos aportes do Capital; assim, nas dimensões da classe dominante,

requer ultrapassar o denominado senso comum em direção a “Filosofia”, desse modo, de uma *acepção fragmentada* e inconsciente da realidade para uma *conotação consciente*, propositora e *criadora* de uma nova abordagem nos aportes da *cultura* que seja contrária a pautada nos vieses dominantes, assim, se delineia o Materialismo Histórico-Dialético pautado em Marx mediante uma “**Filosofia da Práxis**”. Para tanto, no cerne da consolidação de uma ciência centrada na dialética, compreende a essencialidade para processo de desvelamento do real em uma assertiva crítica-reflexiva, de apropriação e materialização de conceitos envoltos a história, bem como a economia e a política que, por sua vez, se associam de forma orgânica, nos atentos, sobretudo, enquanto exemplificação, da filosofia e da sociologia.

Nessa dimensão, o processo de construção de uma nova ordem societária por meio do processo de hegemonização com relação à perpetuação de uma nova cultura oposta à cultura da classe dominante por intermédio do pensamento de cunho liberal, assim, a estruturação da referida nova cultura se perpetua enquanto uma **ação política em uma acepção de práxis social**, em que todos os seres humanos se denotam como intelectuais e a *impossibilidade* do distanciamento da prática humana com relação à teoria, assim, **a instituição educacional por meio do que ensina** pode travar uma luta contra as **concepções tradicionais do Capital**. Dessa forma, segundo as delineações da denominada “escola unitária” mediante a perpetuação do conhecimento concreto, devendo-se possibilitar que os educandos-discentes possuam os delineados instrumentos de **entendimento** e **desvelamento** do mundo para que se movimentem no contexto do conhecimento que, por sua vez, é constitutivo da construção histórica da realidade (GRAMSCI, 2000).

Para tanto, em conformidade com Gramsci (2000), adentra perpetuar os alicerces fundantes com relação à disciplina para a compreensão crítica da realidade concreta, ou seja, por intermédio da apropriação dos conhecimentos almejando as deliberações concretas da realidade apresentada em que o Trabalho se finda como categoria central, desse modo, *propiciar os conhecimentos essenciais que possibilitem a compreensão crítica da realidade concreta se delineia o processo de superação dos conhecimentos que coadunam com a reprodução da Hegemonia do Capital*.

Nessa dimensão, atenta ressaltar, que o conteúdo que abarca a ciência é perpetuado pelos seres humanos nas suas imbricações, bem como relações nas deliberações do Trabalho, nessa dimensão, os alicerces constituintes da “**Filosofia da Práxis**” devem transitar pela **instituição educacional** que, por sua vez, deve estar

alçada em um **projeto político** pautado dos ensejos de colaboração com os processos que adentram a colaboração no tocante a transformação social (GRAMSCI, 2000).

Portanto, tais acepções, envoltas aos processos de aprendizagens e suas funções ético-políticas conforme a dimensão educativa gramsciana dialogam, nessa dimensão, com as esferas estruturantes e constituintes do Projeto Ético-Político do Serviço Social e, assim, as assertivas que constituem o processo de formação profissional do Assistente Social no âmbito da graduação dentre as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, frente a um processo de desvelamento e compreensão crítica do real em uma perspectiva e orientação pautadas no Método e na Teoria social de Karl Marx dentre, também, os conteúdos aportados no processo da formação profissional, na dimensionalidade de formar profissionais críticos-transformadores o que, por sua vez, perpassa o processo da Formação e do Trabalho docente no contexto do Serviço Social nos delineamentos de uma *Educação contrária a Hegemonia Neoliberal do Capital*.

É inserida na referida lógica que visa colaborar com os processos de transformações de alçada societária por meio de uma contra Hegemonia do Capital, que perpassa, desse modo, a concepção gramsciana, o tocante do processo de formação de intelectuais na dimensão da “luta de classes” (MARX; ENGELS, 2015) em benefício à classe trabalhadora-subalterna o que, por sua vez, convergem com as finalidades do Projeto Ético-Político no âmbito do Serviço Social.

Desse modo, se torna imbricada a função essencial de inclusão dos educandos-discentes, assim, no viés do Serviço Social, na “[...] atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa ” (GRAMSCI, 2000, p. 121); na direção em que nos delineamentos que compreendem a **orientação social da formação no cerne do Serviço Social**, abordam os conhecimentos, bem como as habilidades necessárias para a materialização do Trabalho profissional significativo e qualificado **ético-politicamente** (IAMAMOTO, 2015). Assim, se torna essencial apreender o:

[...] **debate acerca das Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) de 1996, enquanto sustentáculo ético e político para a Formação Profissional na perspectiva de intenção de ruptura, tendo como referência a teoria social de Marx**, se faz mister, sobretudo, em tempos de agudizamento da lógica da educação perpetrada sob a égide da ofensiva neoliberal. Contexto de flexibilização, precarização, aligeiramento e mercantilização da educação causa rebatimentos diretos na formação em Serviço Social, e nos convoca a uma vigília permanente do projeto de Formação Profissional que defendemos. [...] Esta discussão, na perspectiva de intenção de ruptura, apresenta as

significâncias do Projeto Ético-Político profissional, no sentido de expressar os valores éticos e políticos que delineiam não só a formação em Serviço Social em solo brasileiro, mas também a construção de **outra sociabilidade**. Tal projeto deriva dos desdobramentos do Movimento de Reconceituação, enquanto construção coletiva de novas bases de legitimação da profissão, que contribuíram, fundamentalmente, para a elaboração das Diretrizes Curriculares do Serviço Social no Brasil, com proposta de formação generalista, numa perspectiva de totalidade da realidade social. Este projeto hegemônico e não homogêneo, reafirma a perspectiva crítica da categoria com a Formação Profissional e exige de nós um verdadeiro convite à rebeldia, para que possamos construir, coletivamente, as mediações necessárias para o seu robustecimento nestes tempos tão “temerosos” (MOREIRA; CAPUTI, 2016, p. 98-99, grifos nossos).

Portanto, as atuais Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) de 1996, se denotam enquanto valores ético-políticos no âmbito do processo de Formação profissional nos alicerces do Serviço Social, e tais acepções coadunam no contexto de uma *Educação contrária*, nessa dimensão, as *deliberações da Hegemonia Neoliberal* tendo em vista que contemplam uma “[...] concepção de ensino e aprendizagem calcada na dinâmica da vida social, o que estabelece os parâmetros para inserção profissional na realidade sócio-institucional” (ABEPSS, 1996, p.07) em direção ao processo de contribuição para a superação do sistema hegemônico vigente em articulação com a orientação marxista-marxiana.

As DC reafirmam uma forma particular de compromisso com a formação profissional direcionada por valores e princípios no horizonte do projeto societário de superação da ordem burguesa, assumido por setores da categoria profissional e expresso em seu Código de Ética (1993). [...] Adota o referencial marxista na formação profissional, recuperando categorias centrais da teoria marxiana como o trabalho, ontologia e classes sociais (SANTOS, 2007, p. 65, grifos nossos).

As Diretrizes Curriculares da ABEPSS, de 1996, obtêm, em seus núcleos constituintes, dimensionamentos que asseguram os delineamentos ético-políticos no tocante ao processo de Formação profissional; dentre eles, caracterizam-se os princípios que perpetuam a “Formação profissional”, as denominações que caracterizam os “pressupostos do processo formativo de alçada profissional”, assim como a “nova orientação estruturante curricular” e as referidas “recomendações”. Nessa direção, consolida uma estrutura de modo comum com relação aos cursos de Serviço Social na esfera da graduação, tais como uma profunda acepção teórica, metodológica e histórica

no tocante à realidade social apresentada, bem como do Serviço Social; um processo de autonomia diante da estruturação do currículo dentre as delimitações das disciplinas e demais dimensionalidades curriculares; apropriação da *teoria crítico-social* e da aceção de “totalidade” nos delineamentos que circundam as esferas de singularidade, universalidade e particularidade; consolidação dos patamares da investigação e intervenção; comunhão dentre o tripé *ensino-pesquisa-extensão*; respeito à dimensionalidade do pluralismo; vinculação entre o estágio com a supervisão profissional e acadêmica e a *ética* como orientação e princípio denotativo da Formação profissional, haja vista que os referidos *princípios* adentram no processo que perpassa a formação teórica e metodológica, técnica e operativa, e *ética* e *política* (ABEPSS, 1996).

O denominado projeto de formação permeia, desse modo, de acordo com as ponderações da ABEPSS (1996), um coletivo de conhecimentos de forma *indissociável* compreendendo, assim, o *núcleo de Fundamentos da Particularidade da Formação Sócio Histórica da Sociedade Brasileira*, o *núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional* mais o *núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social*, almejando, nessa dimensão, um processo de *superação na fragmentação* que apregoa das conotações dos processos de aprendizagens aderindo a articulação de uma *ampla vivência acadêmica* que engloba a relação estabelecida dentre docentes e discentes em vinculação com a *sociedade*. Com relação ao Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social, compreende que:

[...] é responsável pelo tratamento do ser social enquanto totalidade histórica, fornecendo os componentes fundamentais da vida social que serão articularizados nos núcleos de fundamentação da realidade brasileira e do trabalho profissional. Objetiva-se uma compreensão do ser social, historicamente situado no processo de constituição e desenvolvimento da sociedade burguesa, apreendida em seus elementos de continuidade e ruptura, frente a momentos anteriores do desenvolvimento histórico. O trabalho é assumido como eixo central do processo de reprodução da vida social, sendo tratado como práxis, o que implica no desenvolvimento da socialidade, da consciência, da universalidade e da capacidade de criar valores, escolhas e novas necessidades, e, como tal, desenvolver a liberdade. A configuração da sociedade burguesa, nesta perspectiva, é tratada em suas especificidades quanto à divisão social do trabalho, à propriedade privada, à divisão de classes e do saber, em suas relações de exploração e dominação, em suas formas de alienação e resistência. Implica em reconhecer as dimensões culturais, ético-políticas e ideológicas dos processos sociais, em seu movimento contraditório e elementos de superação. O conhecimento apresenta-se como uma das expressões do desenvolvimento da capacidade humana de

compreender e explicar a realidade nas suas múltiplas determinações. Este núcleo é responsável, neste sentido, por explicar o processo de conhecimento do ser social, enfatizando as teorias modernas e contemporâneas. O tratamento das diferentes filosofias e teorias tem como perspectiva estabelecer uma compreensão de seus fundamentos e da articulação de suas categorias, o que supõe eliminar a crítica a priori ou a negação ideológica das teorias e filosofias, sem o necessário conhecimento de seus fundamentos (ABEPSS, 1996, p. 11-12).

O Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio Histórica da Sociedade Brasileira delinea:

[...] ao conhecimento da constituição econômica, social, política e cultural da sociedade brasileira, na sua configuração dependente, urbano-industrial, nas diversidades regionais e locais, articulada com a análise da questão agrária e agrícola, como um elemento fundamental da particularidade histórica nacional. Esta análise se direciona para a apreensão dos movimentos que permitiram a consolidação de determinados padrões de desenvolvimento capitalista no país, bem como os impactos econômicos, sociais e políticos peculiares à sociedade brasileira, tais como suas desigualdades sociais, diferenciação de classe, de gênero e étnico raciais, exclusão social, etc. Para tanto devem ser objeto de análise: - Os padrões de produção capitalista, em seus vários modelos de gestão e organização do processo de trabalho e todas as suas implicações nas condições materiais e espirituais da força de trabalho; e, ainda, o acompanhamento das profundas mudanças dos padrões produtivos e de acumulação capitalistas, criando uma nova configuração do “mundo do trabalho”. - A constituição do Estado brasileiro, seu caráter, papel, trajetória e as configurações que ele assume nos diferentes momentos conjunturais, seus vínculos com as classes e setores sociais em confronto. Trata-se, portanto, de apreender as relações entre Estado e Sociedade, desvelando os mecanismos econômicos, políticos e institucionais criados, em especial as políticas sociais, tanto no nível de seus objetivos e metas gerais, quanto no nível das problemáticas setoriais a que se referem. - O significado do Serviço Social no seu caráter contraditório, expresso no confronto de classes vigentes na sociedade e presentes nas instituições, o quereme também à compreensão das dinâmicas organizacionais e institucionais nas esferas estatais e privadas. - Os diferentes projetos políticos existentes na sociedade brasileira: seus fundamentos, princípios, análise de sociedade, estratégias e programáticas. Estes conteúdos implicam em uma constante e atenta análise conjuntural da sociedade brasileira, em sua inserção internacional, tendo em vista o acompanhamento dos processos sociais em curso, geradores das múltiplas manifestações da questão social. Nesse sentido, indica-se:- Análise da constituição, trajetória e ação das classes sociais, em seus conflitos, diferenças, alianças - em suas dimensões econômicas, políticas e culturais. - Conhecimento, em profundidade do movimento das ações das classes subalternas, reconstruindo sua composição e posição no processo produtivo; de suas condições de vida e de

trabalho; de suas formas de manifestação social, cultural, ética e política; de suas formas de luta e de organização; de suas aspirações e práticas de resistência, contestação ou subalternização que explicitem seu modo de viver e pensar (ABEPSS, 1996, p.12-13).

E, o Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional que apreende:

[...] a profissionalização do Serviço Social como uma especialização do trabalho e sua prática como concretização de um processo de trabalho que tem como objeto as múltiplas expressões da questão social. Tal perspectiva, permite recolocar as dimensões constitutivas do fazer profissional articuladas aos elementos fundamentais de todo e qualquer processo de trabalho: o objeto ou matéria prima sobre a qual incide a ação transformadora; os meios de trabalho - instrumentos, técnicas e recursos materiais e intelectuais que propiciam uma potenciação da ação humana sobre o objeto; e a atividade do sujeito direcionada por uma finalidade, ou seja, o próprio trabalho. Significa, ainda, reconhecer o produto do trabalho profissional em suas implicações materiais, ídeo-políticas e econômicas. A ação profissional, assim compreendida, exige considerar as condições e relações sociais historicamente estabelecidas, que condicionam o trabalho do assistente social: os organismos empregadores (públicos e privados) e usuários dos serviços prestados; os recursos materiais, humanos e financeiros acionados para a efetivação desse trabalho, e a articulação do assistente social com outros trabalhadores, como partícipe do trabalho coletivo (ABESS/CEDEPSS, 1995 e 1996). Compreender as particularidades do Serviço Social como especialização do trabalho coletivo requer a apreensão do conjunto de características que demarcam a institucionalização e desenvolvimento da profissão. Isto é, tanto as determinações sócio-históricas de sua inserção na sociedade brasileira que perfilam o fazer profissional, quanto a herança cultural que vem respaldando as explicações efetivadas pelo Serviço Social sobre as relações sociais, sobre suas práticas, suas sistematizações e seus saberes. Remete, pois, a um entendimento do Serviço Social que tem como solo a história da sociedade, visto ser daí que emanam as requisições profissionais, os condicionantes do seu trabalho e as respostas possíveis formuladas pelo assistente social. É o resgate dessa conjunção - rigor teórico-metodológico e acompanhamento da dinâmica societária - que permitirá atribuir um novo estatuto à dimensão interventiva e operativa da profissão. O reconhecimento do caráter interventivo do assistente social, supõe uma capacitação crítico-analítica que possibilite a construção de seus objetos de ação [...]. A competência teórico-metodológica, técnico-operativa e ético-política são requisitos fundamentais que permite ao profissional colocar-se diante das situações com as quais se defronta, vislumbrando com clareza os projetos societários, seus vínculos de classe, e seu próprio processo de trabalho [...]. As estratégias são, pois, mediações complexas que implicam articulações entre as trajetórias pessoais, os ciclos de vida, as condições sociais dos sujeitos envolvidos para fortalecê-los e contribuir para a solução de seus problemas/questões (ABEPSS, 1996, p. 13-16).

Para tanto, são permeadas as delineadas *matérias* de cunho *básico* que devem estruturar o processo formativo dos futuros Assistentes Sociais nas apregoações da graduação, em que as mesmas:

[...] são expressões de áreas de conhecimento necessárias à formação profissional que se desdobram em: disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares. Disciplinas: constituem-se como particularidades das áreas de conhecimento que enfatizam determinados conteúdos priorizando um conjunto de estudos e atividades correspondentes a determinada temática, desenvolvida em um período com uma carga horária pré fixada. Seminários temáticos: momentos de especificidade e aprofundamento de temáticas relevantes em diferentes enfoques, visando detalhamento de abordagens voltadas para a problematização e o estímulo da criatividade. • oficinas/laboratórios: espaços de vivência que permitam o tratamento operativo de temáticas, instrumentos e técnicas, posturas e atitudes, utilizando-se de diferentes formas de linguagem. • atividades complementares: constituídas por atividades de pesquisa e extensão, produção científica, visitas monitoradas, monitoria, participação em encontros, seminários e congressos com apresentação de trabalho. As atividades formativas básicas têm por objetivo dar relevância às atividades de pesquisa e extensão, afirmando a dimensão investigativa como princípio formativo e como elemento central na formação profissional e da relação entre teoria e realidade (ABEPSS, 1996, p.15-16).

Nessa dimensão, como *matérias* que são consideradas *básicas* no processo formativo do Assistente Social no cerne da graduação, são propostas as seguintes:

Sociologia: A emergência da sociedade burguesa e a constituição do ser social; a configuração da sociologia como campo científico; as matrizes clássicas do pensamento sociológico e o debate contemporâneo. **Ciência Política:** A constituição da ciência política como campo científico e a formação do Estado Moderno e da Sociedade Civil. Teoria Política Clássica. As contribuições da Ciência Política para a análise do Estado Brasileiro. O debate contemporâneo e as questões da democracia, cidadania, soberania, autocracia e socialismo. A relação entre o público e o privado. **Economia Política:** A constituição da economia política como campo científico. O Liberalismo, o Keynesianismo, o Neoliberalismo e a Crítica Marxista da Economia Política. Os projetos societários gestados nos modos de organização das relações econômico-políticas de produção e reprodução. As mudanças contemporâneas no padrão de acumulação e suas expressões na economia brasileira e internacional. **Filosofia:** Os fundamentos ontológicos do ser social. A dimensão da sociabilidade, trabalho e alienação. As formas de consciência: política, ciência, religião, moral e arte. As atuais reflexões éticas sobre a ciência e suas repercussões no mundo do trabalho. Correntes filosóficas e suas influências no Serviço Social. **Psicologia:** A constituição da psicologia como campo científico. As principais matrizes teóricas do debate contemporâneo das relações indivíduo-sociedade. A fundamentação das questões relativas ao desenvolvimento da personalidade e dos grupos sociais. A constituição da subjetividade no

processo de produção e reprodução da vida social. **Antropologia:** A relação dialética entre o material e o simbólico na construção das identidades sociais e da subjetividade. Imaginário, representações sociais e expressões culturais dos diferentes segmentos sociais com ênfase na realidade brasileira e suas particularidades regionais. **Formação sócio-histórica do Brasil:** A herança colonial e a constituição do Estado Nacional. Emergência e Crise da República Velha. Instauração e colapso do Estado Novo. Industrialização, urbanização e surgimento de novos sujeitos políticos. Nacionalismo e desenvolvimentismo e a inserção dependente no sistema capitalista mundial. A modernização conservadora no pós-64 e seu ocaso em fins da década de 70. Transição democrática e neoliberalismo. **Direito:** A construção das instituições de direito no Brasil, bem como das formas de estruturação dos direitos e garantias fundamentais da cidadania. A organização do Estado, dos poderes e da ordem social. A Constituição Federal e suas interfaces com o Serviço Social. O direito internacional e suas implicações nas relações políticas de trabalho e de seguridade social. **Política Social:** As teorias explicativas da constituição e desenvolvimento das políticas sociais. A questão social e desenvolvimento do sistema brasileiro de proteção social. Formulação e gestão das políticas sociais. A constituição e gestão do fundo público. O papel dos sujeitos políticos na formulação das Políticas Sociais Públicas e Privadas. As políticas setoriais e a legislação social. A análise comparada de políticas sociais. O papel das políticas sociais na constituição da esfera pública e o significado do debate público e privado. As novas formas de regulação social e as transformações no mundo do trabalho. **Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais:** A inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho e a constituição das classes sociais, do Estado e nas particularidades regionais. Perspectivas de desenvolvimento desigual e combinado das estruturas fundiárias e industrial, e a reprodução da pobreza e da exclusão social nos contextos urbano e rural. As perspectivas contemporâneas de desenvolvimento e suas implicações sócio-ambientais. A constituição da democracia, da cidadania e dos direitos sociais e humanos no Brasil. Constituição de sujeitos sociais, estratégias coletivas de organização de classes, categorias e grupos sociais. Relações de gênero, étnico-raciais, identidade e subjetividade na constituição dos movimentos societários (ABEPSS, 1996, p. 15-17, grifos nossos).

Bem como comportam as seguintes *matérias* que são perpetuadas enquanto *básicas* para o processo formativo do Assistente Social no âmbito da graduação:

Fundamentos Históricos e Teórico-metodológicos do Serviço Social: Análise da trajetória teórico-prática do Serviço Social no contexto da história da realidade social e as influências das matrizes do pensamento social. O trabalho profissional no processo de produção e reprodução social em relação às refrações das questões sociais nos diferentes contextos históricos. **Processo de Trabalho do Serviço Social:** O trabalho como elemento fundante do ser social. Especificidade do trabalho na sociedade burguesa e a inserção do Serviço Social como especialização do trabalho coletivo. O trabalho

profissional face as mudanças no padrão de acumulação capitalista e regulação social. Os elementos constitutivos do processo de trabalho do assistente social considerando: a análise dos fenômenos e das Políticas Sociais; o estudo da dinâmica institucional; os elementos teórico-metodológicos, ético-políticos e técnico-operativos do Serviço Social na formulação de projetos de intervenção profissional; as demandas postas ao Serviço Social nos espaços ocupacionais da profissão, nas esferas pública e privada e as respostas profissionais a estas demandas. O assistente social como trabalhador e o produto do seu trabalho. Supervisão do processo de trabalho e o Estágio.

Administração e Planejamento em Serviço Social: As teorias organizacionais e os modelos gerenciais na organização do trabalho e nas políticas sociais. Planejamento e gestão de serviços nas diversas áreas sociais. Elaboração, coordenação e execução de programas e projetos na área de Serviço Social. Funções de Administração e Planejamento em órgãos da Administração pública, empresas e organizações da sociedade civil.

Pesquisa em Serviço Social: Natureza, método e processo de construção de conhecimento: o debate teórico-metodológico. A elaboração e análise de indicadores sócio-econômicos. A investigação como dimensão constitutiva do trabalho do assistente social e como subsídio para a produção do conhecimento sobre processos sociais e reconstrução do objeto da ação profissional.

Ética Profissional: Os fundamentos ontológico-sociais da dimensão ético moral da vida social e seus rebatimentos na ética profissional. O processo de construção de um ethos profissional, o significado de seus valores e as implicações ético-políticas de seu trabalho. O debate teórico-filosófico sobre as questões éticas da atualidade. Os Códigos de Ética profissional na história do Serviço Social brasileiro (ABEPSS, 1996, p. 17-18, grifos nossos).

Assim, atenta-se a importância da **defesa** das atuais Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), e seus componentes estruturantes e integrantes dentre sua materialização no âmbito do processo de Formação de profissionais no aporte do Serviço Social na graduação, nos parâmetros, assim, da *defesa* de uma *Educação qualificada, crítica e ética* nos atentos contrários a Hegemonia Neoliberal sustentadora do Capital, em vinculação, portanto, com os *princípios* norteadores do **Projeto Ético-Político Profissional** da categoria, nessa direção, também, a luta travada *contra* o *processo de precarização da Educação*, assim, no cunho do *Ensino Superior* e, desse modo, nos patamares do *Serviço Social*, que trata a Educação enquanto mera mercadoria nos moldes dos organismos internacionais e das demandas dos grandes setores empresariais. Tendo vista que as citadas Diretrizes Curriculares compõem:

[...] **um conjunto de conhecimentos indissociáveis para apreensão da gênese, manifestações e enfrentamento da questão social, eixo fundante da profissão e articulador dos conteúdos da formação profissional.** Os núcleos englobam, pois, um conjunto de conhecimentos e habilidades que se especifica em matérias, enquanto áreas de conhecimentos necessários à formação profissional. Essas

matérias, por sua vez, se desdobram em disciplinas, seminários temáticos, oficinas/laboratórios, atividades complementares e outros componentes curriculares (ABEPSS, 1996, p. 10-11, grifos nossos).

Dessa forma, as instituições de Educação Superior, no cerne do Serviço Social, com base nas referidas orientações e estruturas pautadas nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, organizam os componentes de suas composições curriculares e permeiam os seus **projetos** no âmbito **político-pedagógico**. Diante das deliberações e dos fatores que foram expostos, tem-se a análise no contexto da realidade investigada no cerne desta pesquisa de acordo com os objetivos elencados e a temática que foi aportada, o curso de Serviço Social no contexto da graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais do campus de Franca-SP (UNESP-Franca-SP).

O referido curso (Serviço Social; UNESP-Franca-SP) foi estruturado no ano de 1977 e foram perpetuadas duas revisões curriculares, assim, uma no ano de 1982 e outra no ano de 1983, haja vista que delineia uma condição importante, pois **é o único curso (Serviço Social; graduação) de cunho estadual de viés público no cerne do Estado de São Paulo e atualmente segue as orientações da Associação de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) que tem por finalidade um processo formativo qualificado, ético e de cunho transformador (SERVIÇO SOCIAL - PERFIL DO PROFISSIONAL. UNESP-Franca-SP).**

Com relação ao citado curso da UNESP-Franca-SP, “[...] partir de 1996 foram realizadas reuniões sistemáticas e conjuntas de professores, alunos e supervisores com a intenção de avaliar o curso e repensar o projeto pedagógico face aos rumos da profissão no país [...]” (PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR PARA O CURSO DE SERVIÇO SOCIAL, 2015, p.05), nessa direção, “A partir de 1999, o colegiado, após profundas reflexões [...], decide pela reestruturação curricular, optando pela elaboração de um Projeto Pedagógico para o Curso, **atendendo às sugestões da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS)**” (2015, p.05, grifos nossos). No tocante ao atual processo de Reestruturação Curricular do curso de Serviço Social na graduação da UNESP-Franca-SP (2015) aponta:

[...] Rigoroso trato teórico, histórico e metodológico da realidade social e do Serviço Social, que possibilite a compreensão dos problemas e desafios com os quais o profissional se defronta no universo da produção e reprodução da vida social; Adoção de uma teoria social crítica que possibilite a apreensão da totalidade social em

suas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade; Estabelecimento das dimensões investigativa e interventiva como princípios formativos e condição central da formação profissional, e da relação teoria e realidade; **Indissociabilidade nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão**; 11. Ética como princípio formativo perpassando a formação curricular (ABESS/CEDEPSS, 1996, p.06 – grifos nossos).

O currículo que fundamenta o processo formativo no âmbito do Serviço Social no viés da graduação com relação a UNESP-Franca-SP tem como base, portanto, os alicerces fundantes das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, nas deliberações que estruturam o Projeto Ético-Político da categoria em uma orientação de Educação contrária a Hegemonia do Capital nos aportes do Sistema Neoliberal e seus desdobramentos nas várias dimensões da vida humana, evidenciando o Método em Karl Marx dentre, sobretudo, a sua Teoria Social crítico-transformadora como orientação nos aportes da Formação e do Trabalho profissional do Assistente Social e a própria estrutura, conteúdos, recursos e finalidades que se pautam no currículo de formação profissional dentre suas dimensionalidades e articulações. Assim, nas delineações tal como aportou Gramsci (1999, p.118), nos alicerces da instituição educacional “[...] de cultura geral, humanista, formativa”, dessa forma, a instituição educacional se perpetua enquanto um importante meio, apesar de suas limitações e os grandes desafios, que perpassa a denominada formação cultural pelo processo de conscientização em direção a libertação bem como reportou Gramsci (1999).

Portanto, as acepções gramscianas compreendem a Educação no campo *político*, nessa direção, no enfoque permeado pela estruturação que foi defendida pelo mesmo de um “centro unitário de cultura³³” adentra a consolidação de uma consciência de viés coletivo, contudo, por meio de possibilidades no cerne *metodológico* tendo por finalidade um processo de superação do senso comum em direção a consolidação do pensamento filosófico-crítico, nesse contexto, se inserem, nesse aporte, as *instituições formativas*, ou seja, mediante uma abordagem de mundo por intermédio da “Filosofia da Práxis”, bem como um programa institucional (GRAMSCI, 2000).

Nessa dimensão, em conformidade com Gramsci (1892), possibilitando a garantia dos elementos constitutivos de cerne geral, o ensino, nessa compreensão,

³³ De acordo com Gramsci a escola unitária se estrutura a consolidação de um centro homogêneo de cultura (GRAMSCI, 2000).

deverá perpassar a capacidade de fazer frente à percepção e consolidação denominada como “folclórica” com relação ao mundo que os educandos-discentes possuem; assim, através do conhecimento diante das leis naturais que se permeiam no âmbito da sociedade dos seres humanos, adentram um processo de superação perpetuando, dessa maneira, o entendimento da conceituação e abordagem histórica e dialética frente ao mundo e seus intentos constitutivos.

Nos aportes, assim, **democráticos** capazes de propiciarem os elementos, bem como os fundamentos com relação ao processo de desenvolvimento para além do “manual”, também, “intelectual”, coaduna, nessa direção, os delineamentos circundantes do que foi permeado como “escola unitária” (GRAMSCI, 1982, p.118).

Portanto, os alicerces com relação ao princípio do Trabalho vivenciado no ambiente educacional, também, nessa acepção, de acordo com as abordagens retratadas e expostas por (GRAMSCI, 1982), deverão ser os que visam o processo de entendimento dos conteúdos educacionais institucionais para possibilitarem aos discentes uma compreensão e um processo de desvelamento do movimento da realidade apresentada na assertiva histórica.

Tendo em vista que ao trabalhar “[...] o real, a partir de categorias que se elevam do abstrato ao concreto, da aparência à essência, do singular ao universal e vice-versa” (SIMIONATTO, 1999, p. 35); os alicerces fundantes do pensamento gramsciano compreende em sua estrutura os vieses metodológicos que empreendem a Teoria Social que foi caracterizada por **Karl Marx**, desse modo, as deliberações pedagógico-educacionais pautadas em Gramsci adentram uma constatação que ultrapassa a Educação institucional, **haja vista que a contempla de forma implícita** (SIMIONATTO, 1999).

Dessa maneira, nos delineamentos da “Filosofia da Práxis” conotam, contudo, que possibilitam “[...] uma certa posição **teórica**, no sentido de organizar o elemento prático disponível para que esta **teoria seja colocada em ação**. A identificação de **teoria e prática é um ato crítico [...]**” (GRAMSCI, 1995, p. 51-52, grifos nossos), assim, a união perpetuada dentre a “Teoria” mais a “Prática” “[...] não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentido de ‘distinção’, [...] quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção de mundo coerente e unitária” (GRAMSCI, 2000, p. 104).

O currículo com relação ao processo formativo do Assistente Social de 1996 da ABEPSS, acalenta, dessa forma, o ensino no viés da teoria, assim como o vinculado

com a prática por meio dos “núcleos” envoltos e estruturantes da formação profissional da categoria que se perpetuam, nessa direção, como um coletivo de conhecimentos de modo vinculado e compreendido também no âmbito da diversidade; conotada nas perpetuações que delineiam a associação “teoria e prática” que, por sua vez, vem se esbarrando em algumas dificuldades que inviabilizam a referida relação de modo concreto (SANTOS, 2013).

Tendo em vista que os desafios que são materializados no âmbito da Formação e do Trabalho profissional no cerne do Serviço Social, contudo, as suas associações com os que são consolidados na dimensão da Formação e do Trabalho profissional docente no tocante ao Serviço Social, mediante, sobretudo, o contexto atual da realidade brasileira que vem sofrendo uma intensa perda de Direitos que foram arduamente conquistados no âmbito nos processos histórico-sociais por meio de “lutas” e embates travados, colocam como “metas” a defesa intransigente dos princípios norteadores das Diretrizes Curriculares de 1996 da ABEPSS, bem como de todas as outras estruturas e esferas que compõem o Projeto Ético-Político profissional da categoria no viés, todavia, da delimitação de *uma Educação contrária a Hegemonia do Capital* dentre os seus sustentáculos no cerne do Sistema Neoliberal.

Nessa direção, também se torna necessário, conforme o aportado nos dimensionamentos do “Projeto ABEPSS Itinerante³⁴” (2012), o processo de fortalecimento e consolidação de estratégias, no âmbito político e pedagógico, almejando o combate ao processo de precarização e do desmantelamento do Ensino Superior no Brasil, assim, no viés do Serviço Social, o qual se finda como essencial uma intensa e ampla defesa com relação aos princípios, os atentos dos conteúdos e desafios que são materializados para a perpetuação das referidas e atuais Diretrizes Curriculares da ABEPSS, enquanto meio importante e necessário, portanto, no processo

³⁴A pioneira edição o Projeto ABEPSS Itinerante se articulou por meio de um curso de aperfeiçoamento e foi realizado no período de do mês de setembro de 2011 a mês de novembro de 2012 cujo tema fundante abordou a lógica e estruturação com relação às Diretrizes Curriculares enfatizando a questão social, assim como a ontologia do trabalho enquanto centrais para o processo formativo profissional dos Assistentes Sociais. No âmbito do ano de 2014, com base nos delineamentos e indicativos diante da primeira edição, o tema fundante se pautou no Estágio Supervisionado no cerne do Serviço Social, e obteve o título de “Estágio Supervisionado em Serviço Social: desfazendo os nos e construindo alternativas”. O referido projeto “ABEPSS itinerante” possibilitou coadunar a ABEPSS juntos as Unidades denominadas como de Formação Acadêmica (UFA's), expandindo as reflexões, os debates e reafirmando os princípios norteadores das Diretrizes Curriculares no âmbito da orientação social que a profissão consolidou nos últimos 30 anos (PROJETO ABEPSS ITINERANTE 2012 E 2014).

formativo dos futuros profissionais na dimensão de consolidação de um coletivo e plano de luta em direção a defesa dos alicerces constituintes da Formação, assim como os do Trabalho profissional, contudo, contra o processo de “desmembramento” e precarização que vem se expressando nos delineamentos do Ensino Superior brasileiro.

Diante dos fatores expostos e elencados nos enlaces dos grandes e intensos desafios que perpassam o processo de Formação e de Trabalho profissional nos delineamentos do Serviço Social, enseja-se como necessário, para além de propiciar um uma formação que possibilite a realização de uma leitura e compreensão críticas da realidade apresentada mediante o desvelamento do real em suas totalidades, complexidades e contradições dentre um processo da aparência para a essência tal como aportado nas dimensões do Materialismo Histórico-Dialético (Karl Marx); assim, a concretização de uma intensa e comprometida formação **teórica** e seus alicerces constitutivos no cerne das atuais Diretrizes Curriculares da ABEPSS, sobretudo, o diálogo perpetuado com a concepção gramsciana de Educação.

Dessa forma, um processo formativo vinculado intrinsecamente com os princípios éticos e políticos do Serviço Social dentre, também, a associação estabelecida entre Política e Educação no posicionamento pela defesa da classe trabalhadora e dos aportes democráticos, e, também, pela defesa da universidade pública, laica, de qualidade e com função ético-social diante, sobretudo, do fortalecimento do tripé ensino-pesquisa-extensão que perpassam a estrutura da mesma; assim, no viés, desses modos, de uma abordagem e orientação de Educação contrária aos atentos do Capital, dessa forma, contra a Hegemonia Neoliberal.

Também, para tais acepções abordadas, se coadunam como essenciais e emergenciais adentrar, nessa dimensão, uma orientação e consolidação de uma Pedagogia, bem como uma Didática, que sejam coerentes com os pressupostos e elementos constitutivos do Projeto Ético-Político no âmbito do Serviço Social e, assim, com a própria orientação e tradição marxista, e, que possam ser integrantes da lógica curricular da ABEPSS de 1996, capazes, nessa dimensão, de formar Assistentes Sociais críticos, contudo, transformadores mediante as várias mazelas oriundas das expressões da “Questão Social” no sistema vigente.

Para tanto, nesse contexto, adentram as esferas da *formação docente* no âmbito do Serviço Social, que além da obtenção das titulações acadêmicas exigidas para exercer a docência universitária no tocante ao mestrado e-ou doutorado mais uma sólida, crítica e estruturada formação teórica pautada, sobretudo, em uma concepção de

Educação contrária a Hegemonia do Capital nos contornos Neoliberais, perpassa a necessidade de uma formação com relação a uma **Pedagogia**, assim como uma **Didática** associadas à mesma, **críticas-transformadoras**, ou seja, também contrárias a Hegemonia do Capital nos moldes do Sistema Neoliberal, que, contudo, possam dialogar, portanto, com a **tradição marxista** e os aportes de sua orientação, tal como o Projeto Ético-Político Profissional no âmbito do Serviço Social.

Haja vista a intencionalidade com relação ausência de uma formação e-ou política estruturadas e relacionadas à formação didática pedagógica para exercer a docência no contexto do Ensino Superior brasileiro, assim, no cerne do Serviço Social, no corpo das deliberações oriundas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, desse modo, se perfazem necessários mecanismos vinculando, dessa forma, as estratégias de **resistência** em direção a efetivação de uma **Educação**, bem como de uma **Pedagogia** e de uma **Didática, críticas-transformadoras**.

Visando, nessa dimensão, em ambas as formações (do futuro Assistente Social-discente no cerne da graduação e do docente no âmbito do Serviço Social) em articulação com o Projeto Ético-Político do Serviço Social, perpetuar um processo formativo de sujeitos críticos-ativos, em uma vinculação orgânica que perpassam os atentos da Formação e do Trabalho profissional, bem como os da graduação e pós-graduação, coadunando a materialização de um Trabalho profissional de alçada transformadora, portanto, significativa, na **perspectiva de Práxis**, como forma de enfrentamento, no campo das contradições, das ofensivas e mazelas advindas do Neoliberalismo sustentador da ordem do Capital na atualidade, frente, sobretudo, a realidade brasileira contemporânea que desenha intensos desafios frente à perda de Direitos conquistados e do aumento das expressões do autoritarismo que divergem das entranhas democráticas. Também, na defesa e consolidação de mecanismos que visem fortalecerem os pilares da Universidade Pública, de qualidade e com função ético-social, compreendendo o ensino aliado à pesquisa e a extensão universitária.

Tendo em vista que se torna incoerente com os princípios éticos e políticos da categoria, assim, nas dimensionalidades estruturantes das atuais Diretrizes Curriculares da ABEPSS nos delineamentos de uma Educação contrária a Hegemonia Neoliberal dentre suas estruturações e finalidades nos atentos do Capital, a consolidação de uma **Pedagogia** e uma **Didática** pautadas em um modelo de “Educação Bancária” como aportada a sua crítica realizada por Freire (2017) nos contornos de uma “Pedagogia do Oprimido”, dessa forma, tecnicistas, multifuncionais, bem como mecânicas, passivas e

instrumentais que se pautam, sobretudo, em uma conotação tradicionalista e produtivista conforme elencado por Saviani (2001) que, por sua vez, atendem os interesses do grande Capital no cerne da Hegemonia Neoiberal diante dos organismos internacionais e do empresariado em vinculação com o “Mundo do Trabalho” nas entranhas do modelo denominado “Toyotismo”, na articulação dentre Trabalho-Educação.

Assim, nos delineamentos contraditórios no movimento da realidade complexa, permeia-se que os constituintes didático-pedagógicos e de seus delineamentos no campo educacional, não devem ser pautados em um processo que simplesmente perpetua a transmissão do conhecimento de forma hierarquizada visando adequar os sujeitos as entranhas e finalidades do sistema vigente e coadunar uma concepção de aprendizagem restrita aos “muros” acadêmicos e desarticulada de sua função ético-social; dessa forma, se delinea enquanto necessário, “[...] desacostumar-se a parar de conceber [...] como saber enciclopédico para o qual o homem é um recipiente a ser enchido e no qual devem ser depositados dados empíricos, fatos brutos e desarticulados [...] contra ela com razão se deve reagir” (CRONACHE TORINESI, 1980 apud NOSELLA, 2016, p. 44).

Assim, ao almejar um processo formativo crítico-significativo (Assistentes Sociais- discentes na graduação; docentes nas esferas do Serviço Social) apreende a materialização de um Trabalho transformador, na perspectiva, portanto, de Práxis, nessa dimensão, vai ao encontro de uma Educação contrária a Hegemonia Neoliberal do Capital no viés dos princípios éticos e políticos no cunho do Serviço Social, os alicerces que compreendem a consolidação da **Pedagogia Histórico-Crítica** aportada por **Dermeval Saviani** (2013), bem como sua **Didática** dimensionada por **João Luiz Gasparin** (2012) e suas caracterizações e estruturações, dentre elas, sobretudo, a funcionalidade social do processo educativo em uma acepção ética de ultrapassar as barreiras institucionais, nessa direção, poder adentrar o fortalecimento das engrenagens do tripé que compõe a Universidade Pública no viés do ensino articulado a pesquisa e a extensão universitária.

Enquanto, portanto, forma de “**luta e resistência**” frente às ofensivas e mazelas advindas do Sistema Neoliberal, ao se articularem uma **Educação**, assim como uma **Pedagogia** e uma **Didática** contrárias a Hegemonia do Capital em coerência, assim, com os pressupostos e princípios éticos e políticos que empreendem os atentos do Serviço Social e com a própria orientação e tradição marxista, haja vista a realidade brasileira atual que vem suscitando enormes desafios, portanto, permeiam-se os

mecanismos para a consolidação do **tripé Educação-Pedagogia-Didática contrário a Hegemonia Neoliberal e as deliberações do Capital no processo de formação de profissionais no âmbito do Serviço Social.**

**CAPÍTULO 3 APRENDIZAGENS ÀS AVESAS DO CAPITAL E SERVIÇO
SOCIAL: DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL À
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUA DIDÁTICA: PRÁXIS**

*“O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente,
em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica
e coletivamente”*

Dermeval Saviani

3.1 Concepção social da aprendizagem: elementos fundantes e constituintes

Almejando compreender os alicerces constituintes envoltos a uma Pedagogia, bem como uma Didática, contrárias a Hegemonia do Capital, assim, nos aportes da Pedagogia Histórico-Crítica (Dermeval Saviani) e da sua didática (João Luiz Gasparin), no âmbito do processo de formação de profissionais no contexto do Serviço Social. Ou seja, do Assistente Social em formação no cerne da graduação e sua vinculação com a formação profissional docente em Serviço Social, nas delineações da materialização de um Trabalho crítico-significativo e transformador de ambos, na perspectiva de Práxis, em articulação com os princípios ético-políticos do Serviço Social. Para tanto, apreende compreender, assim, **um dos pilares da referida Pedagogia que está pautado na abordagem filosófica epistemológica de Lev Semyonovich Vygotsky**, com relação a sua **Teoria Histórico-Cultural** (1984) nos embasamentos da *natureza social da aprendizagem*.

“Lev Semenovich Vygotsky, advogado e filósofo russo, iniciou seu trabalho como psicólogo após a Revolução Russa de 1917” (ANTONIO, 2008, p. 11). O mesmo nasceu na data de 17 de Novembro no ano de 1896, na cidade de Orsha (Rússia) e “[...] viveu apenas 37 anos. Morreu de tuberculose em 1934. Apesar de breve, sua produção intelectual foi extremamente intensa e relevante [...]” (REGO, 2014, p. 15). No contexto de 1962 “As ideias de Vygotsky puderam ser reconhecidas no ocidente [...]. **No Brasil**, o contato com seu pensamento foi ainda mais tardio: somente a partir de **1984**, data da publicação do livro **A formação social da mente**” (2014, p. 34, grifos nossos).

Permeia-se que Vygotsky, assim, pautou-se nos alicerces centrados no *Materialismo Histórico-Dialético*, dessa forma, “[...] busca compreender a realidade a partir de suas contradições e dentro do processo histórico em constante transformação - para organizar o novo sistema psicológico” (ANTONIO, 2008, 11). Nessa dimensão, “Seus estudos foram profundamente influenciados pelas idéias de Marx e Engels” (2008, p.11), haja vista que “A psicologia marxista de Vygotsky surgiu a partir do impacto de uma nova forma de organização social das relações de produção (revolução de outubro de 1917) [...]” (ELHAMMOUMI, 2016, p.29-30), dessa forma, tal como, “Marx e Engels, Vygotsky apreendeu em suas análises o conceito de *superação*, para compreender e explicar, dessa forma, acerca dos fatores integrantes no âmbito do

processo de desenvolvimento de cunho *cognitivo* humano [...]” (ELHAMMOUMI, 2016).

[...] As concepções de Marx e Engels sobre a sociedade, o trabalho humano, o uso dos instrumentos, e a interação dialética entre o homem e a natureza serviram como fundamento principal as suas teses sobre o desenvolvimento humano profundamente enraizado na sociedade e na cultura (REGO, 2014, p. 32).

Assim, “Vygotsky ocupou-se das demandas políticas de seu tempo, e, simultaneamente, mergulhou na vida acadêmica para produzir uma psicologia, de base **marxista** [...]” (BORTOLANZA; RINGEL, 2016, p. 1020, grifo nosso), almejando, nessa conotação, “[...] a criação de um novo homem, de uma nova sociedade e de uma nova educação” (2016, p.1020-1021), o que caracterizou a formulação e a estruturação do “[...] que hoje conhecemos como **teoria histórico-cultural**” (2016, p. 1021, grifos nossos).

A **perspectiva histórico-cultural** compreende o homem como um **ser histórico**, construído através de suas relações com o mundo natural e social. Ele difere das outras espécies pela capacidade de **transformar a natureza através de seu trabalho**, por meio de instrumentos por ele criados e aperfeiçoados ao longo do desenvolvimento histórico-humano. Esta teoria embasa-se nas **concepções de Marx e Engels sobre o trabalho e o uso de instrumentos**, na sociedade e na **interação dialética entre o homem e a natureza** que constituem as bases da perspectiva histórico-cultural. Nesta perspectiva, o **conhecimento é construído na interação sujeito-objeto a partir de ações socialmente mediadas**. Vygotsky dedicou-se ao estudo da evolução das **funções psicológicas superiores**, onde o conceito central é o da **mediação**, que assume papel fundamental, pois ela é o elemento efetivamente novo incluído na análise das funções superiores. Neste conceito a relação entre sujeito e objeto não acontece diretamente, mas sim é mediada por um elemento intermediário. Para Vygotsky, **as funções psicológicas superiores são essencialmente humanas, originárias da interação homem-mundo-cultural**, interação essa mediada por **instrumentos e signos** criados ao longo da **história sociocultural da humanidade**. Portanto, as funções psicológicas superiores terão sua dinâmica e formação e transformação assentadas na sociedade e na cultura (PETENUCCI, p.06-07, 2008, grifos nossos).

Nessa dimensão, a Teoria Histórico-Cultural de acordo com Elhammoumi (2016), entende, dessa forma, o ser humano enquanto histórico, ou seja, “O indivíduo, para Vygotsky, é uma entidade social [...] como internamente social. Ele explicou: “Eu sou uma relação social de mim para mim mesmo” (2016, p. 26), perpetuado, assim, por meio das suas interações e relações com o ambiente social, bem como natural, haja vista que a delineada teoria se respaldou, para a sua caracterização, nos alicerces estruturantes

do *Materialismo Histórico-Dialético* desenvolvido por Karl Marx. Nessa direção, “A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, em sua gênese, **pressupõe uma natureza social da aprendizagem**, ou seja, são por meio das **interações sociais** que o indivíduo desenvolve suas **funções psicológicas superiores**” (ANTONIO, 2008, p. 12, grifos nossos).

Portanto, as compreensões e investigações acerca da atividade nos delineamentos humanos são pautadas conforme Elhammoumi (2016), no estudo com relação à história da atividade humana; nessa acepção, o movimento da realidade social é apreendido no âmbito da dialética no cerne do Materialismo Histórico no entendimento que a ação humana está imbricada no contexto das relações sociais, nessa percepção, o **Trabalho** enquanto categoria fundante, permeando-se como cerne “fundamental em torno do qual a vida da sociedade é estruturada e erigida. A vida social do homem e seu estudo da natureza estão ligados à atividade do trabalho” (VYGOTSKY, 1984, p. 119).

Vygotsky, nessa dimensão, nos deliberamentos que foram constituintes e estruturantes, com relação a sua Teoria nas perpetuações históricas e culturais “[...] incorporou o conceito de trabalho de Marx - atividade e práxis - à sua abordagem ontológico-epistemológica ao estudo das **funções mentais superiores**” (ELHAMMOUMI, 2016, p.31, grifos nossos).

Nessa dimensão, as atribuições conectadas as *funções mentais* tidas como *superiores*, bem como o comportamento humano, conforme aborda Elhammoumi (2016), dentre seus aportes de desenvolvimento, Vygotsky se apropriou dos alicerces estruturantes do Materialismo Histórico-Dialético (MARX; ENGELS), para dimensionar como as atribuições, ou seja, as *funções mentais* perpetuadas como *elementares*, por exemplo, a percepção e a atenção elementar, se modificam em processos considerados como *psicológicos superiores* no cerne humano, nessa esfera, como o processo de estruturação de conceitos, da imaginação, da atenção tida como voluntária, do pensamento permeado enquanto abstrato e da generalização, no entendimento que “[...] a atividade humana e as funções psicológicas superiores, como a consciência e a personalidade, são produtos sociais que se desenvolvem como resultado de processos sociais” (ELHAMMOUMI, 2016, p. 26).

[...] relações sociais, relações reais entre as pessoas, são à base de todas as funções superiores e suas relações [...] (1) o mais geral: **todas as coisas culturais são sociais**; (2) um signo ou símbolo independente do organismo, tal como uma ferramenta, é um meio social; (3) todas

as funções superiores evoluem na ilogenia não biologicamente, mas socialmente; (4) o significado mais grosseiro: o mecanismo de tais funções é uma cópia do social. Elas são relações internalizadas de uma ordem social, transferidas para a personalidade individual, a base da estrutura social da personalidade (VYGOTSKY, 1984, p. 58, grifos nossos).

A Teoria Histórico-Cultural, portanto, compreende o ser humano contextualizado histórico-socialmente, assim, culturalmente, apreendendo, nessa direção, o ser humano social. Dessa forma, as funções psicológicas apreendidas como superiores estão conectadas e advêm nos aportes imbricados no âmbito histórico-social-cultural (VYGOTSKY, 1984), portanto, “O desenvolvimento cultural, o desenvolvimento histórico e o desenvolvimento social são as forças motrizes de todas as funções mentais humanas” (ELHAMMOUMI, 2016, p. 28), assim, “[...] a natureza psicológica dos seres humanos representa o agregado de relações sociais internalizadas que se tornaram funções para o indivíduo e, nesse processo, estrutura suas funções mentais superiores” (VYGOTSKY, 1984, p. 164) delinea-se, nessa acepção, que o “[...] aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica [...]” (VIGOTSKY, 1984, p.100).

[...] em “As seis **Teses sobre Feuerbach**” (1845). [...] Marx afirma que, “a essência humana é [...] o **conjunto das relações sociais**”. Parafrazeando Marx, Vygotsky coloca a questão desta forma: “a **natureza psicológica do homem é a totalidade das relações sociais** deslocada para a esfera interna e tendo se tornado funções da personalidade e formas de sua estrutura” (1989, p. 59). [...] Indivíduo social para Vygotsky “não é nem um sujeito lógico (Hegel), nem uma soma, organismo. É um agregado de relações sociais, consubstanciado em um indivíduo (funções psicológicas construídas de acordo com a estrutura social)” (1989, p. 66). Marx argumentou em O Capital que a natureza humana e as operações cognitivas humanas eram sempre subordinadas aos modos de produção. Ele destacou nas Teses sobre Feuerbach (MARX, 1845) que não é a dialética da consciência humana que explica a vida material concreta humana e a história humana, mas é a vida material concreta dos indivíduos sociais que explica a consciência humana e a história humana [...] (ELHAMMOUMI, 2016, p. 28, grifos nossos).

A referida abordagem filosófica de Educação conforme Sirgado (2000) - no cerne da Teoria Histórico-Cultural, apreendeu que a dimensão abordada enquanto *sociocultural* é essencial e necessária no âmbito da *construção do conhecimento*, assim, de acordo com Oliveira (2010), se finda o processo de construção social da mente na medida em que o desenvolvimento é caracterizado como um processo que se origina no

tocante ao social, nessa acepção, “[...] a aprendizagem é uma superestrutura do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1988, p. 89).

Cabe ressaltar, diante dos fatores explanados e analisados com relação à conotação filosófica perante a Educação dentro a “Teoria Histórico-Cultural” caracterizada e elaborada por Vygotsky e suas estruturas e raízes, encontram, contudo, sua veracidade e comprovação, também, nas pesquisas atuais no contexto da Neurociência e sua vinculação com os processos educativos, ao verificarem cientificamente de que maneira o “cérebro humano” aprende e, assim, de que forma se perpetua a verdadeira aprendizagem, evidenciando, nessa direção, o viés da plasticidade cerebral no cerne do sistema nervoso e os alicerces que permutam a sua concretização.

Adentram-se, assim, às estratégias de ensino, que, por sua vez, são atribuições da Pedagogia e, contudo, por meio das didáticas pedagógicas, nessa direção, perpetuam-se a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica e de sua didática de acordo respectivamente com Dermeval Saviani (2013) e João Luiz Gasparini (2012), em coerência com os princípios éticos e políticos no contexto do Serviço Social, tendo por finalidade a formação de Assistentes Sociais na graduação e sua vinculação com a formação didático-pedagógica de docentes no campo do Serviço Social, críticos e criativos em uma dimensão transformadora, na perspectiva, portanto, de Práxis, entre os vários desafios que se materializam em seus cotidianos de trabalho no contexto do Sistema Neoliberal no viés da Hegemonia do Capital, sobretudo, diante da conjuntura apresentada no cerne da realidade brasileira atual.

Importe salientar, que dentre as referidas e citadas abordagens de Pedagogia e de Didática, que, possam perpassar, também, no âmbito das mesmas, estratégias e ações que denotem a defesa e fortificação dos pilares que constituem a universidade pública abarcando o ensino, a pesquisa, bem como a extensão universitária frente às ofensivas Neoliberais e, assim, na defesa intransigente da universidade pública, laica, gratuita e de qualidade, nos atentos, contudo, de ultrapassar os limites institucionais ao perquirir a funcionalidade social da aprendizagem nos aportes ético-transformadores, nesse sentido, nas deliberações da luta e da resistência.

3.2 Pedagogia Histórico-Crítica e sua didática

Torna-se necessário, antes de abordar todo o processo de constituição da Pedagogia Histórico-Crítica, que foi desenvolvida por Dermeval Saviani³⁵, mais especificamente no contexto dos anos de 1970, bem como suas estruturas, mecanismos, intencionalidades e os desafios postos a mesma, retratar a explanação dos fatores constituintes evidenciados por Saviani no bojo de sua obra “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações” (cuja primeira publicação foi datada no ano de 1991 e que, por sua vez, adveio devido uma vinculação com as análises constitutivas de sua outra obra intitulada “Escola e democracia” publicada pela primeira vez no ano de 1983), acerca de três desafios aderidos com relação a consolidação dos alicerces pedagógicos, nesse sentido, adentra que “[...] proponho a abordar a questão da materialidade da ação pedagógica, procurando colocar três grandes problemas [...]” (SAVIANI, 2013, p. 91).

No âmbito do *primeiro* problema elencado por Saviani (2013), pauta-se “[...] na ausência de um sistema de educação. A falta de sistema de educação no Brasil coloca-nos diante de condições precárias que repercutem na teoria e que dificultam o próprio avanço da teoria [...]” (2013, p. 92), nessa acepção, se materializa um *segundo* desafio posto:

Um segundo problema [...] é a situação de uma prática que incorpora determinados ingredientes teóricos, e nós, ao propormos a transformação da prática, formulamos uma nova teoria, mas nem sempre atentamos para o fato de que temos que mudar essa organização objetiva que está articulada em virtude de outra teoria, para que se viabilize a nova teoria nas condições práticas (SAVIANI, 2013, p. 92).

Tendo em vista que:

[...] a contradição representada por uma estrutura educacional organizada com base em determinados ingredientes teóricos, no qual nós, sem nos darmos conta dessa problemática, formulamos um outro tipo de teoria e pretendemos que essa outra teoria possa se viabilizar

³⁵Professor Emérito no âmbito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Faculdade de Educação. “Dermeval Saviani, nasceu em Santo Antonio de Posse, município de Mogi Mirim no Estado de São Paulo. Formado em filosofia pela PUC-SP (1966), é doutor em filosofia da educação (PUC-SP, 1971, e livre-docente em história da educação (UNICAMP, 1986), tendo realizado ‘estágio sênior’ na Itália em 1994-1995. De 1967 a 1970, lecionou nos cursos colegial e normal (Projeto Educar; “Biografia Dermeval Saviani”, 2012). Disponível em: <http://projetoeducacional2012.blogspot.com/2012/05/biografia-dermeval-saviani.html>

numa prática , numa estrutura organizacional de educação que está montada segundo uma perspectiva teórica diversa ou até mesmo oposta a perspectiva por nós formulada (SAVIANI, 2013, p. 92).

Assim, adentra um *terceiro* desafio que Saviani (2013), coloca no plano de romper com a tendência da **não continuidade**, ou seja, as ações educativas se fragilizam e se deterioram devido uma **“descontinuidade” do processo**, o referido fator, “[...] entra em contradição com uma das características próprias da atividade educacional [...] que é a **exigência de um trabalho que tenha continuidade [...]**” (2013, p. 92, grifos nossos), ou seja, “[...] que dure um tempo suficiente para provocar um resultado irreversível” (2013, p. 92).

[...] podemos afirmar que a teoria **pedagógica histórico-crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani, emergiu no contexto de abertura democrática do Brasil após anos represado pela Ditadura Militar**. Essa corrente pedagógica apresentava a tentativa de compreender os limites colocados pela educação vigente, e, além disso, visava superar as teorias existentes até então (MOREIRA, 2014, p.13, grifos nossos).

Nessa direção, em 1983, Saviani construiu o texto que foi intitulado **“Onze teses sobre educação e política”** em que delineou a vinculação **dentre política e educação**; nessa dimensão, a partir do ano de 1979 a referida proposta pedagógica começa a ganhar corpo e nos aportes de 1983 alçou **“certo espaço”** , bem como Hegemonia no viés das reflexões pedagógicas, quando, contudo, buscou-se apreender e desvelar a questão da Educação associada aos aspectos sociais na dimensionalidade da compreensão crítico-dialética (SAVIANI, 2013).

Desde sua **tese de doutoramento, defendida em 1971**, publicada com título **Educação Brasileira: Estrutura e Sistema**, Saviani se preocupou com a necessidade de desenvolver uma **“teoria da educação”** que subsidiasse a criação de um Sistema Nacional de Educação, a partir da realidade brasileira, apontando os meios para atingir tal objetivo. [...] **Saviani passou a desenvolver uma teoria da educação voltada aos interesses e necessidades da classe trabalhadora, fundamentada no materialismo histórico-dialético**, contrapondo-se à teoria liberal em educação (BATISTA; LIMA, 2015, p. 72, grifos nossos).

Nessa acepção, se permeou o desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica que de acordo com Saviani (2013), ensejou-se nos contornos de uma base histórica, bem como historicizante. Desse modo, abarcou os fatores históricos e sociais com relação à Educação, nessa dimensão, **“A Pedagogia Histórico-Crítica tem como fundamento as concepções do Método Dialético de Elaboração do Conhecimento, baseado em Marx e**

na **Teoria Histórico-Cultural elaborada por Vygotsky [...]**” (PETENUCCI, 2008, p. 04, grifos nossos), tendo em vista que “Em relação à educação, a concepção marxista pode ser considerada uma contraposição à concepção burguesa e surge da negação à organização do sistema burguês de ensino” (BARBOSA; FERNANDES, 2018, p. 310). Porém, importante ressaltar, que “[...] **é de inspiração que se trata** e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica [...]. **Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico**” (SAVIANI, 2007, p. 420, grifos nossos).

Portanto, a Filosofia que compreende a Pedagogia Histórico-Crítica se pauta no Materialismo Histórico-Dialético fundamentado em Karl Marx, nessa dimensão, adentra o desvelamento e a interpretação com relação “[...] a realidade; a visão de mundo; a práxis (prática articulada à teoria); a materialidade (organização dos homens em sociedade para a produção da vida); e a concreticidade (caráter histórico sobre a organização que os homens constroem através de sua história)” (GASPARIN; PETENUCCI, 2009, p. 05). Dessa forma, coaduna-se uma abordagem ontológica no cerne da realidade, ou seja, no viés da objetividade que demarca a realidade exposta tal como ela se apresenta.

Nesse contexto, “[...] o ato de conhecer é criativo, não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer” (BATISTA; LIMA, 2015, p. 73), em que no viés da dimensionalidade da **concepção dialética**, o docente “[...] pode superar o senso comum que está arraigado no ambiente educacional, terá que fazer uma reflexão teórica para chegar à consciência filosófica [...]” (GASPARIN; PETENUCCI, 2009, p. 05), por meio de uma abordagem que “[...] parte do conhecimento da realidade empírica da educação; e por meio do estudo de teoria, movimento do pensamento, abstrações; chegar à realidade concreta da educação, concreta pensada [...]” (2009, p. 05). Nessa acepção, denota-se a síntese de várias determinações em que a dimensão do concreto se perfaz na perpetuação do pensamento enquanto processo da referida síntese, no sentido em que:

[...] não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. Na primeira via, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas; na segunda, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento (MARX, 2008, p. 54).

No cerne, portanto, que perpassa do abstrato rumo ao concreto, nessa direção, a essencial contribuição do referido método destinado, assim, aos:

[...] **educadores** é auxiliar na **compreensão do fenômeno educativo**; diz respeito à necessidade lógica **de descobrir, nos fenômenos, a categoria mais simples (o empírico) para chegar à categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado)**. Para compreender o campo **educacional** é preciso **descobrir suas mais simples manifestações, para nos debruçarmos sobre elas, elaborando abstrações (teoria), para compreendermos plenamente o fenômeno observado**. Podendo, assim, o processo **educativo** ser compreendido a partir de **reflexões propostas sobre as relações cotidianas entre professores e alunos na sala de aula, chegando à compreensão plena do processo educacional** (PETENUCCI, p. 05, 2008, grifos nossos).

Dessa forma, apreende-se o “[...] campo pedagógico o caminho percorrido pela prática pedagógica fundamentada no método dialético marxiano e, que culminara na síntese realizada por Saviani [...]” (BATISTA; LIMA, 2012, p.24), nessa dimensão, adentra-se que “[...] **o ponto de partida** para a compreensão da educação é a **prática social**, que ao **mesmo tempo torna-se o ponto de chegada**, tendo em vista a perspectiva da transformação social, o que requer uma **nova prática social**” (2012, p.24, grifos nossos). Assim, compreende uma **conotação dialética** no âmbito do processo de construção do conhecimento, haja vista que “Em A ideologia alemã (MARX; ENGELS, 2007, p.42) encontramos o desenvolvimento da “concepção dialética da história” que possibilita o entendimento da “coisa” (em nosso caso a Educação) a partir do solo da história real” (2012, p.24), nessa orientação:

Inspirado no **Método da economia política de Marx**, Saviani [...] **define o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato**, [...] para Saviani a educação não pode ser um fim em si mesmo, constituído-se em uma **mediação** no seio da prática social global (BATISTA;LIMA, 2012, p.27, grifos nossos).

Diante do exposto, a referida abordagem dialética com relação à história, estrutura a fundamentação dos alicerces constituintes e integrantes no âmbito da Pedagogia Histórico-Crítica, nesse aporte, se finda como importante elencar, conforme Batista e Lima (2012), que a denotada concepção pedagógica não se coaduna a limitar-se em torno das instituições educacionais, dessa forma, no viés de uma “[...] atuação pedagógica transformadora. A educação é entendida a partir dos determinantes históricos que sobre ela incidem, não se limitando qualquer estratégia revolucionária ao tratamento isolado da escola” (2012, p. 25).

Nessa dimensão, compreendem-se as instituições de ensino, na qual podem inserir-se as de Ensino Superior, assim, nos delineamentos da materialização de uma **ação com direção social** na perspectiva vinculada a acepção de cunho transformador, “É que [...] **Saviani buscará**, a partir da contribuição de **Sánchez Vázquez** [...], fundamentar-se no conceito de **práxis**, articulação entre a teoria e a prática [...]” (BATISTA; LIMA, 2012, p. 25, grifos nossos).

Cabe elencar, que as delineações condizentes a análise e a compreensão de modo específico e minucioso acerca da “Práxis” e de seus delineamentos constitutivos na referida perspectiva, serão explanadas, desveladas e refletidas no âmbito do próximo subitem deste referido capítulo. Apreende-se, portanto, no viés da apreensão da Pedagogia Histórico-Crítica a dimensão dialética que, por sua vez:

[...] não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou détour de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado de lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. **A construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto** (SAVIANI, 2013, p.11, grifos nossos).

Assim, pautada nas determinações do Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx que, por sua vez, abarca a história dentre as condições materiais que delineiam a existência do ser humano, a Pedagogia Histórico-Crítica e sua proposta, conforme Barbosa e Fernandes (2018) adentram e permeiam a Educação em sua manifestação na atualidade e como consequência histórica. Desse modo, compreende nos atentos da Educação institucional, bem como da Pedagogia, possibilidades no viés dos processos que possam colaborar com os atentos que perquirem a transformação social em direção, portanto, do desenvolvimento do ser humano integral, assim, “[...] deve estar articulada aos movimentos de superação da ordem capitalista, [...] uma vez que está inserida historicamente no desenvolvimento da sociedade” (BATISTA; LIMA, 2012, p. 26).

Perante o exposto, dando prosseguimento ao processo de estruturação e compreensão da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani, tem-se além da base filosófica que a consolida, também, se finda a base Psicologia que a abarca pautada na

Teoria Histórico-Cultural delineada conforme as pesquisas e investigações perpetuadas por Vygotsky que, por sua vez, também se apropriou do método Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx objetivando compreender e desvelar a realidade dentre suas contradições inerentes e constitutivas mediante um processo histórico em contínua mutação para, assim, elaborar e dimensionar a sua teoria em que o sujeito é considerado como ser histórico, caracterizando, nessa dimensão, a **natureza social com relação à aprendizagem**.

Portanto, ao apreender o ser humano enquanto ser histórico, adentra que é constituído por meio de suas vinculações com relação ao ambiente-mundo social, bem como natural, tendo em vista que o ser humano se distingue de outras espécies pelo fato de obter a capacidade de modificar a natureza com o seu Trabalho mediante instrumentos constituídos pelo mesmo. Dessa forma, o conhecimento oriundo da concepção Histórico-Cultural é construído na relação consolidada entre o sujeito e objeto, por meio de ações que são de forma social mediadas, haja vista que suas bases são perpetuadas perante o Trabalho e a utilização de instrumentos, assim, no cerne da sociedade e na vinculação dialética dentre o ser humano e a natureza (GASPARIN; PETENUCCI, 2009).

Nesse sentido, Saviani (2013), afirma que tendo se debruçado e se pautado no texto de Karl Marx intitulado “Método da Economia Política” e, que, por sua vez, integra a obra “Contribuição à crítica da economia política” no âmbito do ano de 1973, compreendeu-se o movimento que apreende a transição com relação ao conhecimento delineado enquanto empírico, para o concreto por meio da mediação do abstrato, ou, como permeia, a transição da dimensionada síncrese à denominada síntese através da mediação advinda da análise, no viés, portanto, de um método pedagógico.

Saviani (2013) aborda, nessa dimensão, que, com base em seu texto “Escola e Democracia II – para além da teoria da curvatura”, tentou caracterizar um movimento no cerne de um processo pedagógico que inclui a categoria de *mediação*, nessa assertiva, “[...] a prática é o ponto de partida e o ponto de chegada. Essa mediação explica-se por meio de [...] três momentos [...] problematização, instrumentação e catarse” (SAVIANI, 2013, p. 120).

Assim, “O **conceito gramsciano de cartásis** é um elemento teórico central na formulação da pedagogia histórico-crítica. O momento catártico é para Gramsci [...] o ponto de partida da filosofia da práxis” (BATISTA; LIMA, 2012, p. 27, grifos nossos); diante do exposto, na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, o **produto**, nesse

aporte, tido enquanto “**o conhecimento**”, **não se desvencilha do sujeito**, ou seja, **o que o mesmo sabe**, bem como o que **aprende, é apropriado por ele mesmo**, o referido **processo**, portanto, se permeia em **contínua e constante construção** mediante um movimento, nessa dimensão, compreendido como **dialético** (SAVIANI, 2013).

Saviani (2013), nesse norte, aborda que a finalidade advinda com relação à instituição de ensino no tocante ao saber considerado como **sistematizado** e a **funcionalidade ética** do mesmo no cerne da sociedade, desse modo, a ação que almeja colaborar com os processos no seio da transformação no âmbito da realidade e que é caracterizada enquanto **Práxis**, se coaduna como essencial e necessária para os fatores que constituem as entoadas da Educação. “É que [...] **Saviani buscará**, a partir da contribuição de **Sánchez Vázquez** [...], fundamentar-se no conceito de **práxis**, articulação entre a teoria e a prática [...]” (BATISTA; LIMA, 2012, p. 25, grifos nossos).

No cerne das instituições de ensino, como reporta Martins (2012), torna-se importante delinear o processo de superação com relação à empíria considerada como *fetichizada*, ou seja, a *aparência*, assim, propiciando a instrumentalização dos sujeitos para uma **ação** crítico-consciente, Saviani (2013) acerca da Pedagogia Histórico-Crítica, retrata que a referida conotação educacional atenta o *saber* tido como objetivo, dessa forma, a funcionalidade social advinda da instituição formadora no viés do saber considerado sistematizado, bem como com relação a sua vinculação com a sociedade, na dimensão em que a ação que almeja colaborar com os processos de transformação da realidade no âmbito da Práxis é imprescindível para a Educação.

Nesse aporte, à medida que a “Prática” mais a “Teoria” se perpetuam como conscientes, bem como críticas, caminham, assim, para a materialização da Práxis de forma efetiva e concreta, para tanto, se consolidam em uma dimensionalidade essencial, elementos e meios que realmente permeiem e propiciem um efetivo e qualificado processo de aprendizagem com relação ao discente (SAVIANI, 2013).

[...] essa pedagogia está fundamentada na visão crítica da sociedade capitalista, não se resumindo em um mero reformismo no âmbito pedagógico que matem incólume a estrutura societária. Constitui-se numa concepção pedagógica transformadora, embasada no materialismo histórico-dialético, que, por sua práxis revolucionária [...] Por manter a centralidade da categoria trabalho, coloca-se em desencontro com os interesses do grande capital, que se pauta em teorias conservadoras transvestidas em modismos educacionais que impossibilitam a compreensão da realidade (BATISTA; LIMA, 2012, p.01).

Nessa acepção, reporta-se a necessidade de apreender a problemática no cerne das relações sociais. Assim, ao adentrar que a *mediação* se coaduna nos aportes da *ação social global*, (SAVIANI, 2013), retrata que a Educação, nesse contexto, possibilita que as futuras gerações apropriem dos “[...] elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (2013, p. 121).

Nessa dimensão, Saviani (2013), denota a concepção da distinção entre o denominado *aluno empírico* e o *aluno concreto*, compreende, assim, o *discente concreto* enquanto *síntese de várias determinações estabelecidas como relações sociais*, dessa forma, os discentes enquanto concretos sintetizam, contudo, relações sociais que os mesmos não optaram, nessa dimensão, “Saviani de pronto nos afirma que “a criatividade do aluno vai se expressar na forma como ele assimila essas relações e as transformam” (BATISTA; LIMA, 2012, p. 29), nesse aporte, “Eis como a questão do **conhecimento e mediação do professor se põem** [...]o professor [...]é posto na condição de **viabilizar** [...]a **mediação entre o aluno e o conhecimento** que se desenvolveu socialmente” (SAVIANI, 2013, 121-122, grifos nossos).

Daí a grande importância de distinguir, na compreensão dos interesses dos alunos, entre o aluno empírico e o aluno concreto, [...]. **É nesse âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado**, que é produzido historicamente [...]. Eis como a questão do **conhecimento e mediação do professor se põem** [...]o professor [...] é posto na condição de **viabilizar** [...]a **mediação entre o aluno e o conhecimento** que se desenvolveu socialmente (SAVIANI, 2013, 121-122, grifos nossos).

Saviani (2013) aborda que os processos de compreensões acerca das disciplinas se dilineiam, de modo aparente, sob um molde sincrético, ou seja, **não articulado**, assim, “Considerando-se que a divisão do conhecimento em disciplinas corresponde, de certo modo, ao momento analítico [...]” (SAVIANI, 2013, p. 123), dessa forma, o referido momento requer que o discente permeie apreender e identificar os distintos elementos, para que, desse modo, possa adentrar no âmbito da denominada “[...] síntese, isto é, a **articulação das disciplinas numa visão de totalidade** [...]” (2013, p. 123, grifos nossos), dessa maneira, se perfaz necessário “[...] determinar mais precisamente em que grau as **disciplinas são necessárias** e em **que**

grau são resultantes de uma estrutura social centrada na divisão do trabalho” (2013, p. 123, grifo nosso).

Nessa direção, a maneira como se materializa e a organização das disciplinas pautadas de uma forma não vinculada e não articulada (uma disciplina com a outra e ambas em sua coletividade) assim, nos atentos da lógica da Divisão Sócio-Técnica do Trabalho e de seus fatores constitutivos, rompe com uma acepção de “totalidade” que é imprescindível no processo de aprendizagem de modo qualitativo-crítico e significativo, haja vista que **conteúdos desconexos desmantelam as significações reais do processo de aprendizagem**, uma vez que se imbuem como “um conjunto de palavras sem sentido real”.

Importante ressaltar, que a referida problemática aportada e que se situa no âmbito das preocupações da Pedagogia Histórico-Crítica que atenta ultrapassar essa “visão” limitadora, se desdobra, contudo, no âmbito do Trabalho docente, onde a tendência segundo as “artimanhas” do Sistema do Capital estão em “separar”, assim, **departamentalizar** o Trabalho docente e, conseqüentemente, acentua a tendência da segregação e separação das disciplinas, ambos (disciplinas e docentes) **isolados e desconexos**, o que vai inferir diretamente na qualidade do processo de aprendizagem, assim, no perfil do futuro profissional, atenta-se, desse modo, maneiras e estratégias de enfrentamento as essas tendências intencionalmente enraizadas segundo a lógica do Capital.

[...] tentando fazer o “link”, mas nem sempre a gente tem essa possibilidade [...] semana passada eu estava instigando eles com relação algumas coisas que eles já deveriam saber, estou dando aula no X ano, eles já deveriam saber[...] (CAROLINA).

É difícil, porque você tem que pegar por “partes”, mas, você estuda que é um “todo”. [...] esse recorte, você “poda” muita coisa [...] você vai acumulando e acumulando e, depois, você não consegue assimilar, é uma dificuldade. [...] quando eu fiz a pesquisa, o nome desse autor não saiu da minha cabeça, agora o desenrolar da pesquisa dele, ainda ficou “meio vaga”, porque eu não consigo ligar quem foi que falou [...] (ADOLFO).

A esse respeito, Saviani (2013) argumenta que é permeada:

[...] a diferenciação por disciplinas, no campo do conhecimento, da ciência, e também na educação, como a

reprodução da **divisão do trabalho** que se dá no **processo produtivo**, a medida que tento superar essa divisão chegar a uma produção coletiva, também estou procurando caminhar na mesma direção de chegar ao **conhecimento produzido coletivamente**, a um conhecimento global, **articulado em uma visão de totalidade**, superando as **especializações**[...]. Convém retomar **O Capital**, no ponto em que se explica a **diferença entre a divisão social e a divisão técnica do trabalho**[...]há uma **divisão** que corresponde às **atividades sociais**, que, na sociedade **capitalista**, se revestem de **sentido social diferenciado**, em que certas atividades são mais prestigiadas, outras menos; [...]. Essa divisão resulta da **estrutura social**, sendo determinadas pela **divisão em classes** e pela **hierarquização** que dela recorre e que está centrada na **apropriação privada** (p. 123, grifos nossos).

Ou seja, o desafio perpassa **ultrapassar o modelo centrado na divisão** (também, pautado nos moldes dos processos de aprendizagens), dessa forma, dimensionando os aportes da **totalidade** que se perfazem como essenciais enquanto formas de enfrentamento as estruturas vigentes, haja vista que a referida **setorização** tem raízes nas **estruturas sociais da sociedade do Capital** em que a divisão que se perpassa no âmbito social e técnico do trabalho está articulada com uma sociedade **separada em classes sociais antagônicas**, assim, na **organização hierarquizada** que compõe os alicerces da referida sociedade, bem como na assertiva com relação a apropriação privada. Saviani com base no “*Método da economia política*” formulado por Karl Marx, compreende que:

O conceito de concreto conforme Marx, é a unidade da diversidade. É isso que torna necessário o momento da abstração. **Não chego a síntese senão pela mediação da análise. Na síntese está tudo mais ou menos caótico**[...]Na síntese eu tenho a **visão do todo** com a consciência[...]*das partes que o constituem*[...]na visão sintética percebe-se[...]*como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história* [...] (SAVIANI, 2013, p. 124, grifos nossos).

No cerne da perpetuação com relação à Pedagogia Histórico-Crítica, é importante e essencial, portanto, que o docente detenha o domínio no âmbito dos conteúdos que vai, nessa dimensão, mediar, contemplando os processos de “contextualização” e “significações”, considerando o discente enquanto, histórico-social, assim, portador, de um “saber” e de um conhecimento “prévio” devido, sobretudo, a sua vivência e a sua realidade, é, dessa forma, um “mergulho” na referida realidade

apresentada, assim, um processo de desvelamento – investigativo, tendo em vista que cada realidade se apresenta de uma forma.

Permeando, nessa dimensão, as cenexões necessárias diante das temáticas a serem desenvolvidas no processo de aprendizagem, é, assim, “reconectar” o que as estruturas vigentes insistem em “separar”. Também, quais as melhores ações e estratégias didático-pedagógicas podem ser utilizadas para contribuírem de forma coerente e ética no tocante ao processo de construção, bem como de apropriação com relação ao conhecimento em questão.

Para que assim, possa se adentrar um “processo dialético”, “embate”, do delineado conhecimento tido como “prévio” com os aportados via as temáticas sistematizadas (que são estrategicamente articuladas em função de cada realidade apresentada e de suas demandas e especificações), contudo, somente possuem sentido se estiverem articuladas com a realidade exposta. Portanto, o conhecimento elaborado se materializa por meio de um processo dialético (SAVIANI, 2013), na dimensão em que a Dialética se permeia enquanto um modo “[...] de pensar elaborada em função da necessidade de reconhecermos a constante emergência do novo na realidade humana” (KONDER, 2004, p.39).

Assim, a função do docente, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica aportada por Dermeval Saviani, é fundamental e é, contudo, **oposta** ao perfil de docente nos contornos da Pedagogia considerada e tida como Tradicional (SAVIANI, 2001) na qual se consolida uma relação hierarquizada docente-discente no processo de aprendizagem, em que o docente se perpetua como “elo central” por deter o conhecimento que deve ser “passado” para os discentes que, por sua vez, devem absorver a “gleba” de conteúdos que se dimensionaram e se impuseram de “cima para baixo”.

Portanto, em sua obra “Escola e Democracia”, Saviani aborda a importância com relação aos métodos de ensino que devem ser utilizados e a função docente. Desse modo, compreendem os:

[...] métodos de ensino eficazes. **Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais [...] serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor**, favorecerão o diálogo dos alunos ente 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 [...](SAVIANI, 2001, p. 62, grifos nossos).

Para tanto, com base na referida pedagogia “[...] de base marxista, o professor deve se posicionar em um novo papel, fazendo com que os alunos também tenham outra posição [...]” (BARBOSA; FERNANDES, 2018, p. 312), a delineada funcionalidade do docente na **perspectiva da mediação**, “[...] passa a ser **prático-teórico-prático** em relação ao ensino-aprendizagem dos alunos, ou seja, **parte-se da realidade social ampla, daí para a teoria e finaliza-se olhando a realidade novamente**, mas aí já com novo ponto de vista em relação a ela” (2018, p. 312, grifos nossos).

Ou seja, o docente exerce funcionalidade *essencial* no viés da *mediação* diante do processo em que o discente se coaduna enquanto *ativo* do mesmo, tendo em vista que na proposta em questão, *discentes* e *docentes* possuem o mesmo grau de importância; assim, adentra uma acepção, conforme Saviani (2013), em que se *inicia* o processo de *aprendizagem* por meio da **realidade-prática social**, para posteriormente, ser **teorizada** e, desse modo, **voltar para a realidade** depois de um processo de **desvelamento** da mesma, adentrando, sobretudo, para **além da compreensão crítica**, contudo, **ações estratégicas** que possam colaborar com os processos que perfazem a **perspectiva de transformação** societária. Assim, detém **uma funcionalidade social e ética** que deve ser o ensejo útil do trabalho educativo no processo que se coaduna a aprendizagem.

Assim, dimensionam-se os *cinco passos* para a materialização e consolidação do método elaborado, explanado e caracterizado por Saviani (2001) no âmbito da sua obra “Escola e Democracia”, cabendo ressaltar que os referidos “passos” **não se permeiam enquanto fases separadas**, assim, devem ser compreendidos enquanto integrantes de um “todo” em um *movimento de continuidades e não de rupturas*, tendo em vista que a forma de se apresentar os mesmos de modo “separado” se perfaz apenas para uma melhor apreensão do processo. Os mesmos são compreendidos no cerne dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, como:

Primeiro passo:(Prática Social), é o **ponto de partida**; este é comum a professor e alunos, porém seus posicionamentos são diferenciados, pois são agentes sociais diferentes. **Segundo passo:(Problematização)**, é a identificação dos principais **problemas postos pela prática social**. Trata de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, por conseguinte o conhecimento que é necessário dominar. **Terceiro passo:(Instrumentalização)**, trata-se de apropriar-se dos **instrumentos teóricos e práticos** necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. [...]. **Quarto passo: (Catarse)**, momento de **expressão elaborada** da nova forma de entendimento da prática social a que o aluno ascendeu. **Quinto passo:(Prática Social)**,

é o **ponto de chegada**, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos, mais sim **sintéticos**.[...] **O momento catártico é o ponto culminante do processo educativo**; pois é aí que se realiza pela **mediação da análise, a passagem da síntese à síntese** [...] (PETENUCCI, 2008, p. 14, grifos nossos).

Nessa acepção, a delineada “**prática social inicial**” se coaduna enquanto um **ponto de partida** que está vinculado com a realidade apresentada. Araújo (2009) aborda que no âmbito do referido momento adentra, sobretudo, apreender a vivência e a experiência do discente, bem como sua memória e o saber tido como prático; nessa direção, Steimbach (2008) retrata que a dimensionada ação se permeia enquanto importante diante da articulação do conteúdo tido como sistematizado com a realidade apresentada, tendo em vista que o denominado conteúdo sistematizado deve ser proposto e construído tendo como base a primeira fase do processo, sem deixar, portanto, de aportar os conteúdos que devem ser apreendidos e construídos, levando em consideração, nessa dimensão, a realidade apresentada, em que se findará um momento de “significações”.

Desse modo, o ponto delineado como o de partida com relação ao referido método se permeia na prática social, comum, nessa dimensão, ao docente e aos discentes que, nesse contexto, podem “[...] se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados” (SAVIANI, 2001, p.56).

No tocante à **problematização**, importante elencar também, conforme retrata Steimbach (2008), que um conteúdo pela via da problematização deverá apresentar-se e, assim, ser desnudado por meio de múltiplas dimensões, dentre elas, por exemplo, a política, a conceitual, a histórica, a social, entre outras, haja vista que de acordo com Saviani (2001), no referido momento se coaduna enquanto necessário vislumbrar quais questões necessitam ser apreendidas no cerne da prática social e, assim, qual dimensão será imprescindível compreender, tendo em vista que as questões a serem consolidadas devem aflorar o pensamento tido como *crítico* e o processo que visa aprofundar o “leque” no viés do conhecimento considerado teórico. Nessa direção, permeia-se enquanto um momento de percepção das “[...] **questões** que precisam ser **resolvidas** no âmbito da **prática social** e, em consequência, que **conhecimento é necessário dominar**” (SAVIANI, 2001, p.57, grifos nossos).

Saviani (2001) compreende o momento delineado como de “**instrumentalização**”, contudo, como a apropriação com relação aos instrumentos considerados teóricos, bem como práticos que, por sua vez, se dimensionam como

necessários para o processo de equacionamento com relação às problemáticas abordadas e advindas da prática social inicial, tendo em vista que os instrumentos são produzidos de forma socialmente e preservados no cerne da história.

Nessa dimensão, no dimensionado momento – instrumentalização, segundo Gasparin e Petenucci (2009), o docente socializa aos discentes, por meio de ações pedagógicas adequadas, o conhecimento tido como formal-científico que foi proposto (construído coletivamente) e delineado tendo como base o processo anterior. Ou seja, importante elencar, que a **referida ação está associada aos momentos anteriores**; dessa forma, contrapõe-se a um modelo hierárquico em que todo o processo já se encontra sistematizado sem o diálogo com o real e com a demanda apresentada e vivenciada. Nessa acepção, os discentes coadunam uma comparação com relação à vivência que possuem com relação ao referido conhecimento, para que, desse modo, possam se apropriar do “conteúdo” “novo”; esse movimento se coaduna enquanto, portanto, um processo dialético e materialista-histórico.

Nessa direção, cabe elencar, com relação ao quarto passo da delineada concepção pedagógica, que a “**Catarse**” se coaduna enquanto um momento muito importante no referido processo, pois delinea a compreensão e a expressão advindas da apreensão com relação à prática social, ou seja, consolida-se como um momento em que se permeia o processo “[...] dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos da transformação social” (SAVIANI, 2001, p.57); esse contexto pode ser findado como um momento de essencial importância do processo de aprendizagem, pois é materializado por meio da **mediação da análise, a transição da síncrese à síntese** (SAVIANI, 2001).

Desse modo, encaminha-se o quinto momento da citada proposta, que é permeado como “**Prática Social Final**”, no qual se deve frisar que se caracteriza enquanto o momento em que o discente, após todos os delineados processos de desvelamentos, desconstruções e construções, demonstra a sua compreensão e apreensão com relação ao processo educativo por intermédio das “mudanças” empreendidas, tanto em sua forma de compreensão, análise e abordagem no tocante aos conteúdos e, contudo, essencialmente e necessariamente pelo **compromisso ético advindo da referida concepção**, pautado na materialização de **ações e propostas** efetivas em um sentido de **retorno e alcance social** do que foi apreendido e construído no processo de aprendizagem com relação à realidade social apresentada, também,

quanto em um sentido mais “amplo”, como em relação ao próprio “cotidiano” do discente (SAVIANI, 2001).

Assim, na dimensionalidade em que “**Teoria**” e “**Prática**” se **enlaçam** e são indissociáveis diante de um direcionamento social estabelecido. Nessa direção, no referido “ponto-momento” – prática social final, “[...] ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica” (SAVIANI, 2001, p.58).

O denominado processo educacional nos atentos da referida aprendizagem possibilita, nessa dimensão, uma constante análise e reflexão dos alicerces, assim, de que forma pode ser melhorado qualitativamente o Trabalho do docente no âmbito do seu exercício profissional com relação aos discentes na vinculação das intencionalidades e premissas do dimensionado processo; para tanto, almejam-se, nessa perspectiva, profissionais comprometidos, sobretudo nos aportes éticos, com o processo de aprendizagem crítica-efetiva e significativa.

No entanto, nos desdobramentos das compreensões para além do que se apresenta a priori na dimensão da aparência, atenta-se ressaltar que não se pode e não se deve desconsiderar o docente enquanto pertencente à classe trabalhadora incluso no cerne do Neoliberalismo diante da Hegemonia do Capital. Portanto, sofre os reflexos desse aportado contexto; porém, nos alicerces do movimento contraditório, suas ações estratégicas para a consolidação de um processo ensino-aprendizagem de qualidade e significativa, assim, com função social, nessa direção, “Entendemos que se trata de um projeto comprometido com a transformação social, ancorado na prática educativa questionadora, crítica e emancipadora” (BATISTA; LIMA, p. 68. 2015).

Numa síntese bastante apertada pode-se considerar que a **pedagogia histórico-crítica** é tributária da **concepção dialética**, especificamente na versão do **materialismo histórico**, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a **psicologia histórico-cultural** desenvolvida pela “Escola de Vygotsky” (SAVIANI, 2013, p.24, grifos nossos).

Ainda no âmbito da caracterização e estruturação da Pedagogia Histórico-Crítica, apreende-se abordarem as fontes vinculadas à mesma, nessa acepção:

[...] como fontes específicas da pedagogia histórico-crítica, cabe considerar também os autores que procuraram abordar os problemas pedagógicos a partir das matrizes teóricas do materialismo histórico, representadas basicamente, por Marx e Gramsci. Menciono entre eles, Bogdan Suchodolski [...] ; Mario Alighiero Manacorda [...] ; e Georges

Snyders [...] . Além desses autores, situadas mais propriamente no âmbito da filosofia da educação, podemos lembrar nomes no campo da psicopedagogia, como os integrantes da “Escola de Vygotsky”, e da pedagogia, como [...] os intérpretes das ideias pedagógicas de Gramsci como, além de Manacorda, já citado, Brocoli (1977), Betti (1981) e Ragazzini (1978 e 2002) (SAVIANI, 2013, p. 125).

Nessa dimensão, “Desenvolver o trabalho educativo na perspectiva de superação do modo de produção capitalista, requer uma pedagogia de inspiração marxista [...]” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 05). Portanto, a ação pedagógica, assim, o processo de aprendizagem, é sempre permeada por uma **dimensionalidade política**, pois são fatores indissociáveis; mesmo quando se tenta propagar o discurso de Educação “apolítica” a mesma já está imbricada por valores da **classe dominante** que **enseja excluir** a dimensionalidade do **pensamento crítico no processo educativo para a manutenção da ordem vigente** e de seus interesses e privilégios. A esse respeito, Saviani (2016), em entrevista concedida à Assessoria de Imprensa da Sedufsm, abordou o movimento da “Escola sem Partido” que atualmente tenta se propagar na realidade brasileira; assim, retrata que:

O movimento ‘Escola sem Partido’ [ESP] supõe a neutralidade da escola, o que fere o bom senso e a tradição da sociedade moderna, em que a escola surgiu exatamente com o objetivo político de educação das massas como exigência do regime democrático. E está posto inclusive na própria legislação que o objetivo principal da educação é a formação para cidadania e a qualificação para o trabalho. Agora, pela proposta do ESP, a escola deve abrir mão de formar o cidadão, porque formar o cidadão é objetivo político. Ao proceder dessa maneira, o que esse movimento pretende é induzir os professores a abrirem mão da formação política, supondo-se que a escola possa ser neutra em relação à política. Na verdade, a proposta estimula uma espécie de idealismo dos professores, em que eles acreditam que formam bem os alunos abstendo-se da política. E com isto eles, ao invés de estarem formando indivíduos críticos, ativos e conscientes, formarão indivíduos conformados, adaptados, ajustados à ordem existente, portanto, elementos que, ao invés de atuarem para transformar a sociedade, atuarão para contornar e reproduzir essa forma de sociedade (SAVIANI, 2016, s.p).

Nessa acepção, há, portanto, uma vinculação dentre a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica no viés da “**luta de classes**” (MARX; ENGLÉS, 2015). Assim, a delineada pedagogia se dimensiona e se posiciona em benefício da **luta da classe dominada** “*trabalhadora-subalterna*”:

[...] a pedagogia histórico-crítica vem sendo construída como uma teoria pedagógica empenhada em elaborar as condições de organização e **desenvolvimento da prática educativa escolar como um instrumento potencializador da luta de classe trabalhadora** pela transformação estrutural da sociedade atual. Dizendo de outra maneira: o que a pedagogia histórico-crítica se propõe é articular a educação escolar com a luta de classe trabalhadora pela superação do capitalismo [...] (SAVIANI, 2013, p.44, grifos nossos).

Haja vista que apreende o ser humano enquanto “[...]capaz de apropriar-se daquilo que a humanidade foi criando ao longo da história que nestes termos poderíamos chamar de essência humana histórica e socialmente criada, e objetivar-se como sujeito da história” (OLIVEIRA, 1994, p. 125). Com relação à Pedagogia Histórico-Crítica,coaduna-se de grande importância e relevância, ressaltar as ponderações efetivadas por Saviani e Duarte (2010) (cabe salientar que a utilização do termo “escola”, utilizado pelos mesmos, pode se abranger aos demais níveis de ensino dentre as instituições formativas), assim, retratam que:

[...] jamais alimentaram a ilusão de que o trabalho educativo, assim entendido, pudesse ser forma universal de educação escolar na sociedade capitalista. **Acreditar nisso seria o mesmo que considerar possível a socialização da propriedade dos meios de produção sem se superar o capitalismo.** Se assim pensássemos, estaríamos em **direta oposição a análise do capital realizada por Karl Marx** e desenvolvida pelos demais autores clássicos do pensamento marxista.**Estaria, dessa forma, caracterizada uma escancarada incoerência entre acreditarmos em tal ilusão e pretendermos situar no campo marxista nossos esforços por contribuir para a construção de uma pedagogia histórico-crítica.** Pior do que isso, nossa posição estaria voltada para um reformismo acomodado e bastante distante da perspectiva de superação revolucionária do atual modo de produção. **Mas há uma diferença fundamental entre acreditar ser possível a plena socialização do conhecimento pela escola na sociedade burguesa e lutar para que se efetivem o máximo, ainda nessa sociedade, as possibilidades e ensino e aprendizagem dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos.** Essa luta, por si mesma, não revolucionará a sociedade pelo simples fato de que a escola não tem o poder de mudar a sociedade. **Mas não fetichizemos a revolução. Ela é uma ação humana e como qualquer ação humana ela depende da consciência.** A revolução não é um processo espontâneo movido por forças que dominam os seres humanos.**Ela não é obra do capital, mas obra da classe trabalhadora conscientemente organizada.Para se transformar conscientemente a realidade social, ,é preciso compreende-la para além das aparências, para além do imediato. São necessárias as abstrações como foi resultado por todos os grandes pensadores marxistas.** Pensar a realidade usando as abstrações teóricas não é uma capacidade que se forme espontaneamente, é algo que precisa ser **produzido deliberadamente pela escola.** Se entendermos a revolução como uma das mais expressivas formas de **criatividade**

humana, a de criação de uma nova sociedade, devemos entender que a criação de algo novo não é um ato místico e irracional, mas um resultado do acúmulo social de experiências[...]. No processo revolucionário dá-se um salto na forma de organização da sociedade,mas justamente o que possibilita essa grande transformação é o domínio consciente das condições e contradições que se formaram na realidade anterior (p. 04, grifos nossos).

Nessa dimensão, complementam que:

Como realizar coletivamente um processo criativo tão complexo sem o domínio de ferramentas intelectuais altamente desenvolvidas? Indo mais além nessa linha de reflexão, cumpre [...] entender[...]um processo de transformação do sociedade e das pessoas , cuja extensão temporal pode ser grande, particularmente se considerarmos a dimensão e a complexidade dos problemas que tem sido criados pelas estratégias adotadas pela classe dominante na tentativa de se perpetuar no poder . Há que se formarem atitudes perante a sociedade, perante a vida, perante as pessoas e perante as atividades sociais, substantivamente diferentes por vezes até diametralmente opostas àquelas que caracterizam o modo de pensar, sentir e agir dos indivíduos na sociedade capitalista contemporânea. Claro que essa formação de um novo éthos não se faz do nada, sendo necessária a **apropriação do que exista de melhor no patrimônio cultural da humanidade. E também não se trata de um processo apenas no plano da consciência, devendo ter as bases concretas das ações efetivamente transformadoras da realidade (SAVIANI; DUARTE, 2012,p. 05, grifos nossos).**

Portanto, conforme as acepções expostas, se compreende que “A única possibilidade de igualdade entre os homens se dará em outro modo de produção, em outra forma de organizar a sociedade que não seja pautada na exploração de uma classe sobre outra [...]” (BATISTA;LIMA, 2012, p.31); nessa dimensão, de modo distante de apreender e considerar a “[...]a educação como determinante principal das transformações sociais, **reconhece ser ela elemento secundário e determinado**”(SAVIANI, 2001, p. 59, grifo nosso).

Assim, compreende possibilitar uma leitura crítica da realidade apresentada, pautada em um processo de desvelamento daquilo que se apresenta a priori para a essência dos fatos consolidados, direcionando, sobretudo, ações estratégicas de *funcionalidade-alcance social* que possam colaborar com as transformações da estrutura vigente; dentre elas, adentrarem os alicerces constituintes da mobilização-organização popular no âmbito da “*luta de classes*”, assim, “[...]ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por

isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade” (SAVIANI, 2001, p. 59, grifos nossos). Nessa perspectiva, coaduna-se a Pedagogia Histórico-Crítica e sua importância, dentre os fatores que a constituem, em uma concepção de pedagogia contrária à Hegemonia do Capital nos atentos do Sistema Neoliberal e suas “amarras”.

Pautado, portanto, nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica diante de seus cinco momentos constitutivos e interligados, assim, dentre seus alicerces e compreensões acerca da Educação, bem como da sociedade, João Luís Gasparin³⁶se debruçou com relação à construção de uma didática vinculada à referida concepção pedagógica, quando, no ano de 2002, elaborou a obra intitulada “Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, conforme relata como:

[...] o cumprimento de um desafio que me impus: traduzir a pedagogia histórico-crítica para uma didática. De certa forma, a obra constituiu-se uma resposta a uma provocação do professor Saviani, quando, durante o meu curso de doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), ao tomar um cafezinho na cantina da instituição, comentei que seu livro, *Escola e Democracia*, era uma obra de grande aceitação entre os docentes, mas que se destinava mais aos estudos da filosofia da educação ou da pedagogia. Perguntei-lhe então, por que não traduzia sua proposta de pedagogia histórico-crítica para uma didática, no intuito de que mais professores, nas diversas áreas do conhecimento, pudessem melhor realizar o processo de ensino e aprendizagem. Ele respondeu-me, simplesmente: “Eu fiz a minha parte”, e continuou tomando seu cafezinho. Entendi que se alguém quisesse arriscar-se a dar um passo a diante, que o fizesse. Tentei e fiz. O que pretendi realizar foi uma proposta de didática que tivesse como fundamento teórico –metodológico o materialismo histórico-dialético [...] (GASPARIN, 2012, p. IX).

Portanto, tendo como referência a delineada proposta dimensionada por Dermeval Saviani com relação à Pedagogia Histórico-Crítica, Gasparin (2012) desenvolveu uma didática no cerne da mesma, abordando, assim, a necessidade e importância da interação estabelecida dentre os sujeitos, no entanto, enquanto **sujeitos sociais**; desse modo, a ligação-conexão dos mesmos nos alicerces do **todo social** no tocante ao processo de apropriação e de construção do conhecimento apreende, nesse sentido, a essencialidade dos **conteúdos** serem trabalhados, **vinculados** e permeados de

³⁶É no contexto atual Professor Associado da Universidade Estadual de Maringá. Obteve graduação em Filosofia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1966), bem como graduação em Letras Português Inglês pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Paranavai (1970). Possui especialização na área de Métodos e Técnicas do Ensino pela Universidade de Brasília (1974). É Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1976) e Doutor em Educação: História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992) (Dados pautados do Currículo Lattes e coletados no dia 07 de Junho do ano de 2018).

forma **teórica**, bem como **prática**, no âmbito da **Práxis**, com relação à realidade apresentada e, contudo, com o cotidiano do discente, perpetuando consolidar o desenvolvimento no viés dos conteúdos de maneira contextualizada, assim, com **significações** em todas as esferas circundantes do conhecimento.

Gasparin³⁷, assim, no âmbito do seu trabalho docente, adentrou, com relação aos cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica, a consolidação de um processo no viés metodológico que pudesse ofertar a ação da delineada teoria no contexto institucional de Educação; nessa dimensão, interpretou para a prática a teoria que dimensionou enquanto princípio pedagógico. Desse modo, a referida didática se originou da prática, aonde chega à teoria e, por conseguinte, retorna com relação à prática; nesse sentido, o mesmo estruturou os passos constituintes da Pedagogia Histórico-Crítica e respaldou-se, contudo, no cerne da Teoria Histórico-Cultural. Assim, delineou as fases integrantes com relação ao dimensionado **Método Dialético** no viés da construção do conhecimento mediante a **Teoria Dialética do Conhecimento**, que se desdobra no tripé “prática-teoria-prática” (PETENUCCI, 2008).

Nessa dimensão, Gasparin (2012) retrata que o referido trabalho (no cerne da didática) pautou quatro esferas. A **primeira** centrou-se na teoria do conhecimento no contexto do **Materialismo Histórico-Dialético**, “[...] cuja diretriz fundamental no processo do conhecimento, consiste em partir da prática, ascender à teoria e descer novamente a prática, não já como prática inicial, mas como práxis, unindo, contraditoriamente, a teoria e a prática [...]” (2012, p.x), assim apreende outra dimensão de apreensão “[...] da realidade e de ação humana. O fundamento para esta fase é o método da economia política de Marx” (2012, p.x).

A **segunda** esfera aportada baseou-se na **Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky**, no viés do nível com relação ao desenvolvimento atual, bem como a zona permeada como de desenvolvimento imediato, que delinearão o novo nível findado

³⁷ “[...] João Luís Gasparin quando da realização de seu curso de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação: História e Filosofia da Educação da PUC-SP, entre 1987 e 1991. Já tendo como objeto de preocupação os problemas didáticos, Gasparin tomou como tema da sua tese a obra de Comênio. Revelando-se um pesquisador metuculoso, rastreou toda a produção desse mestre da didática moderna, produzindo um trabalho de grande envergadura. Defendeu sua tese de doutorado, denominada Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos totalmente [...]” (Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, 2012) escrita por Dermeval Saviani no ano de 2002.

como de desenvolvimento atual, como, portanto, um processo advindo da síntese dos dois processos anteriores.

[...] das minhas experiências anteriores, daí eu acho que posso falar melhor a esse respeito, quando a gente pensa a prática profissional em sala de aula, muito a gente conseguiu avançar, quando a gente sentou coletivamente e foi estudar o Vygotsky [...] (ANTONIO).

Dessa forma, caracteriza-se a **terceira** esfera, que abrange as **cinco etapas da Pedagogia Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani**, que são compreendidas dentre Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final (GASPARIN, 2012); bem como a **quarta** esfera, que é consolidada e permeada por Gasparin (2012) como “[...] no chão da sala de aula” (2012, p.x) em que o mesmo compreende a abordagem com relação a “[...] leitura e interpretação de **Marx, Vygotsky e Saviani**, buscando transpor seus fundamentos teórico-metodológicos para uma **didática teórico-prática**” (2012, p.x, grifos nossos), tendo em vista que “[...] não basta aos professores conhecer teoricamente a proposta; é necessário assumir uma nova atitude, uma nova postura prática e poder executá-la em sala de aula” (2012, p. xi).

A construção e elaboração da referida proposta didático-pedagógica pautou-se, portanto, no elo referencial da denominada **Teoria Dialética do Conhecimento**, “[...] tanto para fundamentar a concepção metodológica e o planejamento de ensino-aprendizagem, como a ação docente-discente [...] segundo **esta teoria, o conhecimento constrói-se, fundamentalmente, a partir da base material**” (GASPARIN, 2012, p.03-04, grifos nossos). Diante dos expostos, compreende-se que:

[...] o aluno constrói o seu conhecimento, através do **movimento da Síncrise para a Síntese, mediado pela Análise**. O aluno quando chega à escola **já traz um conhecimento** baseado em experiências anteriores. Esse conhecimento informal e fragmentado (**sincrético**) deverá ser **trabalhado pelo professor**, buscando despertar-lhe o interesse em rever sua posição preliminar, dando início à construção do **conhecimento (análise); através da elaboração das múltiplas relações designificados**, vai se aproximando cada vez mais do **conhecimento elaborado (síntese)**. Portanto, o método dialético em sala de aula consiste na construção do conhecimento a partir de informações desconexas, até um pensamento organizado e coerente (PETENUCCIP, 2008, p. 17, grifos nossos).

Portanto, a denominada didática é permeada no cerneda **Teoria Dialética do conhecimento**. Estase desdobra em três momentos. No âmbito do **pioneiro momento**, compreende:

[...] ver a prática social dos sujeitos da educação. A tomada de consciência sobre essa prática deve levar o professor e os alunos a busca do conhecimento teórico que [...] possibilite refletir sobre seu fazer prático cotidiano. A prática da qual está falando não se reduz somente ao que fazem, sentem e pensam os educandos em seu dia a dia. Ela sempre é, também, uma expressão da prática social geral, da qual o grupo faz parte. Ora, isso faz compreender que, se a totalidade social é histórica e contraditória, tanto em seus componentes objetivos quanto subjetivos, o mesmo se dá com fatos, ações e situações específicas da realidade imediata dos alunos [...](GASPARIN, 2012, p. 06).

O **segundo momento**, que permeia a Teoria Dialética do conhecimento, aborda o processo denominado de “**teorização**”. Com relação ao referido aporte, Corazza (1991) denota que se delineia em ultrapassar as aparências postas a priori de modo imediato por meio da teorização diante da prática, tendo em vista que os sujeitos que compreendem o processo, ao analisarem de maneira crítica o fenômeno que foi problematizado por intermédio de um desvelamento, perpassam a essência dos mesmos.

Nesse sentido, Gasparin (2012) analisa que, por meio do processo dimensionado como de abstração, ocasiona a apreensão da essência dos mesmos para que sejam consolidadas as vinculações internas de modo específico advindas dos conteúdos com a referida realidade global “A teorização possibilita, então, passar do senso comum particular [...] para os conceitos científicos [...] que permitem a compreensão dessa realidade em todas as suas dimensões” (2012, p. 07), assim, a **teorização** se perfaz enquanto um processo essencial para “[...] a apropriação crítica da realidade, uma vez que [...] conduz a compreensão da totalidade social” (2012, p. 07).

Nessa dimensão, compreende-se o **terceiro momento** da dimensionada Teoria Dialética do Conhecimento, que:

[...] é o **retorno a prática para transformá-la**. Depois de passar pela teoria, isto é, pelo abstrato, o educando pode se posicionar de maneira diferente em relação à prática, pois modificou a sua maneira de entendê-la [...] Seu pensar e agir podem passar a ter uma perspectiva transformadora da realidade (GASPARIN, 2012, p. 07, grifo nosso).

Nessa acepção, a abordagem metodológica dialética adentra e delineia a mesma acepção que acompanha o movimento de *partir da prática*, assim, do real apresentado, posteriormente, *teorizar* acerca da mesma e, assim, *retornar* à prática almejando transformá-la (CORAZZA, 1991).

Então, eles vêm com o conhecimento prévio [...] que às vezes é um conhecimento do “senso comum”, mas a gente tem que fazer com que esse “senso comum”, saia do “senso comum” e, teorizar esse conhecimento, mas eu sozinha não vou dar

conta, eu preciso que eles estejam juntos, a didática é fundamental[...] (CAROLINA).

Assim, diante dos fatores que foram expostos e analisados, adentram-se os *cinco momentos* que constituem a didática com relação à Pedagogia Histórico-Crítica, que, de acordo com o abordado por Petenucci (2008), compreendem e ensinam do docente um novo modo de refletir e apreender os conteúdos que, por sua vez, devem ser pautados de forma contextualizada em todas as esferas do conhecimento considerado humano, caracterizando que os mesmos advêm com relação à história produzida pelos seres humanos no âmbito das relações sociais de Trabalho. A referida didática, portanto, almeja **o ponto de encontro dentre “Teoria” e “Prática”**, abarcando os discentes em um processo **ensino-aprendizagem permeado de significações** dos conhecimentos científicos, bem como **políticos**, tendo por finalidade propiciar um processo de aprendizagem em que os discentes sejam **ativos** no contexto de uma sociedade de **alçada democrática**, assim, de uma **educação política**.

Portanto, os cinco momentos que constituem a proposta da didática aportada por Gasparin (2012) (cabe elencar que os momentos constitutivos da referida didática serão compreendidos de forma mais detalhada, minuciosa e específica no subitem 4.3 deste delineado capítulo) para a materialização da Pedagogia Histórico-Crítica, caracterizada por Dermeval Saviani, são pautados nos referidos cinco passos elaborados por Saviani com relação à delineada Pedagogia e que foram expostos na sua obra intitulada “Escola e Democracia”. Dessa forma, são compreendidos os cinco passos da delineada didática que, devem, sobretudo, ser compreendidos em uma acepção de continuidade e não de ruptura, assim, se caracterizam dentre:

- **O primeiro passo** se caracteriza como **“Prática Social Inicial”**, apreende a prática social de forma inicial com relação aos conteúdos, abrangendo a esfera de desenvolvimento atual do discente. Obtém, portanto, o seu **ponto de partida** pautado no **conhecimento prévio**; assim, coaduna-se, como importante e necessário no referido processo, **o conhecimento que o discente detém acerca de determinada questão**, mesmo que não seja um conhecimento considerado científico, assim, pautado no senso comum, **é imprescindível abarcar essa dimensão do “saber” que o discente já possui**. Coaduna-se, nessa perspectiva, uma compreensão inicial, tal delimitação finda nos alicerces do trabalho docente uma apreensão e compreensão acerca da realidade dos discentes, assim como de seus interesses. Nessa dimensão, compreende: uma primeira

leitura da realidade apresentada; os aportes do senso comum; as delineações da prática social considerada imediata; a prática no bojo das relações sociais enquanto totalidade no viés coletivo, bem como individual; o processo de contextualização do conteúdo e o que o discente sabe acerca do referido conteúdo. Desse modo, compreende-se, diante dos fatores elencados, que é um processo de construção coletiva, onde o docente, por meio do referido passo, analisa, em acepção horizontal e dialogada, os fatores a serem trabalhados segundo as delineações dos conteúdos sistematizados de acordo com a realidade apresentada (GASPARIN, 2012).

[...]vai passando os anos na graduação, vai tendo uma maturidade, que é até essa questão do conhecimento prévio, de algumas coisas, pensar além, eu não posso ter lido cientificamente alguma coisa sobre, só que eu tenho alguma coisa para contribuir[...] (NÍSIA).

[...] a dinâmica da noite é diferente, a turma é outra, demandas diferentes, pessoas deferentes, número de público diferente, tudo diferente, a aula não é igual, eu já fiz o teste de fazer a mesma aula e não funciona, não funciona[...] (ANTONIO).

-Com base no primeiro passo que irá, de certa forma, permanecer durante todo o processo, coaduna-se o considerado **segundo passo**, que apreende a **“Problematização”**, caracterizada pelo processo de **compreensão dos essenciais problemas detectados com relação à prática social inicial**, vinculando-os com os vieses do conteúdo que se abordará e analisará. Nessa dimensão, atenta-se que se a referendada “Prática Social Inicial” se permeia enquanto um apossamento de consciência acerca da realidade, associando-a com o conteúdo a ser desenvolvido;o processo da “problematização”, contudo, se permeia **aindagação** com relação à realidade apresentada, bem como *ao conteúdo a ser desenvolvido*, denotando-se, portanto, enquanto um **desafio**, tendo em vista que se almeja perceber **as questões que necessitam ser abordadas e resolvidas no viés da prática e, dessa forma, qual conhecimento será necessário ser trabalhado e caracterizado** (GASPARIN, 2012).

O denotado passo abarca, nesse sentido, uma reflexão no tocante aos referidos problemas que foram abordados, almejando os motivos pelos quais os delineados conteúdos sistematizados precisam ser permeados e, posteriormente, modifica-se o dimensionado conhecimento em indagações, ou seja, em **perguntas denominadas como problematizadoras**, considerando, nessa dimensão, as múltiplas dimensões, como, por exemplo, social, política, cultural, ética, econômica, entre outras, de acordo

com os fatores acerca dos quais se almejam caracterizarem o tema, em que, contudo, as denominadas dimensões do conteúdo são coadunadas no passo que compreende a instrumentalização. Assim, o momento em questão, *da problematização*, conota a análise e compreensão dos problemas que se consolidaram no contexto da “prática social inicial”, na qual o docente realiza **mediações** no âmbito do conteúdo vinculando-o com relação à citada *prática social inicial* (GASPARIN, 2012).

- Assim, de maneira articulada se vincula o **terceiro passo**, denominado como “**Instrumentalização**”. Nessa etapa são pautadas as esferas do conhecimento delineadas na fase anterior; o docente, portanto, de acordo com Gasparin (2012), aborda as referidas questões a serem analisadas e construídas por meio de ações didáticas que correspondam a tais assertivas, os discentes, nesse processo, de maneira conjunta, assim, não hierarquizada, devem consolidar, por meio do processo de aprendizagem, uma abordagem com relação à realidade social exposta, para que, assim, possa se estabelecer a materialização do novo conhecimento construído de forma *dialética*.

Para tanto, no cerne do referido momento, compreende-se que serão permeadas ações e iniciativas didático-pedagógicas em coerência com cada conteúdo que foi delineado e **adequadas para uma formação que vise processos ativos**, participativos e críticos, nas quais o discente, sem perder a dimensionalidade da importância do trabalho docente para tal finalidade, permeia-se enquanto essencial no processo, tendo em vista **que a ação docente e a discente se encontram em um mesmo nível de importância na referida concepção pedagógica**.

Gasparin (2012) aborda que o docente, desse modo, enquanto **mediador do processo**, dimensionará, no contexto do discente, o momento em que o mesmo se apropriará com relação ao conhecimento imbricado de significações para apreender a construção do conhecimento considerado como científico. Nessa dimensão, no âmbito da referida fase, se destaca a essencialidade da utilização dos denominados “instrumentos”, no viés didático, adequados aos objetivos delineados e propostos, desse modo, em coerência e coesão com a abordagem caracterizada.

As transformações que ocorrem na sociedade – sejam elas de ordem econômica, política e/ou social – devem suscitar nos docentes reflexões acerca do processo pedagógico, no intento de buscar caminhos que propiciem ao aluno efetivas condições de aprendizagem, possibilitando a ele associar os conhecimentos científicos aprendidos na escola àqueles já adquiridos em seu cotidiano, para assim compreender o que acontece a sua volta, enfrentando e resolvendo as diversas situações do seu dia-a-dia. Ao ter consciência da dimensão política do seu fazer pedagógico, o professor

propicia ao aluno, além da aprendizagem dos conteúdos disciplinares, conhecimentos necessários para a compreensão do mundo e da sua própria realidade, desenvolvendo seu senso crítico e as capacidades de analisar e interpretar diferentes informações (FERNANDES, 2015, p.19).

No referido momento da “instrumentalização”, o docente pode se apropriar, por exemplo, da dimensão da Arte e de seus constitutivos, tendo em vista que os mesmos, conforme abordado no terceiro capítulo desta tese, possuem a capacidade de adentrarem as emoções e os sentidos, assim, os atentos da indignação, da criticidade, do questionamento, da vontade, entre outros, de modo a dimensionarem possibilidades de uma compreensão significativa dos alicerces dimensionados alçando a perspectiva de ações concretas advindas do delineado processo. Bem como, também, como exemplificação, a utilização da dimensão da pesquisa-investigação enquanto recurso didático, em uma perspectiva de apreensão em um processo de desvelamento da aparência para a essência, almejando compreender as reais questões postas, em um sentido que está diretamente conectada à realidade apresentada. Nessa acepção, por meio de um processo materialista-histórico e dialético por intermédio da dimensão da pesquisa, o conhecimento se constrói em uma acepção crítica-propositiva, tendo em vista que almeja a dimensão da Práxis, que se denota na utilização do conhecimento construído e as ações no tocante ao retorno e a funcionalidade do mesmo perante a sociedade e a realidade exposta e desvelada.

Para tanto, nessa apreensão, compreende-se que:

[...] o docente poderá incluir em sua prática a **pesquisa como um instrumento pedagógico** e, desse modo, [...] orientar o educando a questionar, a investigar, a analisar e a interpretar os dados referentes ao seu objeto de estudo, e a comunicar os resultados de sua investigação, apresentando-os na sala de aula, ou em outro espaço, explicitando o que de fato aprendeu, produzindo, assim, um novo conhecimento. Cabe mencionar que os fatos que se apresentam **no cotidiano do aluno geram a ele informações**. Contudo, **para que essas informações se transformem em dados, é preciso percorrer um processo investigativo**[...]o mais importante é que ele receba subsídios para que tais informações se convertam em conhecimento. Ou seja, ao incluir a pesquisa em sala de aula, o docente deverá orientar o educando a evidenciar e compreender o **objeto de estudo que estava oculto, por meio do movimento de ir e vir, numa forma dialética, da prática para a teoria, e vice-versa**, considerando que a **teoria complementa a prática**, além de fazê-la ir adiante e se realizar

por meio da ação do homem, pois sua práxis “não é atividade material contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade” (KOSIK, 1976, p. 222). Nesse sentido, Marx (2009) esclarece que é na prática que o homem necessariamente demonstra a verdade[...]. Sendo assim, o aluno, ao interferir na realidade por meio do conhecimento adquirido via pesquisa, terá condições de descobrir sua condição histórica, reconhecendo a si mesmo como sujeito e tornando-se mais crítico, tendo em vista que a **investigação possibilita a superação da aparência do objeto de estudo para sua essência na atividade da práxis. É, pois, nesse sentido que se defende aqui que a dialética da pesquisa oportunizará uma formação crítica ao aluno, por meio da sua ativa participação ao longo do processo investigativo**, desde os questionamentos acerca do objeto que deseja conhecer, da construção de argumentos que ocorrerá pela busca nas teorias pertinentes sobre o que está sendo investigado, até o momento da comunicação dos resultados da sua pesquisa. O educando partirá daquilo que já conhece, da sua realidade, do saber oriundo do senso comum, do concreto-dado – como aponta o método de Marx [...] –, para, a partir das suas indagações, das suas dúvidas, buscar em diferentes fontes, informações que consigam respondê-las, que serão as mediações, as teorizações, para chegar ao concreto do objeto por meio do seu pensamento, ao concreto-pensado (Marx, 1991), portanto, a [...] pesquisa (em sala de aula) como um instrumento pedagógico, **tomando os conceitos de abstrato e de concreto presentes no método dialético de Marx[...]** como um recurso para investigação da realidade, com vistas a construir um conhecimento sobre ela (FERNANDES, 2015, p.19-21, grifos nossos).

Nessa acepção, adentra o movimento do processo investigativo em que a apreensão com relação aos:

[...] dados representa o esforço do investigador de estabelecer as **conexões, mediações e contradições** dos fatos que constituem a problemática pesquisada. [...] é no trabalho de **análise que se busca superar a percepção imediata**, as impressões primeiras, [...] passando-se assim do plano pseudoconcreto ao concreto que expressa o conhecimento apreendido na realidade (FRIGOTTO, 2004, p. 88 apud FERNANDES, 2015, p. 19-20, grifos nossos).

O processo investigativo, apreendendo a perspectiva do **método em Marx**, coaduna-se, portanto, enquanto **recurso didático-pedagógico** importante para a compreensão e apreensão críticas e significativas com relação ao conhecimento, todavia, somente se finda em sua completude a partir do momento que nova compreensão, por meio do referido processo de desvelamento, gera novas formas de **ação** na realidade apresentada adentrando, assim, a vinculação da **teoria mais a prática**, na percepção, portanto, de **Práxis** (GRILLO et al., 2006).

Desse modo, o referido processo investigativo pode ser utilizado pelo docente enquanto “*instrumento*” pedagógico e, que, contudo, abrange, de modo interligado,

todas as fases que compreendem a didática vinculada à Pedagogia Histórico-Crítica no âmbito das várias áreas do saber e em distintas disciplinas; importante elencar e frisar que, no delineado processo, a essencialidade:

E esse conjunto de mediações fará com que o aluno apreenda o objeto, o fenômeno investigado, de forma concreta, pensada [...]. Pode-se traçar aqui um paralelo com as considerações de Saviani [...] sobre elevar a prática educativa dos educadores do Brasil do nível do senso comum ao nível da consciência filosófica (FERNANDES, 2015, p. 27).

Outra questão, com relação ao processo que pode se inserir na dimensão da “Instrumentalização” nos aportes dos recursos didáticos, tem-se a abordagem relacionada aos aspectos condizentes à “tecnologia” enquanto recurso didático, abarcando questões importantes a serem consideradas e analisadas, como percebe-se:

[...] hoje em dia, principalmente com essa questão da tecnologia, é algo que não dá para negar e, eu, por exemplo, não sei usar a tecnologia em sala de aula, [...] acho que a gente tem que aliar essas coisas, eu acho, que não adianta falar que não tem nada ver, eu acho que sim, acho que teria jeito de melhorar isso [...](TARSILA).

[...] eu vejo que a gente lida hoje com uma geração diferente da nossa, [...], já “nasceu informática”, eu não consigo analisar ainda, se isso é bom ou ruim, se a gente pode ter a tecnologia como aliada ou como perigo [...]hoje eu vejo que é um perigo [...](ROSA).

[...] sala de aula e pensando na complexidade do assunto e, na dinâmica que está agora o discente, ele está muito mais rápido, ele procura as coisas rapidamente [...] (CAROLINA).

[...] tem coisas por conta da minha formação eu acabo tendo maior facilidade para fazer, eu acho a questão das tecnologias da informação [...] outras estratégias, ajuda muito [...] (ANTONIO).

Essa referida questão dimensionada no âmbito da “tecnologia” deve ser compreendida de modo **coerente** e com **seriedade**, para não recaírem em ações que ao invés de qualificarem o processo ensino-aprendizagem, o enfraquecem, assim, esvaziando também a sua potencialidade crítica-qualitativa, tendo em vista que os delineados recursos vinculados à tecnologia podem e devem ser utilizados como instrumentos, assim, **meios, como integrante do processo formativo, e não como finalidade última do mesmo, destoando à relação discente-docente diante do processo ensino-aprendizagem**. Nessa acepção, compreende-se ainda que “Não se dispensam as tecnologias, pelo contrário, exige-se cada vez mais, sua presença [...], mas **como meios auxiliares** e não como substitutos dos professores” (GASPARIN, 2012, p. 01, grifo nosso).

Nessa dimensão, em um sentido contínuo e não de separação, adentra o momento denominado como “**Catarse**”, ou seja, caracteriza-se enquanto o novo modo de compreensão, bem como apreensão, com relação ao momento da “prática social inicial”, na dimensão em que se consolida como um processo de síntese vinculado ao cotidiano e ao científico; alerta Gasparin (2012, p. 123) que “Na instrumentalização, uma das operações mentais básicas para a construção do conhecimento é a análise. Na **Catarse**, operação fundamental é a síntese [...]”, porém, mesmo que de maneira didática essas referidas “[...] operações mentais sejam apresentadas separadamente, é difícil dizer onde termina uma e onde começa a outra. Vygotsky [...] discute [...]a relação entre elas na formação de conceitos” (2012, p. 123).

Portanto, coaduna-se em um momento essencial, pois se permeia a expressão considerada elaborada diante do novo modo de compreender a Teoria. Assim, a **prática social**, dessa forma, se perfaz como a esfera considerada como a principal com relação ao processo de aprendizagem, haja vista por ser “[...] mais concreto: até aqui pode ser considerado abstrato o caminho percorrido [...] sem a expressão elaborada da nova forma não há aprendizagem [...]” (WACHOWICZ, 1989, p. 104).

Gasparin (2012) aborda que o citado momento se desdobra em uma fase em que, através da denominada nova síntese construída pelo discente, é delineada a manifestação por meio de uma nova acepção articulando o cotidiano, assim, a realidade apresentada ao científico afluindo, nessa dimensão, uma nova totalidade permeada como concreta no âmbito do pensamento. Assim, no referido momento, o discente realiza uma abordagem de tudo que foi construído no âmbito da aprendizagem de acordo com as dimensionalidades do conteúdo denotado; assim, delineia-se como uma consolidação no âmbito do pensamento do novo conhecimento, assim, conceito do conteúdo, construído dialeticamente, delineando, nessa dimensão, uma *síntese* das construções aportadas. Importante elencar, todavia, que a “**Catarse**” adentra todo o processo de aprendizagem, haja vista por se consolidar enquanto síntese.

A **Catarse é a síntese do cotidiano e do científico**, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e a forma de sua construção social [...]. No ponto de chegada, na síntese, o aluno pode evidenciar que a realidade que ele conhecia antes como “natural” não é exatamente dessa forma, mas é “histórica” porque produzida pelos homens em determinado tempo e lugar, com intenções políticas explícitas ou implícitas, atendendo a necessidades socioeconômicas situadas, desses mesmos homens. [...] Este momento consiste em uma visão de totalidade integradora daquilo que antes aparecia como um conjunto de partes dispersas. É o novo posicionamento intelectual do aluno, situando o conteúdo

histórico-concreto na totalidade. Passa a existir uma forma diferente de mostrar o conhecimento adquirido. **O novo conteúdo de que aluno de apropriou não é, portanto, algo dado pelo professor, mas uma construção social** feita com base em necessidades criadas pelo homem. Nesse momento, esse conhecimento possui uma função explícita: a transformação social. Não é neutro, nem natural. É um produto da ação humana, e atende a interesses de classes ou de grupos sociais determinados (GASPARIN, 2012, p. 124-126, grifos nossos).

- Em continuação com relação ao denominado processo, caracteriza-se o momento da **“Prática Social Final do Conteúdo”** delineada, de acordo com Gasparin (2012), enquanto a nova proposta de ação no âmbito do novo conteúdo findado. Nessa acepção, perfaz-se outra forma de apreender a realidade em direção a sua essência e, assim, a materialização da ação de modo crítico-consciente, ou seja, dimensiona-se como um retorno no viés da “Prática Social Inicial”, e que no referido momento foi modificada por meio do processo de aprendizagem, tendo em vista que “[...] o ponto de chegada do processo pedagógico na perspectiva histórico-crítica é o retorno à Prática Social” (GASPARIN, 2012, p. 139).

[...] eu pensei, “qual o objetivo principal daquela matéria”? [...] eu perguntei “para que estou aprendendo essa matéria” ? (ADOLFO).

[...] unindo a prática com a teoria e, você vai relacionando e conseguindo ter, como posso dizer, uma reflexão maior [...](CARLOS).

[...] não há teoria sem prática, nem prática sem teoria, não é na prática e na teoria é outra, isso é mentira, mas enquanto a gente não enfrentar os nossos monstros a gente não vai discutir e não vai melhorar isso, não vai avançar de jeito nenhum[...] (ANTONIO).

Ou seja, perfaz-se em um momento em que, na mesma acepção em que se coaduna a nova ação prática pautada na nova abordagem do conteúdo construído, é, concomitante, o momento da consolidação da ação consciente com relação à realidade apresentada; nessa dimensionalidade, a ação pedagógica é, portanto, “[...] teórico-prática e, nesse sentido, ela deve ser reflexiva, crítica, criativa e transformadora [...]” (VEIGA, 1993, p.81), na qual dentre a teoria vinculada a ação prática e, contudo, “[...] transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais [...]” (VÁSQUEZ, 2011, p. 207).

É necessário, todavia, levar sempre em conta a relação entre noções e conceitos recém-adquiridos e entre as noções anteriormente obtidas. Isto porque a **Prática Social Inicial e a Prática Social Final constituem um todo dialético**, frequentemente, contraditório, no qual

se evidencia constantemente entre o velho e o novo (GASPARIN, 2012, p. 144, grifos nossos).

Nessa dimensão, com relação a uma proposta de ação condizente ao dimensionado momento dentre a referida didática proposta no cerne da Pedagogia Histórico-Crítica, Gasparin adentra que:

Os docentes e os educandos elaboram um plano de ação com base no conteúdo trabalhado. Este plano procura prever o que cada aluno (ou grupo de alunos) fará na vida prática, no seu cotidiano dentro e fora da escola. Procura também prever como será seu desempenho depois de ter adquirido determinado conhecimento. É o desenvolvimento do seu compromisso com a prática social, lembrando que esse método de estudo tem como pressuposto a articulação entre educação e sociedade. Essa previsão de trabalho é desenvolvida individualmente ou pelo grupo, como compromisso social pela aprendizagem realizada. O aluno assume, com colegas e professores, em grupo, as ações que desempenhará [...] (2012, p. 144-145).

A consolidação da dimensionada didática está, portanto, vinculada a outro modo dos docentes analisarem e articularem os fatores constituintes e intrínsecos da Educação e seus desdobramentos nos delineamentos, contudo, que no âmbito das disputas ideológicas dentre classes sociais com interesses antagônicos, nesse contexto de contradições, perfaz-se a luta por um processo de aprendizagem vinculado, sobretudo, aos interesses da classe “trabalhadora-subalterna”. Para tanto, se finda, assim, enquanto um desafio a ser enfrentado visando à concretização de um processo formativo crítico, significativo, propositivo e transformador.

Desafios estes que se evidenciam ainda mais ao adentrar na Política de Ensino Superior no Brasil, devido a uma **ausência**, que pode ser considerada intencional ao compreender os interesses das estruturas vigentes ancoradas na classe dominante nos atentos de organismos internacionais, como o Banco Mundial, do setor empresariado, bem como do discurso mascarado da meritocracia e da “autonomia” diante, sobretudo, da vinculação dentre o “mundo do trabalho” e a Educação no cerne da reestruturação produtiva e da mundialização do Capital, de uma **política e-ou formação quanto às questões didático-pedagógicas** no contexto do referido nível de ensino na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1996) que, nessa dimensão, atribui ao docente trabalhador a responsabilidade de sua formação; e assim pela qualidade de seu trabalho docente, dessa forma, a sua culpabilização por possíveis “falhas”, haja vista, sobretudo, a precarização interesseira que contorna o seu Trabalho nas esferas das estruturas nos alicerces do Capital mediante o Sistema Neoliberal.

Nesse sentido, evidencia a importância da materialização da Pedagogia Histórico-Crítica, bem como sua didática, no viés da formação no cerne do Ensino Superior (perante aos futuros profissionais em formação e docentes) com vistas à intenção de enfrentar as dificuldades enraizadas com relação ao referido nível de ensino e, assim, as estratégias para a consolidação de um processo de aprendizagem qualificado, crítico, significativo que, contudo, tenha o compromisso ético de ultrapassar as estruturas institucionais dentro sua funcionalidade social (em coerência com os pressupostos dos pilares que compõem a universidade pública, compreendendo o ensino, a pesquisa e a extensão) e, também, se opor ao modelo de ensino centrado no aporte “tradicional” (SAVIANI, 2001), “bancário” (FREIRE, 2017), instrumental, mecânico e multifuncional (ANTUNES; PINTO, 2017).

Nessa direção, adentrando a realidade da Educação Superior Brasileira, torna-se necessário:

[...] levar ao conhecimento docente uma abordagem teórica e metodológica **capaz de responder aos desafios da docência no ensino superior** [...] a **Teoria Histórico-Cultural** e a **Pedagogia Histórico-Crítica**, traduzidas no **Percorso Didático Gaspariano** podem ser indicadas para instigar um novo olhar sobre o processo de ensinar e aprender, **tanto dos professores como dos alunos**, com vistas à **superação das dificuldades** (PEREIRA, 2007, p.234, grifos nossos).

Diante das compreensões expostas e delineadas, perpetua-se, sobretudo, que a Pedagogia Histórico-Crítica é composta por uma **esfera política**; desse modo, adentra a vinculação dentre “[...]“competência **técnica**” e “compromisso **político**” representa um importante momento da **práxis** revolucionária” (BATISTA; LIMA, 2012, p.34, grifos nossos), nessa dimensão, coaduna-se enquanto uma Pedagogia contrária à Hegemonia do Capital, adentrando a crítica “[...]à situação educacional brasileira e uma contraposição às pedagogias vigentes[...]” (BARBOSA; FERNANDES, 2018, p. 312). Nessa direção, a mesma caracteriza um elo de **resistência** na atualidade imersa no Sistema Neoliberal na dimensionalidade da **significação social** fundamentada na **perspectiva de Práxis**; para tanto, Saviani (2013), para a apreensão da Pedagogia que desenvolveu e de sua fundamentação para os alicerces didáticos da mesma conforme, Gasparin (2012):

[...] buscará, a partir da contribuição de **Sánchez Vázquez** [...], fundamentar-se no conceito de **práxis**, articulação entre a teoria e a prática [...] A partir da observação da cotidianidade dos indivíduos, Vázquez nos apresenta seus limites e a **necessária superação da**

dicotomia prática/teoria em suas ações (BATISTA; LIMA, 2015, p.75, grifos nossos).

No entanto, cabe esclarecer, conforme retrata Moreira (2014), mesmo que se detenha uma visão de que as referidas ações em um plano individual não compreenderão a totalidade do processo que almeja colaborar no âmbito das transformações no viés da estrutura social vigente, dimensiona-se como essencial compreender a importância com relação a um trabalho significativo que instiga, questiona e desafia o discente no âmbito de uma dimensionalidade política, colocando, dessa forma, em prática, o referido conhecimento que foi consolidado pelo mesmo na esfera institucional.

Importante ressaltar, nesse aporte, que apesar dos intensos desafios arraigados e postos no âmbito da Educação inserida na lógica da Hegemonia Neoliberal, bem como para a própria concepção da Pedagogia Histórico-Crítica e sua didática, uma vez que se coadunam enquanto estratégias no cerne contrário à Hegemonia do Capital, se findam enquanto fatores e ações importantes que visam colaborar com os processos de transformações mesmo em uma acepção secundária (SAVIANI, 2013), tendo em vista que a categoria central se constitui no “Trabalho”, não se deve, portanto:

[...] deixar de lutar para que **o trabalho do professor** se coloque como algo que **desafie o aluno**, que o faça buscar um **direcionamento político a partir dos conhecimentos científicos** para que seja possível que ele tenha condições de se apropriar do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, no intuito de que esse conteúdo tenha um **significado** para ele (MOREIRA, 2014, p. 16-17, grifos nossos).

Sobretudo, como forma de resistência às mazelas oriundas do cerne da realidade brasileira atual, que imbricam grandes desafios a serem enfrentados, atentando, nessa dimensão, a importância e a necessidade de um processo formativo qualificado-crítico, no âmbito das lutas travadas e os desafios consolidados. Cabe socializar, nesse sentido, a notificação e o esclarecimento formais elaborados por Dermeval Saviani e Carlos Roberto Jamil Cury acerca de suas recusas na participação no âmbito da cerimônia do Prêmio Capes Anísio Teixeira, no Ministério da Educação, sob a tutela do até então Ministro da Educação (Mendonça Filho) no contexto de outubro do ano de 2016, no cerne do “Governo Temer”:

Caros amigos e colegas da área de educação: Agradecendo a generosidade de vocês na indicação ao “Prêmio Capes Anísio Teixeira” referente à Educação Básica, eu, Dermeval Saviani,

juntamente com o Prof. Carlos Roberto Jamil Cury, devemos-lhes uma satisfação relativamente à nossa ausência na cerimônia de premiação prevista para hoje, dia 26 de outubro de 2016, sob a presidência do atual ministro da educação. Para tanto estamos enviando, a seguir, a carta com um texto de esclarecimento que encaminhamos ao Prof. Dr. Abílio Baeta Neves, presidente da CAPES, primeiro por e-mail, com nossas assinaturas digitais e, depois, pelo correio convencional, com nossas assinaturas originais. Na presente conjuntura política regressista, com ameaças que já estão se concretizando de grave retrocesso em nossa área, consideramos que a atitude que tomamos é a mais coerente com a já longa e árdua luta que todos nós estamos travando por uma educação pública do mais elevado padrão de qualidade acessível a toda a população brasileira. Contando com a compreensão de todos vocês, envio minhas saudações. Dermeval Saviani (SAVIANI, 2016, n.p)³⁸.

[...] Nossa ausência na cerimônia solene não nos retira o compromisso de continuarmos, dentro da pluralidade de concepções — como registra nossa Constituição — na luta para assegurar a todas as crianças e jovens de nosso país uma educação pública com elevado padrão de qualidade considerada por nós um requisito necessário à consolidação de nossa ainda frágil democracia (SAVIANI; CURY, 2016, n.p)³⁹.

Desse modo, perante os fatores analisados e expostos, compreendem-se a investigação e o desvelamento da importância com relação à **vinculação da Pedagogia Histórico-Crítica e sua didática** dentre, sobretudo, os alicerces constituintes que as compõem e as estruturam, no **processo de formação profissional do Assistente Social**- na graduação e, assim, sua associação orgânica no cerne da **formação didático-pedagógica de docentes no contexto do curso de Serviço Social**, no qual se coadunam, portanto, enquanto **coerentes**, bem como **necessárias**, haja vista que as mesmas dimensionam desenvolver os “[...] conteúdos científico-culturais **como instrumentos de luta e mediação** para a transformação social” (GASPARIN, 2013, p.90, grifos nossos).

De acordo, desse modo, com os **princípios éticos e políticos** da categoria e no viés da luta por outro tipo de sociabilidade, assim como pela materialização de outras maneiras de processos de aprendizagens e que realmente propiciem e consolidem o afloramento dos atentos da **criatividade e criticidade** ao se delinearem enquanto uma **pedagogia** e uma **didática contrárias à Hegemonia da ordem vigente**, sobretudo, que

³⁸Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/10/26/saviani-e-cury-recusam-participar-de-cerimonia-no-mec/>

³⁹Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/10/26/saviani-e-cury-recusam-participar-de-cerimonia-no-mec/>

possam articular modos no cerne das estratégias estabelecidas, que possam fortalecer o tripé que compõe a universidade pública pautado, assim, no ensino e sua articulação com a pesquisa e a extensão universitária, nessas perpetuações aportadas, na perspectiva de **Práxis**, tendo por finalidade transitar da “Teoria” para a “Ação” crítica, vislumbrando, nesse dimensionamento, a efetivação de um **Trabalho com significações reais** e de cunho transformador.

Para tanto, atenta-se compreender as delineações de **Práxis** de acordo com as referidas abordagens, adentrando, nessa dimensão, os alicerces permeados por Adolfo Sánchez Vázquez (2011) que, sobretudo, tem “[...] o marxismo italiano de princípios do século 20 como seu principal guia, especialmente as obras de Labriola, Mondolfo e **Gramsci** [...]” (MARTÍNEZ, 2011, p. 20 apud VÁZQUEZ, 2011, grifo nosso), nessa direção, “[...] se situa no âmbito da interpretação do marxismo [...]” (2011, p. 20) nos delineamentos, desse modo, de uma “**Filosofia da Práxis**”.

3.3 Serviço Social e formação profissional na contramão do Capital: a Práxis como constitutiva do trabalho transformador

Na contemporaneidade, no âmbito do Neoliberalismo diante da Hegemonia do Capital, materializam-se múltiplos desafios com relação à consolidação do Trabalho profissional do Assistente Social e a vinculação com o processo formativo do mesmo – na graduação, desse modo, a articulação orgânica com o processo que perpassa a Formação e o Trabalho profissional docente no contexto do Serviço Social, diante do acirramento e das denotações que demarcam a Questão Social e suas distintas e várias expressões, adentrando, a exemplo, os processos de pauperismo, da desigualdade social, desemprego e as várias facetas do subemprego, as dimensionalidades da reestruturação produtiva e da mundialização do Capital.

Bem como os processos de precarização, desigualdade racial, os desdobramentos do preconceito, a questão de gênero, os alicerces da pobreza, da violência em seus vários níveis e tipos, os vieses da desestruturação e soterramento da Política de Saúde e suas inúmeras consequências para a população que necessita do referido Direito, bem como os atentos com relação à Educação e os mecanismos e as intencionalidades de precarizá-la e inseri-la nos mandos e a serviço do Sistema Neoliberal dentre, sobretudo, a concepção do Toyotismo mediante as esferas que a conectam com o “Mundo do Trabalho”e, assim, no viés do Ensino Superior, dentre outras problemáticas.

Diante do exposto, ensejando um processo *Formativo* qualificado e ético e, conseqüentemente, sua inferência com relação à consolidação do Trabalho profissional crítico-consciente e significativo na alçada dos imperes pela contribuição com os processos no âmbito das transformações, no contexto do Serviço Social, no cerne da vinculação estabelecida dentre Formação e Trabalho profissional; para tanto, se finda compreender os vieses estruturantes que constituem e contornam os delineamentos da “**Filosofia da Práxis**”, ancorada nas fundamentações de Adolfo Sánchez Vázquez (2011), para que se possa adentrar o desvelamento das problemáticas expostas e modos de *superação* das mesmas em direção à materialização de uma ação *significativo-crítica* em coerência com os pressupostos e fatores constitutivos do **Projeto Ético-Político do Serviço Social**.

Adolfo Sánchez Vázquez discorreu de modo minucioso acerca da “Filosofia da Práxis”⁴⁰ em sua obra que é, sobretudo, “[...] um desenvolvimento de sua tese de doutorado [...]” (MARTÍNEZ, 2011, p. 13 apud VÁZQUEZ, 2011), em que compreende e explana sua “[...] concepção filosófica fundamental, expoente de um **marxismo não dogmático**, obtido a partir da **leitura direta dos clássicos** e, ao mesmo tempo, **politicamente orientado**” (2011, p. 13, grifos nossos). Nessa acepção, Martínez (2011) aborda que o mesmo também se pautou como um dos seus essenciais “fundamentos”, as obras de Gramsci, tendo em vista que “A filosofia da práxis inaugurada por Marx e aprofundada particularmente por Gramsci [...]” (SEMERARO, 2014, p.132). Haja vista que, respaldadas nas:

[...] próprias indicações sinalizadas por Gramsci [...], em síntese, pode-se dizer que as reflexões desenvolvidas por ele sobre a “filosofia da práxis” visam três objetivos: 1) **resgatar o marxismo na sua integralidade e originalidade, protegendo-o das distorções teóricas**, “das incrustações naturalistas e mecanicistas” do materialismo vulgar, das manipulações idealistas e de todas as tentativas de reduzir a prática à teoria ou da teoria à prática; 2) **enfrentar as teorias modernas mais refinadas e egemônicas do seu tempo, mostrando a autonomia e independência da “filosofia da práxis”** e as posições mais avançadas de compreensão do mundo por ela alcançadas [...] partir da realidade e da filosofia “espontânea” das massas populares para chegar a construir uma própria concepção de mundo e uma práxis político-pedagógica [...] o terceiro objetivo, [...]

⁴⁰ “[...] é um dos livros fundamentais do marxismo escrito em língua espanhola [...] o livro apresenta um duplo enfoque histórico e sistemático. Em sua primeira parte, reconstrói-se o desenvolvimento histórico da noção de práxis [...] ao passo que, na segunda parte, explora-se o significado da noção de práxis, suas diferentes formas e sua relação com os aspectos políticos –chave” (LOZANO, Setenta anos da Faculdade de Filosofia e Letras, México, UNAM, 1994).

se trata do elemento mais distintivo e **revolucionário** da filosofia da práxis [...] (SEMERARO, 2014. p.136-137, grifos nossos).

Na dimensionalidade em que por meio da delineada vinculação *ativa* com relação ao ambiente, que se coaduna o denominado “[...] “filósofo democrático” [...] se constrói a filosofia da práxis, uma concepção efetivamente revolucionária não apenas porque conjuga teoria e prática, mas porque emana da realidade e do protagonismo dos subalternos” (SEMERARO, 2014. p.139). Nesse sentido, de acordo com as concepções dimensionadas por Gramsci, há uma articulação profunda da filosofia, bem como da política, com relação aos fatores da Educação⁴¹, portanto, importante ressaltar, que muitos permearam na “Filosofia da Práxis” constituída e explanada por Karl Marx enquanto a “revolução” com relação ao ser humano enquanto “[...] ser ontocriativo” (KOSIK, 2002, p. 123).

Para Adolfo, o marxismo não é uma mera teoria nem muito menos uma cosmovisão, mas, sim, uma prática transformadora da realidade guiada por valores que servem como crítica a ela. Sánchez Vázquez, se situa no âmbito da interpretação do marxismo denominada filosofia da práxis [...]. Com relação a Marx, [...] leva umreexamedada noção de práxis ao longo de toda a obra marxiana, destacando especialmente os escritos da juventude [...]. Em A ideologia alemã surge a concepção materialista da história na qual [...] encadeia a noção de práxis em suas diferentes vertentes; com um mecanismo de transformação social: o desenvolvimento das forças produtivas, estabelecendo as condições objetivas da ação histórica, cujo lado subjetivo, pragmático, é desenvolvido no Manifesto. É a partir desse momento que a **filosofia marxiana se apresenta secomo uma filosofia da práxis** conscientemente; uma filosofia da práxis que evita ser reduzida, por um lado, a um simples empirismo que cinde de maneira abstrata o sujeito e o objeto, sem cair, no entanto, em um idealismo da práxis que não reconheça a prioridade ontológica e gnoseológica da natureza exterior, nem tampouco, em um tosco pragmatismo que reduza a práxis em sua riqueza a uma atividade meramente utilitária em sentido restrito (MARTÍNEZ, 2011, p. 14-16 apud VÁSQUEZ, 2011, grifos nossos).

Apreendem-se segundo **Karl Marx**, em conformidade com Silva (2017), três dimensões e concepções de Práxis, abarcando, nesse sentido, a denominada **Práxis Filosófica**, bem como a **Produtiva** e a **Política**. Contudo, permeia-se que nenhuma das referidas Práxis se dimensionam de formas separadas entre si, tendo em vista que todas

⁴¹Ver “Caderno especial 12”, bem como os “Cadernos especiais 10, 11 e 13”, acerca das conotações permeadas no tocante a filosofia, assim como a política.

se coadunam como ações humanas, contudo, cabe salientar, que os modos de Práxis delineiam um coletivo dialético e interdependente, a **Práxis** tida enquanto **Filosófica** apreende uma conceituação teórica e concomitante uma prática, que se coadunam em uma esfera dialética, de modo a extrair conteúdo de uma ação prévia ou estabelecendo o conteúdo de uma ação posterior.

Ou seja, a referida **filosofia da práxis** se permeia enquanto toda teoria que tem por finalidade ser na mesma acepção temporal “Teoria” e “Prática”, assim, coaduna a analisar a consciência para o desenvolvimento da ação. Dessa forma, necessita, enquanto aporte da consciência, compreender os patamares e pressupostos com relação à ação, sua dimensionalidade no tempo, sua acepção na política, bem como na economia, portanto, enseja caracterizar o conteúdo de outras maneiras de Práxis que, por sua vez, são extensões com relação à sua consciência, assim como prática diante do mundo (SILVA, 2017).

Nesse aporte se perfaz a conceituação acerca da **Práxis Produtiva**, assim:

[...] se faz necessário entender especificadamente como se dá a produção e como, a partir daí, surgem às relações que geram tanto o capital como o proletariado. É preciso chegar a lei geral do sistema que leva a emancipação, u melhor, que promove a criação tanto das armas teóricas quanto das armas práticas aos homens destinados a luta final entre as classes. É precisamente aqui que tocamos o conceito de práxis produtiva. Na obra A Ideologia Alemã Marx nos explica em que consiste especificadamente essa lei geral, notadamente, a lei da luta de classes [...] a classe proletária é claramente infligida pela classe que se põe enquanto dominante [...]. A práxis produtiva é a criação de bens exteriores que permitem a sobrevivência e a comodidade do homem, inicia-se com a própria caracterização do processo de trabalho que encontramos em Marx (SILVA, 2017, p.79-81).

Coaduna-se, dessa forma, a dimensionalidade da “**Práxis Política**” como a “[...] **atividade prática transformadora**, alcança sua forma mais alta na práxis revolucionaria como etapa superior da transformação prática da sociedade” (VÁZQUEZ, 2011, p.233, grifos nossos), nos delineamentos em que Marx, nos contornos da “Tese sobre Feuerbach”, compreende o sentido da ação tida enquanto revolucionária; assim, “A coincidência entre altera(ação) das circunstâncias e a atividade ou auto modificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida com a prática revolucionária” (MARX, 2015, p. 534apud SILVA, 2017, p. 28).

Nesse aporte, perpetua-se a **Práxis** caracterizada enquanto **política** que “[...] se define como a ação humana sobre o próprio homem, em certo sentido é **práxis social**

por excelência [...]” (SILVA, 2017, p.82, grifos nossos), mediante os fatores constitutivos da luta entre as classes antagônicas, haja vista que “[...] no panorama da moderna luta de classes a prática política se faz através de organizações de homens que lutam pela classe que representam. Como exemplo, [...] associações de trabalhadores [...]” (2017, p. 82).

Frente às distorções da **sociedade burguesa**, para Marx, a solução não podia ser **encontrada apenas em uma filosofia que se limitava a fazer a crítica das ideias** e nos ataques à religião que mistificava a realidade, mas na “práxis revolucionária” que os subjugados resolvem realizar **para transformar a própria estrutura da realidade** que produzia aquelas ideias (Teses VI e VII). De forma mais plástica, algo semelhante havia também escrito em *ASagrada família* (1844) [...]. Portanto, **contrariamente a toda filosofia especulativa** que reduz “a essência do homem a uma abstração do indivíduo isolado” (IX e X), para Marx, o ser humano é o “conjunto das relações sociais” (Tese VI), a “humanidade social” (Tese X) que compreende não só as **relações intersubjetivas e culturais, mas todo o sistema econômico que estrutura a sociedade**, uma vez que “**toda a vida social é essencialmente prática**. Todos os mistérios que conduzem ao misticismo encontram sua solução racional na **práxis humana** e na **compreensão dessa práxis**” (Tese VIII). Dessas premissas decorre, assim, a célebre conclusão: “Os filósofos até agora interpretaram o mundo de diversas maneiras; **o que importa é transformá-lo**” (Tese XI). Um proclama que não significa o desprezo pela filosofia, mas a sua recriação sobre novas bases (SEMERARO, 2014, p. 133, grifos nossos).

Nesse sentido, apreende-se que a abordagem, bem como a conceituação da **Práxis**⁴², dimensionada em **Karl Marx**, coadunam-se enquanto uma **ação humana transformadora** da sociedade, bem como da natureza. A **filosofia**, nesse aporte, se compreende na dimensionalidade da **consciência** e da **estruturação teórica** como **orientadora da ação**. Nesse sentido, contorna a atividade dos seres humanos, de modo específico, a atividade adentrada como revolucionária, ou seja, teórica, portanto, na proporção em que a referida **articulação é consciente** (VÁZQUEZ, 2011), tendo em vista que a filosofia compreendida anteriormente nas acepções de Marx:

[...] não considerava a influência da atividade humana sobre o pensamento, movendo-se fundamentalmente entre duas posições antagônicas: ou a de um realismo acrítico, que postula um objeto “em si”, e se perguntava como o sujeito pode chegar a um conhecimento

⁴²Cabe salientar a distinção de Práxis na conceituação de Marx comparada a Hegel, nesse aporte “[...] Hegel concebe a práxis como um conteúdo rico e profundo (como trabalho humano na Fenomenologia do espírito , ou como Idéia prática na Ciência da lógica). É tão rico esse conteúdo que, **uma vez desmistificado** , permitirá que **tanto Marx (nos manuscritos econômico-filosóficos de 1844)** como Lenin (em seu cadernos filosóficos) **descubram nele novas riquezas**. [...] A **filosofia de Hegel** , em substância, **é incompatível com uma verdadeira filosofia da práxis** , da ação, da transformação [...] do real” (VÁZQUEZ, 2011, p. 112-113, grifos nossos).

adequado do objeto (primazia do objeto), ou a de um criticismo não-realista, que considera o sujeito como algo independente da realidade objetiva e investiga as vias e formas mediante as quais se chega ao conhecimento [...] (MARCOVIC, 1968, p. 15-34).

Portanto, as perpetuações acerca da Filosofia, segundo Karl Marx, consideram enquanto o referido “**ponto de partida**” a **ação social**, contudo, prática, dos sujeitos na **dimensionalidade concreta e histórica** (PETROVIC, 2001); nessa acepção, os fatores constituintes e intrínsecos no cerne Práxis em sua expressão com relação a um âmbito “amplo”:

[...] a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, **criativa e auto-criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres.** Nesse sentido, o homem pode ser considerado como um **ser da práxis**, entendida a expressão como o **conceito central do marxismo**, e este como a “filosofia” (ou melhor, o “pensamento”) da “práxis” (PETROVIC, 2001, p. 292, grifos nossos)

“A elaboração, por parte de Marx, da categoria de práxis, [...] de sua filosofia, desde as “Teses sobre Feuerbach” é, por sua vez, **um processo teórico e prático**” (VÁZQUEZ, p. 115, 2011, grifos nossos). Nessa dimensão, coaduna-se que Karl Marx delineia, no âmbito de suas pioneiras construções, a problemática intrínseca dentre os fatores constituintes da Teoria, bem como da Prática; assim, a categoria dimensionada como de **Práxis** começa a se desenhar no cerne de uma *categoria filosófica*.

Nessa conotação e para tanto, na apreensão no viés da Práxis segundo Marx, dimensiona-se que o mesmo adentra as **articulações** dentre **filosofia e realidade** perante sua oposição e também duas abordagens não verídicas dessa referida articulação. O que o mesmo denomina de “[...] partido político prático e partido político teórico[...]” (VÁZQUEZ, 2011, p. 118), nessa dimensão, perpetua-se que a **transição** da **Filosofia** para a referida **realidade** denota a **mediação** (VÁZQUEZ, 2011); dessa forma, a **Práxis**, haja vista que “[...] sem a mediação da prática, deixa intacta a realidade [...]” (2011, p. 118).

Conforme as apreensões expostas, adentra compreendera Práxis e suas estruturas, dimensionalidades e tipos, de acordo com o abordado por Vázquez (2011) em suas reflexões e análises tendo como base os alicerces aportados da mesma em Karl

Marx. Nessa dimensão, finda-se que toda **Práxis se permeia enquanto atividade**⁴³, **porém nem toda atividade se delinea como Práxis**, assim, ao Marx apontar que o idealismo dimensiona uma esfera ativa da vinculação sujeito com o objeto, coaduna-se, contudo, “falha” do referido idealismo em não admitir a delineada atividade no viés da prática, nessa dimensão, se perpetua uma **distinção dentre a atividade e a Práxis**.

Nessa acepção, permeia acerca da especificidade com relação à **atividade da consciência**, tendo em vista que qualquer ação considerada de forma verdadeira como humana enseja certa consciência no cerne de uma finalidade, portanto, é indissociável de qualquer verdadeira ação advinda do humano. Obtém, para tanto, uma esfera que pode ser considerada enquanto teórica, pois não pode se materializar enquanto simples atividade; todavia, tem-se que a consciência não delinea além de seu contexto, dessa forma, ambas se dimensionam na **esfera da atividade e não enquanto práxis, ou seja, ação real** (VÁZQUEZ, 2011).

Nessa dimensão, no viés de toda a atividade de modo próprio *humana*, a atividade considerada como prática se coaduna:

[...] no trabalho humano, na criação artística ou na práxis revolucionária é uma atividade adequada aos fins, cujo cumprimento exige [...] certa atividade cognoscitiva. Mas o que caracteriza a atividade prática, radica no caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre o qual se atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação e de seu resultado ou produto. Na atividade prática o sujeito age sobre uma matéria, que existe independente de sua de sua consciência, e das diferentes operações ou manipulações exigidas para sua transformação. A transformação dessa matéria – sobretudo no trabalho humano- exige uma série de fatos físicos[...] sem os quais não se poderia levar a cabo a alteração ou destruição de certas propriedades[...] podemos dizer que a atividade prática é real, objetiva ou material[...] assim a caracteriza Marx em suas “Teses sobre Feuerbach” ao empregar a expressão “atividade objetiva”. **Marx enfatiza o caráter real, objetivo, da práxis, na medida em que transforma o mundo exterior que é independente de sua consciência e de sua existência . O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. O fim dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade**, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como **ser social. Sem essa ação real**, objetiva, sobre uma realidade- natural

⁴³“Por atividade em geral entendemos o ato ou o conjunto de atos em virtude dos quais um sujeito ativo [...] modifica uma matéria-prima dada. Justamente por sua generalidade essa caracterização da atividade não especifica o tipo de agente, [...] nem a natureza da matéria –prima sobre a qual atua [...] nem determina a espécie de atos [...] que levam a determinada transformação” (VÁZQUEZ, 2011, p. 221).

ou humana – que existe independente do sujeito prático, **não se pode falar propriamente de práxis como atividade material consciente e objetivamente**; portanto, a simples atividade subjetiva- psíquica – ou apenas espiritual que não se objetiva materialmente não se pode considerar como práxis (VÁZQUEZ, 2011, p. 227-228, grifos nossos).

Portanto, a Práxis está vinculada com a materialização de uma ação consciente, ou seja, os aportes constituintes de uma atividade prática (objetiva) adentram na ação do sujeito no cerne da matéria que, contudo, existe de forma independente de sua vontade. Nesse sentido, a Práxis é detentora de uma abordagem real, de modo contrário, ou seja, sem a atividade real-objetiva diante da realidade não se consolida a Práxis enquanto uma ação material, bem como cociente; a Práxis enseja, assim, iniciativas que inferem na realidade aportada tentando os processos que entoam os vieses da *transformação social* (VÁZQUEZ, 2011).

Diante das análises apresentadas, permeiam-se, em conformidade com Vázquez (2011), **distintas formas de “Práxis”** na medida em que a denominada matéria-prima com relação à ação prática passa por mudanças. Assim, o objeto na alçada da atividade do sujeito, nessa perspectiva, pode se constituir nos alicerces naturais, bem como diante de uma consequência com relação a uma Práxis anterior que, assim, se configura em matéria no âmbito de uma nova Práxis e, também, no próprio ser humano, no tocante à sociedade enquanto objeto no cerne da Práxis política ou considerada como revolucionária (VÁZQUEZ, 2011). Atenta-se, assim, que a **Práxis** aportada como **política** compreende distintas formas, desse modo:

Dentre dela caem os diversos atos orientados para sua transformação como ser social e, por isso, destinados a mudar suas relações econômicas, políticas e sociais [...] em um sentido amplo toda prática (inclusive aquela que tem por objeto direto a natureza) se revista de um **caráter social** [...]. **Nas condições da sociedade dividida em classes sociais antagônicas, a política compreende a luta de classes**[...]. **A práxis política, enquanto atividade prática transformadora**, alcança sua forma mais alta na práxis revolucionária como etapa superior da transformação prática da sociedade [...] por meio da **luta consciente, organizada e dirigida**[...](VÁZQUEZ, 2011, p. 232-233, grifos nossos).

Nessa dimensão, há uma **vinculação** orgânica da **práxis política** com a **luta de classes**. Nesse aporte, **em benefício da classe trabalhadora e-ou subalterna**, como abordaram Marx e Engels (2015) no Manifesto do Partido Comunista; assim, acerca da “luta de classes”, “[...]o proletariado passa por diferentes etapas de desenvolvimento. A

sua luta contra a burguesia começa com a sua existência” (p. 72), nesse sentido, de modo a fortalecer a articulação no viés da classe dominada dentre os alicerces de sua luta.

Aportados os fatores básicos acerca da **Práxis** tendo como essência a concepção de **Karl Marx** acerca da mesma e de seus desdobramentos na atualidade, em diálogo com as acepções gramscianas, perante, sobretudo, a compreensão exposta por Vázquez (2011) em sua obra “Filosofia da Práxis” que, por sua vez, entou as perpetuações que foram consolidadas por Marx, haja vista as complexidades de sua concretude, findam-se **os conceitos fundamentais para o entendimento com relação aos desafios e às problemáticas consolidadas no cerne do desenvolvimento desta referida tese**, no âmbito do processo de **Formação profissional do Assistente Social** - na graduação e, conseqüentemente, a **influência com relação à materialização do Trabalho profissional do mesmo** na contemporaneidade e, nessa dimensão, **sua vinculação orgânica** com o processo de **Formação e Trabalho profissional docente** no viés do **Serviço Social**, em uma perspectiva, portanto, de **Práxis**, em coerência com as dimensionalidades do **Projeto Ético-Político do Serviço Social**.

Para tanto, empreende compreender os referidos processos de **Formação** profissional (futuro Assistente Social - discente no aporte da graduação e, docente no cerne do Serviço Social) na atualidade e suas associações com as demandas do “Mundo Trabalho” de acordo com o Sistema Neoliberal na acepção do Capital, que estão em consonância no contexto da Divisão Social e Técnica do Trabalho, no cerne da reestruturação produtiva e da mundialização do Capital no viés da lógica do modelo Toyotista dentre os aportes, contudo, da **flexibilização, precarização** e das múltiplas funções, que de acordo com Antunes e Alves (2004), os referidos princípios se materializam em um processo que *aprisionam a subjetividade* do sujeito, conotando-se, nessa dimensão, enquanto **estranhada**, em concordância com os vieses do Capital que aportam os delineamentos da **fragmentação** e da **“departamentalização”**.

Nessa acepção, empreende-seno patamar das mutações e formas de organizações e estruturas que findam o “Mundo do Trabalho” na contemporaneidade, segundo Franco (2011), a persistência com relação aos processos acerca do Trabalho Alienado, que perfazem distintas estratégias de coerção no viés da estruturação do Trabalho mediante matizes de alçadas políticas, bem como culturais variadas.

Tais assertivas, mediante o modo de organização da sociabilidade fundamentada nas entoadas do Capital no cerne das formas constituintes do Trabalho no Sistema

Neoliberal, permeiam os atentos estruturantes da “alienação” e suas formas e expressões na contemporaneidade, bem como dentre os seus desdobramentos na realidade atual na dimensionalidade do multifuncionalismo atrelada aos aspectos que “forjam” os alicerces de uma “fragmentação”, assim, um processo de formação adaptável e volátil.

Para tanto, dentre a referida lógica, criam-se mecanismos intencionalmente dirigidos que se perfazem em impregnarem a “falsa” concepção de que “Teoria” e “Prática” não dialogam e que estão em “elos” distintos, ou seja, separados; nessa direção, a conotação de pensamento predominante, segundo a acepção e a Hegemonia do sistema do Capital, conforme retrata Guerra (2014) nas entoadas do Capitalismo Monopolista, atendendo os interesses permeados da classe dominante, perquire uma linha de conduta ante um processo de não aceitação da vinculação “Teoria” e “Prática”.

Nessa dimensão, em coerência com a lógica do Capital em benefício da classe dominante, o processo de **conhecimento** na acepção da alçada **racionalista** que impregna a denotação de que a “teoria” não se associa com a “prática” e, assim, as dimensionalidades do Trabalho profissional no cerne do Serviço Social e sua associação com os processos formativos, tanto do Assistente Social em formação quanto do docente nesse contexto, haja vista suas associações orgânicas, fazem se consolidar deforma **estratégica** uma “gleba” de conceituações-formulações de maneira fragmentada, ou seja, de modo isolado, criando, assim, mecanismos interesseiros que atentam os processos de “separação” destoando e capturando, assim, as *significações* e os *sentidos* e, por conseguinte, qualquer ação de cunho crítico-transformador que “perturbem” e modifiquem as estruturas dominantes vigentes.

A esse respeito, coaduna-se um processo nas relações de aprendizagens mediante o “acúmulo”, bem como absorção de informações desvinculadas e desconexas, sem, portanto, modificar os referidos dados em conceitos, dessa forma, dimensionando-se para o denominado “**saber**” **operacional-técnico**, em que as **criatividade-criticidade são anuladas e desmanteladas** (ANTUNES. PINTO, 2017).

Nessa dimensão, Prates e Carraro (2017) abordam que se estabelece um cenário em que se **desvinculam os fatos dos contextos que os dimensionam** em coerência com os nexos Capitalistas, que **separa-reparte** o que os convêm, bem como pode criar uma “falsa” acepção de união, ou seja, de forma “alienada”, somente quando atende os seus interesses, para manutenção de seus domínios e lucros, assim, ao inserir em dimensões diferenciadas a “Teoria” e a “Prática” segundo a concepção do Capital, **inviabilizando**

a **perpetuação da Práxis** de forma, portanto, estrategicamente “calculada” e intencionada nos aportes da Hegemonia dominante.

Permeia-se, assim, um “[...] **esvaziamento do pensamento crítico** no interior da **Universidade** [...]” (PEREIRA, 2006, p. 20, grifos nossos) em articulação com as entoadas que visam separar “Teoria” e “Prática”. Nessa dimensão, cabe ressaltar que, ainda em coerência com a lógica do Capital, se conotam ações estratégicas que visam de modo concomitante precarizarem ao máximo a universidade pública, em suas várias dimensões constituintes, dentre elas, os pilares que constituem as esferas da mesma, pautados nas alçadas do Ensino, da Pesquisa, bem como da Extensão Universitária, que estão (as ações intencionadas do Capital), de certa forma, articuladas às estratégias de separar o encontro da “teoria com a prática”; assim, a **inviabilização**, portanto, da **formação de sujeitos ativos e críticos-criativos**.

Tendo em vista que, de acordo com as explicações de Antunes (2017), se delinea a Teoria do Capital Humano a qual, por sua vez, condiciona uma estrutura de **Pedagogia moldada segundo a economia utilitarista** perante o Sistema Neoliberal, assim, não interessa à mesma, a formação de sujeitos transformadores, mas sim de **sujeitos adaptadores**, bem como **conformistas**.

Portanto, ensejam, para atender a suas intencionalidades em benefício da classe dominante, um modelo de Educação, contudo, de Pedagogia e de Didática, multifuncionais, voláteis, instrumentais, tecnicistas e mecanicistas (ANTUNES; PINTO, 2017), sobretudo, nos vieses de uma concepção de “Educação Bancária”, tal como Freire (2017) aportou a sua crítica, dentre as dimensionalidades da abordagem de uma pedagogia de cunho “Tradicional” de acordo com o explanado por Saviani (2001), que se associam, desse modo, com as deliberações e recomendações dos organismos internacionais. Tais como, o Banco Mundial, contudo, diante das conotações que foram apreendidas pelo Consenso de Washington (1989), mediante, assim, a Divisão Internacional do Trabalho e a Divisão Sócio Técnica do mesmo, bem como as recomendações para os países em desenvolvimento considerados de economia periférica, como o caso do Brasil, em alinharem as demandas do mercado à Política de Educação e, dentre dessa referida política, o Ensino Superior.

Em um processo, desse modo, que finda uma ação dirigida de precarização da Educação pública empurrando-a nas *mãos dos agentes da privatização* no projeto interesseiro em transformar a Educação em mercadoria e o processo de extração do “pensamento crítico” e, assim, colocar em um plano inacessível quaisquer estratégias de

ações significativo-críticas, reais e efetivas, para tanto, contudo, colocando os aportes educacionais sob suas reivindicações nos limites do interesse da *classe dominante* e do setor *financeiro*.

Tais aspectos referendados **impedem estrategicamente** (no âmbito do processo de formação profissional do Assistente Social – na graduação e sua articulação com o do docente no viés do Serviço Social e, suas vinculações, com a materialização de um Trabalho profissional crítico-significativo; de ambos) um processo formativo de profissionais com **pensamento crítico**, assim, com capacidades de realizarem uma apreensão do movimento do real em suas complexidades e “totalidades”, bem como suas contradições, em um processo de desvelamento da realidade aportada e, contudo, de proporem ações estratégicas críticas-criativas que possam colaborar com os processos que almejem transformarem a estrutura societária centrada e coadunada no cerne do Neoliberalismo diante da Hegemonia Capital, inviabilizando, portanto, a **Práxis** e impregnando o discurso ideológico de que “Teoria” e “Prática” não dialogam.

Para tanto, nesse aporte, coadunando com os referidos ideais e interesses da classe dominante, na dimensão de não propiciar intencionalmente e estrategicamente qualquer mudança nas esferas consolidadas e para a manutenção da ordem vigente e de seus mecanismos, direcionam-se como forma Hegemônica um modelo de Pedagogia e de Didática que dialoguem com o formato da Educação Neoliberal nas entranhas do Capital.

Ou seja, segundo a concepção de um processo de aprendizagem instrumental, mecânica, multifuncional e volátil (ANTUNES; PINTO, 2017) assim, inserido na abordagem da “Educação Bancária” segundo a crítica freiriana (2017) e nas entoações de um modelo tradicional (SAVIANI, 2001) tendo por finalidade, portanto, dificultar o máximo possível a viabilização da concretude da Práxis e, desse modo, quaisquer transformações significativas nas estruturas do sistema em vigência dentre, dessa forma, a artimanha da articulação do tripé “**Educação-Pedagogia-Didática**” do Capital.

Nesse sentido, no movimento contraditório, perfaz-se, assim, a necessidade de ações estratégicas de enfrentamento às estruturas impostas na dimensionalidade de alinharem junto a uma abordagem de Educação contrária à Hegemonia do Capital, uma Pedagogia, bem como uma Didática coerentes com a mesma, dessa maneira, também, contrárias à Hegemonia do Capital nos enlacs do Sistema Neoliberal, materializando, nessa direção, o tripé “**Educação-Pedagogia-Didática**” **contrário à Hegemonia nos aportes do Capital**, sobretudo, um processo educativo com funcionalidade social,

assim, no âmbito do Serviço Social em concordância, contudo, com os princípios norteadores e constituintes do seu Projeto Ético-Político em conexão com a orientação e tradição marxista; dessa forma, em direção à **Práxis** na articulação Teoria-Prática.

Tendo em vista a **incompatibilidade** entre uma conotação de **Educação contrária à Hegemonia do Capital**, como, por exemplo, a Teoria e o Método em Marx e-ou conteúdos formativos que propiciem uma apreensão crítica da realidade e, ao mesmo tempo, uma **Pedagogia** e uma **Didática centradas** em um **modelo “bancário”** (FREIRE, 2017) segundo uma concepção tradicional e tecnicista (SAVIANI, 2001) impedindo o aflorar da **Práxis**; sobretudo, diante do contexto estereotipado da realidade brasileira na atualidade, na qual se impera a essencialidade de um processo formativo profissional no cerne do Serviço Social (*futuro Assistente Social – na graduação e docente nesse contexto*) qualificado, significativo e ético-crítico para a materialização de um trabalho profissional criativo-transformador. Tendo em vista que o Serviço Social, em sua trajetória histórico-social, diante de momentos “difíceis” e estereotipados perante a realidade apresentada, há tendência de enfrentamento e, para tanto, da propina modificação quanto as suas estratégias para enfrentar as mazelas oriundas em questão.

Diante dos fatores elencados e suas problemáticas expostas, bem como a necessidade de mecanismos de enfrentamento às mesmas, adentra-se na Tese proposta no viés desta pesquisa, a qual se debruça, que no âmbito do processo de formação profissional do Assistente Social na graduação, em uma perspectiva coerente com os princípios éticos e políticos da categoria, além de uma estruturada e intensa formação teórica, que permita um processo de desvelamento do real em direção da aparência para a essência, buscando adentrar as raízes dos processos, tornam-se necessárias, também, uma **Pedagogia** e **Didática** que sejam **coerente** com os **pressupostos** e alicerces segundo o **Projeto Ético-Político do Serviço Social**, assim, com as próprias **Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996**.

Ou seja, que, contudo, dialoguem com a orientação e tradição marxista e com tais delineações, assim, ao visar um processo formativo qualificado crítico-propositivo, dimensionará um perfil de profissional a ser formado com uma concepção crítico-transformadora, com capacidade de além de realizar uma leitura crítica e minuciosa da realidade apresentada dentre seu desvelamento em uma conotação de totalidade e complexidade, propor **ações** de cunho estratégico, que colaborem frente ao enfrentamento das expressões da Questão Social nas várias dimensões da vida humana

advindas das mazelas do Neoliberalismo, mediante, sobretudo, da relação que abarca Capital-Trabalho no atual sistema, dessa forma, em uma perspectiva de Práxis.

Tendo em vista, contudo, conforme já exposto, que se torna incoerente com as acepções e os princípios éticos e políticos da categoria, assim, como com as próprias Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, visar uma formação de Assistentes Sociais com pensamento crítico-reflexivo, dessa forma, criativo-transformadores; e materializar um processo ensino-aprendizagem calcado nas dimensionalidades de uma Pedagogia e de uma Didática de alçada tradicional-tecnicista (SAVIANI,2001) que, priorizam processos verticalizados e hierarquizados de modo passivo de transmissão de conteúdos e, nessa “não-relação”, o discente se torna um pólo de “absorver”, desse modo, um “objeto”, dessa forma, conseqüentemente, um trabalhador “objeto”, acrítico e adaptador das e nas estruturas vigentes.

Importante salientar, ao compreender e almejar um processo formativo no cerne do Serviço Social, sobretudo acerca das questões pedagógico-didáticas, em concordância com o projeto **Projeto Ético-Político** da categoria, que o mesmo,de acordo com Netto (1999), está associado aos processos que visam colaborar com transformação societária, no movimento contraditório, na luta de classes antagônicas em benefício da classe trabalhadora-subalterna, ou seja; pela consolidação de um projeto societário divergente ao que se delinea na esfera atual, no direcionamento, portanto, segundo retrata Guerra (2009), da Teoria Social Crítica de Karl Marx perante, assim, a sua fundamentação ontológica e diante da apropriação teórica, bem como metodológica em conformidade com as acepções marxistas, possibilitando, portanto, um processo de maturidade com relação à profissão no cerne ético-político e de seus desdobramentos para a materialização de um trabalho qualificado-significativo.

Diante dos alicerces que foram expostos, das problemáticas constituintes, e das possibilidades de enfrentamentos às mesmas, tem-se, contudo, em continuação com os alicerces constitutivos desta referida Tese diante da investigação desenvolvida e apresentada nos contornos do processo de formação profissional do Assistente Social associada com as questões que engendram os vieses pedagógicos e didáticos, está, nessa dimensão, associada de modo orgânico com o processo de formação profissional docente em Serviço Social, no âmbito da Política de Ensino Superior no Brasil e sua articulação com a consolidação do Trabalho profissional do mesmo, que se torna necessário, nesse sentido, além das titulações exigidas para exercer a docência universitária, enseja-se uma formação relacionada às questões didático-pedagógicas no

processo ensino-aprendizagem que, contudo, dialogue com os alicerces fundantes do Projeto Ético-Político do Serviço Social; nessa dimensão, a materialização de uma Pedagogia e uma Didática na esfera contrária a Hegemonia do Capital nos atentos Neoliberais, visando, desse modo, a perpetuação de um trabalho crítico-significativo e com força-função social, portanto, nas delineações de Práxis, na vinculação, contudo, estabelecida dentre a graduação e a pós-graduação.

Assim, em ambas as formações, ou seja, tanto do docente no viés do Serviço Social quanto do futuro Assistente Social no âmbito da graduação, ao terem por finalidade a consolidação de um Trabalho transformador nas entonações de Práxis, dimensionando a necessidade, também, para tal, de uma Pedagogia e de uma Didática que dialoguem com o Projeto Ético-Político da Profissão, assim, com a tradição marxista e com as próprias Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996 (e, que possam ser integradas junto às mesmas uma abordagem didático-pedagógica contrária à Hegemonia do Capital).

Adentrando, nessa dimensão, em uma estratégia de contradizer a narrativa e sua ação segundo a Hegemonia do Capital nas engrenagens do Sistema Neoliberal, de que “Teoria” e “Prática” não se articulam, por meio, portanto, de ações concretas pautadas na criticidade nos atentos transformadores e, também, que possam colaborar no sentido de fortalecer o tripé da universidade pública pautado no ensino alinhado à pesquisa e à extensão universitária.

Haja vista, sobretudo, a ausência interesseira de uma política e-ou formação centradas nas questões da formação didático-pedagógica na dimensão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN de 1996) com relação aos critérios para exercer a docência no Ensino Superior, que são exigidas somente as titulações no âmbito do mestrado e-ou doutorado mediante as pesquisas desenvolvidas e se abstêm na consolidação de uma política ou ações no tocante ao processo formativo relacionado aos alicerces da pedagogia e da didática.

Assim, “desqualificando” o Trabalho docente no referido nível de ensino, em que atribuí ao docente universitário a responsabilização perante sua própria Formação, sobretudo, nas condições de Trabalho que o mesmo se encontra em consonância com os processos de precarizações, adentrando, dessa forma, o profissional com múltiplas funções e o desdobramento do mesmo nas várias atribuições que o competem; nessa acepção, o mesmo, também, na referida lógica, se torna culpável pela suas supostas “ineficiências” segundo o discurso Neoliberal, em um processo, portanto, “vicioso”

onde o profissional se encontra “fragilizado”, “fragmentado” e “isolado” devido à tendência de “departamentalizar” os processos e, por conseguinte, são despertados os atentos do sentimento de solidão alinhado com ao da culpa, que dimensionam, por sua vez, os vieses de doenças físico-mentais.

Portanto, diante dos alicerces expostos dentre as problemáticas analisadas no contexto dimensionado e as deliberações fundamentadoras e constitutivas desta Tese, advinda do desenvolvimento deste processo investigativo, tem-se, assim, no momento contemporâneo, a necessidade de materialização do tripé Educação-Pedagogia-Didática contrário à Hegemonia do Capital nos atentos do Sistema Neoliberal no âmbito dos processos formativos no viés do Serviço Social em concordância, nesse sentido, com os princípios éticos e políticos do mesmo.

Cabe **repreisar**, assim, para as análises findadas e norteadoras, que no tocante de uma conotação de **Educação contrária à Hegemonia do Capital em diálogo com o Serviço Social**, comungam nos dimensionamentos dos princípios abarcados e defendidos pelo Projeto Ético-Político do Serviço Social, que em suas estruturações, aportam uma orientação segundo a concepção marxista compreendendo a Teoria Social de Marx que delinea uma caracterização de ser humano, bem como de mundo diante das análises advindas do processo de desvelamento acerca do Sistema Capitalista de Produção, suas dimensionalidades, esferas e vinculações; para tanto, está articulada no viés de um método que, na ocasião, coaduna-se no Materialismo Histórico-Dialético de entonações críticas no âmbito da sociedade do Capital, dentre um processo de desvelamento da aparência para a essência em direção ao concreto pensado nas compreensões das mudanças históricas; em que a acepção do “materialismo” se permeia nos desdobramentos consoantes a história, e a do “dialético” adentra a perpetuação do movimento da história centrado em uma dimensão contraditória, também, no cerne de uma Filosofia; desse modo, há uma vinculação de sua Teoria com relação ao seu Método (NETTO, 2011).

Nessa acepção, apreende-se, em conformidade com Triviños (1987), que a Teoria, bem como o Método calcados em Karl Marx se dimensionam no cerne de uma ciência filosófica que investiga e abarca as leis de cunho sociológico que delinham os aportes constituintes da vida social no tocante a seus percursos nas esferas históricas, assim como da ação findada pelos seres humanos no atento do processo de solidificação com relação à humanidade mediante o processo de desvelamento da realidade

perpetuada diante de suas categorias que se perfazem, de acordo com Netto (2011), enquanto *históricas*, assim como *ontológicas*.

Compreende, dessa forma, como retrata Cury (1985), a crítica, assim, o processo em que se perfaz a construção do conhecimento dimensionado como “novo” e, nessa entoada, o que se dimensiona pautado na ação dentre os mecanismos da mutação. Nessa esfera, permeia-se para além de uma leitura crítica da realidade diante do desvelamento da mesma no âmbito das categorias constituintes e constitutivas, que compõem o delineado método de Marx - Materialismo Histórico-Dialético estrutura-se, também, em consonância com o mesmo, em um processo nos atentos da transformação societária na abordagem, nessa dimensão, de **Práxis**.

Haja vista que a referida orientação de cunho Marxista se dimensionou no viés do Serviço Social brasileiro no âmbito dos anos que abarcaram a década que correspondeu a 1980, no âmbito em que a referida Teoria Social de Karl Marx coadunou destaque no cerne das construções profissionais, portanto, a abordagem e orientação advindas da Teoria e do Método pautadas em Karl Marx, adentram numa conotação de uma Educação contrária à Hegemonia do Capital que perpassa, desse modo, o processo de Formação e Trabalho de profissionais na esfera do Serviço Social, estruturantes, nessa dimensão, dos alicerces constituintes do Projeto Ético-Político do Serviço Social e, dentre eles, a composição que caracteriza as atuais Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS).

Assim, bem como reporta Mészáros (2008), a Educação compreendida para além das intencionalidades do Capital, delineia-se nas entoadas que circundam os alicerces da “luta de classe” em defesa da classe trabalhadora, em coerência com o Projeto Ético-Político do Serviço Social, assim, “luta de classes” tal como foi coadunada por Marx e Engels (2015) nas entranhas do Manifesto do Partido Comunista; também, vale rememorar, acerca de uma concepção educativa exposta por Marx e Engels, no contexto da “Comuna de Paris”, que foi refletida na obra “A Guerra Civil na França” (1999), onde dimensionaram uma abordagem de Educação que deve ser pública, gratuita e, contudo, laica e de qualidade.

Gramsci (2000) coadunou o termo “escola unitária” diante da sua acepção educativa que está, nessa esfera, vinculada ao âmbito das abordagens marxianas que dimensionam, dessa forma, os vieses de alçada democrática perante uma formação de cunho omnilateral que denota o Trabalho como alicerce do desenvolvimento humano,

na esfera em que a omnilateralidade é constituída enquanto um processo de desenvolvimento, conforme retrata Manacorda (2007), de forma multilateral e completa dentre todos os sentidos abarcando, dessa maneira, o processo de desenvolvimento das referidas faculdades, bem como das forças produtivas, delineando suas necessidades e, também, as suas *satisfações*.

Permeia-se que Gramsci apreendeu, assim como dimensionou Marx, o viés histórico no cerne das relações sociais; dessa forma, com embasamento nas dimensões históricas no tocante à realidade social apresentada e às assertivas contraditórias no viés do Capitalismo como meio para o processo de superação, delineou, assim, os alicerces com relação a “Filosofia da Práxis”, em que o referido marxismo considerado de cunho original no âmbito da dimensionalidade de Gramsci, se perpetua no contexto de uma Filosofia. Nessa acepção, portanto, uma conceituação e uma postura educativas marxistas no cerne institucional delineiam-se em abarcar a Educação enquanto imanente nos delineamentos ao processo de viés histórico de produção, bem como reprodução no cerne do Ser Social; assim, adentrar o desenvolvimento que alça o Trabalho nas esferas de um princípio educativo e, também, a obtenção do compromisso ético-político perante os atentos da “luta de classes” em defesa da classe trabalhadora, enquanto estratégia, desse modo, constituinte do processo educativo que denota a aprendizagem e seu processo (MARTINS, 2008; 2011).

Assim, a Educação permeia-se, segundo Martins (2008), enquanto imanente com relação ao processo em que se perfaz a produção no âmbito do Ser Social, no qual o Trabalho se dimensiona como categoria central, no entanto, enseja-se vincular o movimento no cerne educacional a partir da referida categoria central, atentando possibilitar um modo de perpetuar que os discentes obtenham o conhecimento de maneira pela qual o dimensionado Ser Social foi, contudo, na esfera atual, é produzido de forma histórica, para que de maneira consciente, possam consolidar a ação no âmbito que almejam os alicerces do processo que perpassa a *humanização*.

Nessa dimensão, de acordo com o aportado por Gramsci (2000), ofertar conhecimentos importantes e necessários que coadunam e findam uma apreensão crítica com relação à realidade concreta apresentada se dimensiona um processo de superação dos conhecimentos que estão em consonância com a permanência da Hegemonia do Capital e de seus desdobramentos.

Para tanto, nessa referida acepção, no contexto do denominado patrimônio cultural diante da humanidade, segundo Martins (2011), são delineados conteúdos que

dimensionam a referida apropriação, assim, necessitam, desse modo, ser abordados e refletidos nos distintos campos que integram e caracterizam o processo que empreende a aprendizagem, tendo em vista a necessidade, também, da utilização de métodos em conformidade para tal assertiva e finalidades, assim, em uma dimensão inicial, abordando o conhecimento que o discente possui, mesmo que seja permeado pelo senso comum, almejando condicionar ao mesmo a compreensão com relação ao modo que o denominado Ser Social é produzido nas entoadas objetivas-subjetivas que os circundam dentre uma totalidade considerada concreta.

De forma oposta, às engrenagens do Capital no Sistema Neoliberal, conotam o processo e seus mecanismos, para um “enxugamento” e uma “limitação” no cerne dos currículos de cunho formativo perante um processo de dismantelamento com relação às disciplinas, como, por exemplificação, a Sociologia, bem como a Filosofia, que articulam um processo formativo crítico-reflexivo e, antagonicamente, supervalorizam, entoando com maior ênfase e importância, disciplinas na concepção de uma abordagem envolta à Educação denominada como de “resultados”, em conformidade com os anseios e as intencionalidades do mercado nas estruturas do Capital, em que, contudo, se delineia um formato de Pedagogia denominada como de “competências” (MARTINS, 2011; 2008).

Tal conotação gramsciana, dialoga, portanto, com os atentos do Projeto Ético-Político do Serviço Social mediante, sobretudo, as abordagens, estruturas e finalidades que contornam e constituem as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, de 1996, na dimensionalidade de propiciarem conteúdos formativos e mecanismos de estruturas nos elos constituintes do mesmo, que possibilitem uma apreensão e compreensão acerca da realidade social de forma crítica e seus desdobramentos nas várias dimensões que constituem a vida humana que, juntamente com a orientação pautada na Teoria Social e no Método Materialismo Histórico-dialético de Karl Marx, permeiam e ensejam, assim, um processo de formação de profissionais críticos-ativos, na alçada de uma Educação, portanto, em uma conotação contrária à Hegemonia do Capital frente ao Sistema Neoliberal.

Tendo em vista que as Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), de 1996, engendram valores e princípios ético-políticos mediante uma conotação que emoldura o processo ensino-aprendizagem, pauta-se, assim, na apreensão do movimento da vida social estruturante dos vieses para a consolidação do trabalho profissional na realidade, adentrando,

contudo, de acordo com Iamamoto (2015), a necessidade de compreensão acerca das particularidades no contexto da sociedade brasileira, abarcando a análise dos reflexos advindos com relação ao Modo de Produção Capitalista no patamar da reprodução da sociedade na contemporaneidade e suas consequências no âmbito do Trabalho profissional.

Nessa acepção, mediante um processo que visa contribuir com os atentos que entoam os mecanismos para a *superação* da estrutura organizada vigente em vinculação, contudo, com a *orientação marxista*, adentra, assim, um *coletivo de conhecimentos* para o entendimento da gênese, das manifestações e do enfrentamento da “Questão Social” e de suas expressões, bem como, contudo, reporta o Código de Ética (1993) da categoria, para tanto, são estruturadas as matérias tidas como básicas e que se desdobram no formato das disciplinas (como, por exemplo, Sociologia, Ciência Política, Economia Política, Filosofia, Formação Sócio-Histórica do Brasil, Política Social, Acumulação Capitalista e Desigualdades Sociais, entre outras), também, em oficinas, seminários temáticos, atividades complementares e outras atividades curriculares (ABEPSS, 1996).

Nessa delineação, perante o abordado, compreendem-se as conotações envoltas na **Educação de viés contrário à Hegemonia do Capital** no âmbito do Serviço Social, dentre os aportes constituintes do Projeto Ético-Político da categoria e de suas estruturações, adentrando, nessa dimensão, a **orientação da tradição marxista** nas entoadas que permutam a **Teoria Social e o método Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx** e suas constituições, sobretudo, às dimensionalidades da **luta** pela defesa da classe **trabalhadora-subalterna**, bem como os conteúdos que se desenvolvem no âmbito da formação profissional e seus desdobramentos, que permitem **uma apreensão crítica da realidade** e, também, a defesa intransigente da Educação pública, laica, gratuita, de qualidade e com função social.

Tem-se, nessa dimensão, a reflexão, bem como análise, acerca da realidade investigada no contexto desta referida pesquisa em concordância com a problemática aportada e os objetivos delineados, refletindo acerca de uma **Educação contrária à Hegemonia do Capital**; a realidade aportada no curso de Serviço Social no âmbito da graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências Humanas e Sociais do campus de Franca-SP (UNESP-Franca-SP); considerando que o mesmo é o único curso de Serviço Social na graduação de cerne estadual e de patamar público no viés do estado de São Paulo e, contudo, segue as atuais perpetuações e orientações da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço

Social. A mesma foi originada no ano de 1946 e engrena a responsabilidade de gerenciar e articular o projeto no âmbito da formação no contexto do Serviço Social, tanto no viés da graduação quanto da pós-graduação, em que, contudo, obtêm como um de seus desafios, em tempos de ofensiva Neoliberal, que se perfaz em verificar e acompanhar a concretização das Diretrizes Curriculares da mesma de 1996, e, aportar dentre seus princípios essenciais, a defesa no contexto da universidade de cunho público, laico, democrático, gratuito, na modalidade presencial e, que, contudo, tenha compromisso social seguindo às orientações da mesma (ABEPSS, 2007).

Aprender, nessa dimensão, todavia, em diálogo com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, de 1996, um perfil de profissional que tenha o preparo para intervir com relação às expressões da “Questão Social” visando o seu enfrentamento por meio de ações eficazes; assim, um profissional que detenha uma formação intelecto-cultural crítica, seja capaz de ações críticas-criativas diante do coletivo das relações sociais e que seja comprometido com os patamares estruturadores do seu atual Código de Ética Profissional (ABEPSS, 2007), em que, dentre seus princípios fundamentais, está a “Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero [...]” (CÓDIGO DE ÉTICA DO-A ASSISTENTE SOCIAL, Lei 8.662/93 - de Regulamentação da Profissão, 1996, p.24). Dentre as finalidades da ABEPSS, portanto:

I - propor e coordenar a política de formação profissional na área de Serviço Social que associe organicamente ensino, pesquisa e extensão e articule a graduação com a pós-graduação; II - fortalecer a concepção de formação profissional como um processo que compreende a relação entre graduação, pós-graduação, educação permanente, exercício profissional e organização política dos assistentes sociais [...] (ESTATUTO DA ABEPSS, 2008, Art. 2º).

Nesse sentido, segundo a Proposta Curricular para o Curso de Serviço Social no viés da graduação no contexto da UNESP-Franca-SP (2015), além de coadunar uma orientação quanto à formação profissional centrada na ética, como um princípio norteador e formativo, bem como rigor teórico-metodológico; almeja, também, um processo de superação com relação aos conteúdos constitutivos na estruturação curricular tentando dimensionar os aportes de “Totalidade”, sobretudo, fortalecendo a unificação do ensino, da pesquisa, da extensão, do estágio e da supervisão, assim, compreendendo as relações com as matérias, por exemplo, Sociologia, Filosofia, Política Social, Economia, dentre outras.

Portanto, o Currículo que embasa e fundamenta o processo de Formação profissional, no viés do Serviço Social no âmbito da graduação na UNESP-Franca-SP, obtém como base os aportes constituintes e constitutivos das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, nas perpetuações que delineiam o Projeto Ético-Político da categoria, com uma orientação, portanto, de Educação com embasamento crítico-reflexivo e propositivo, atentado uma aceção contrária a Hegemonia do Capital nos alicerces do Sistema Neoliberal.

Diante dos fatores elencados, acerca dos desdobramentos no âmbito de uma Educação nos aportes de uma estrutura contrária a Hegemonia dominante, no contexto do Serviço Social, assim, no viés da formação de Assistentes Sociais na graduação no cerne da UNESP-Franca-SP, nos atentos das caracterizações e finalidades que empreendem as atuais Diretrizes Curriculares da ABEPSS no processo formativo que adentra, contudo, conteúdos no referido processo visando uma concepção, compreensão e leitura crítica da realidade e de seus processos e, conotam, também, a articulação com a classe trabalhadora dentre a associação do projeto profissional ao processo que visa contribuir com o afloramento de outra estrutura societária em alinhamento, portanto, com a orientação da tradição marxista dentre a Teoria e o Método pautados em Karl Marx no processo de desvelamento da realidade concreta apresentada almejando transformá-la e, também, os aportes constituintes pela defesa de um processo formativo no cerne do Serviço Social, público, laico, democrático, ético e de qualidade.

Perante os fatores expostos e retratados, atentando-se a coerência e correspondência com uma Educação crítica que visa colaborar com os processos de transformações no âmbito da estrutura vigente, desatando as esferas das expressões da “Questão Social” e as várias mazelas oriundas das mesmas em várias dimensões que compõem a vida humana, no viés do processo de Formação profissional do **Assistente Social** no cerne da graduação e a sua associação com seu Trabalho profissional, contudo, em articulação direta com o processo de Formação, bem como Trabalho profissional **docente** no campo do Serviço Social, apreende-se a essencialidade, nessa dimensão, de uma **Pedagogia** e **Didática**, contrárias a Hegemonia do Capital, na perspectiva, portanto, de **Práxis**, tendo em vista a **estratégia do Capital** em manter em **esferas separadas** a “Teoria” e a “Prática”.

Delineia-se, portanto, a necessidade de **romper** no cerne de um “saber” “bancário” (FREIRE, 2017), instrumental (ANTUNES; PINTO, 2017) diante uma abordagem tradicional-tecnicista (SAVIANI, 2001), em que o discente se coaduna

enquanto um “recipiente” dentre fatos “desarticulados” e isentos de *significações* e, contudo, um processo *desnudo da funcionalidade ético-social*, em um sentido de **ultrapassar** os limites estreitos institucionais na associação dentre o ensino-saber com a realidade social, nessa concepção, pode, contudo, adentrar um processo dentre seus mecanismos de fortalecer o tripé da universidade pública, calcado no ensino, na pesquisa e na extensão universitária, em direção, da defesa da Universidade gratuita, laica, pública e de *qualidade formativa ético-social*.

Para tanto, permeia-se a proposta da **Pedagogia Histórico-Crítica**⁴⁴, aportada e delineada por Dermeval Saviani (2013), que constitui e possui a estruturação e fundamentação filosófica caracterizada, tendo como aporte o **Materialismo Histórico-Dialético** centrado em Karl Marx e suas categorias e fundamentações; também, é pautada na a **Teoria Histórico-Cultural** que foi delineada por Vygotsky (1984), compreendendo a natureza social-cultural da aprendizagem enfocando as funções tidas como “psicológicas superiores” que, contudo, fundamentou-seno Método de Marx (REGO, 2014), bem como obtém como referência os aportes que foram perpetuados por Gramsci (CARDOSO, 2014).

Segundo as abordagens de Petenucci (2008), a dimensionada proposta pedagógica histórico-crítica, compreende e perpassa os atentos no âmbito da realidade, a delineação e o aporte de mundo, a Práxis findada como associação teórico-prática, os alicerces constituintes da materialidade que coadunam a maneira de organização com relação aos seres humanos nos delineamentos da produção, bem como reprodução que embarca a vida humana e as dimensionalidades da concreticidade histórica e “contraditória”. O processo educativo, de acordo como Barbosa e Fernandes (2018), apreendido segundo a acepção “marxista”, se finda enquanto uma oposição quanto o de estruturação “burguesa” mediante uma negação e resistência perante as formas, modos e constituintes que englobam o sistema de ensino permeado e caracterizado nos delineamentos da classe dominante.

Dermeval Saviani, portanto, se coadunou no “Método da Economia Política” de Karl Marx, assim, dimensionando a mutação do conhecimento tido como empírico para o deliberado, no patamar do conhecimento concreto, por meio da mediação com relação ao abstrato no qual o processo que se denota no viés educativo aporta-se na dimensão de

⁴⁴ Observação: Compreendida em suas especificações e detalhamentos no subitem anterior (4.2) deste referido capítulo.

mediação no enfoque da ação social, contudo, global, em que a fundamentação dimensionada por Gramsci diante da “**catarse**” se perfaz como um integrante essencial no âmbito da consolidação e estruturação da Pedagogia Histórico-Crítica adentrando, dessa forma, o momento perpetuado como “início” para a concretização e efetivação dos atentos constitutivo-constituintes da *Filosofia da Práxis* (BATISTA; LIMA, 2012).

Nessa orientação, Batista e Lima (2015) também abordam que nos patamares estruturantes, com relação ao “pedagógico”, em que o perpetuado e caracterizado “**ponto de partida**” se enfoca como a ação social que de forma concomitante se perfaz na dimensão também enquanto “**ponto de chegada**” e, todavia, devido à abordagem transformadora constitutiva da mesma, necessita-se de uma “nova” ação de cunho *social*, vislumbrando, nessa percepção, os alicerces do *movimento dialético no âmbito* do processo de desconstrução-construção do conhecimento elencado.

Apreende-se ressaltar e rememorar, contudo, acerca das **problemáticas** e dos **desafios** que foram expostos por Saviani (2013) no tocante ao processo educacional, que se situam, dessa forma, na **ausência com relação a um sistema de educação na realidade brasileira**, bem como a situação que compreende uma ação que inclui referidos aspectos teóricos e devido à proposta de transformação da prática emoldura-se uma nova teoria; porém, ressalta **que nem sempre é levada em consideração a necessidade da mudança com relação à dimensionada organização objetiva**, que está vinculada em função de outra teoria.

E, por fim, o desafio que **visa romper** com a **abordagem** de uma tendência consolidada que desenha os atentos da **descontinuidade** no âmbito do processo, assim, nos patamares da dimensão da Divisão Sócio-Técnica do Trabalho e de seus fatores constitutivos, que adentram inibirem a abordagem de “totalidade”, haja vista, sobretudo, que **conteúdos desconexos** ausentam-se de significações e sentidos perante os processos que perfazem os delineamentos da aprendizagem (SAVIANI, 2013).

A Pedagogia Histórico-Crítica aportada segundo Saviani (2013), conforme aborda Petenucci (2008), apreende, portanto, cinco passos que não devem ser compreendidos separadamente, mas sim constitutivos e integrantes de um processo em construção. Dessa forma, o primeiro passo abarca o dimensionado “**ponto de partida**” vinculado à realidade social estruturada; o segundo passo corresponde à “**problematização**”; o terceiro passo é o processo de “**instrumentalização**”; o quarto passo se caracteriza enquanto “**Catarse**” que, por sua vez se constitui em um momento em que se concretiza por meio da mediação da análise, ou seja, a **travessia da síncrese**

à **síntese**; bem como o quinto passo, centrado no “**ponto de chegada**” vinculado, sobretudo, ao retorno e funcionalidade social do dimensionado saber construído.

Elenca-se, assim, que a Pedagogia Histórico-Crítica que desenvolvida por Dermeval Saviani, almeja compreender o movimento objetivo com relação ao processo histórico, baseada na fundamentação dos princípios marxistas. Dimensiona-se atrelada à luta da classe trabalhadora-subalterna e das esferas populares alinhadas aos pressupostos que denotam a “luta de classes”, abarcando, assim, tanto um processo de conscientização na **fomentação do pensamento crítico**, como o de **função-ação social** (SAVIANI, 2013) nas entoadas, portanto, da **Práxis**.

Dessa forma, a referida Pedagogia é permeada por uma **dimensão política**, conforme Batista e Lima (2012), a mesma está embasada na **compreensão crítica** da sociedade do Capital de forma antagônica, portanto, aos mecanismos de reformismo no contexto pedagógico, pois, alçada no Materialismo Histórico-Dialético (Karl Marx), adentra a perspectiva transformadora nos atentos da **Práxis**, tendo em vista que ao denotar a categoria Trabalho enquanto central coloca-se na contramão dos interesses calcados da classe dominante que está em consonância com os atentos do Capital no sistema vigente; assim, permuta-se enquanto uma **Pedagogia contrária à Hegemonia Neoliberal** nos contornos do Capital.

Perfaz-se, assim, enquanto uma **Pedagogia coerente e em conformidade com os princípios éticos e políticos do Serviço Social** nos dimensionamentos que coadunam o processo de Formação profissional do Assistente Social - na graduação - e sua articulação com o Trabalho do mesmo dentre a associação com o processo que entoa a Formação e o Trabalho docente no contexto do Serviço Social, vislumbrando a materialização de um Trabalho transformador na acepção, portanto, de **Práxis**, ao dimensionar no contexto do processo formativo do Assistente Social na graduação, para além de uma estrutura e profunda formação teórica, calcada em uma concepção de Educação contrária à Hegemonia do Capital; permeia-se enquanto **fundamental suprir o vácuo com relação às questões didático-pedagógicas em direção à essencialidade da materialização de uma Pedagogia contrária à Hegemonia Neoliberal**, assim, que dialogue com os princípios éticos e políticos da categoria, dessa forma, por meio da Pedagogia Histórico-Crítica segundo Saviani (2013).

Para tanto, também, a referida concepção de Pedagogia advém perpassar as esferas da formação docente no campo do Serviço Social que, **para além das titulações** necessárias para exercer a docência universitária, possa ter uma **Formação com foco na**

Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2013), tendo por finalidade qualificar a materialização do seu Trabalho profissional de modo ético e coerente com os princípios constituintes do Projeto Ético-Político do Serviço Social, assim, em ambas as dimensões-formações, em uma perspectiva, portanto, de **Práxis**, ao visar à consolidação de um Trabalho significativo-transformador.

Contudo, cabe ressaltar o esclarecimento de possíveis embaraços quanto à referida proposta que possam surgir devido a uma compreensão distorcida da mesma. A esse despeito, comungam-se as reflexões dimensionadas por Saviani e Duarte (2012) em que denotam que a delineada proposta não cônica da aceção que por meio somente do *trabalho educativo* pode-se adentrar uma transformação nas bases da sociedade Capitalista, da mesma forma que é impossível possibilitar um processo de superação da sociedade Capitalista sem a socialização com relação à propriedade ante os meios de produção, sendo que o Trabalho se permeia enquanto categoria central, pois estariam, se assim fossem, em desacordo com os alicerces das análises que foram permeadas por Karl Marx e, pelo contrário, a referida proposta dialoga e é coerente com os pressupostos do mesmo; porém, torna-se necessário, segundo abordam, não menosprezar a força da classe trabalhadora conscientemente organizada e a importância dos aportes educativos para tal, tanto nos aspectos de viabilizar meios de oportunizar ao máximo o acesso ao conhecimento e, contudo, possa delinear o pensamento crítico, como, por, exemplo, via conteúdos científicos, filosóficos e artísticos.

Bem como o processo que visa compreender a realidade social apresentada em uma aceção para além do imediato, ou seja, da aparência, tornando-se essencial as abstrações e todo movimento que empreende a apreensão em uma assertiva de totalidade e complexidade, compreendendo as particularidades e singularidades mediante uma aceção histórica e dialética dentre as mediações coadunadas, se tornando importantes no processo que visa colaborar com os processos de transformação mediante a forma de organização da sociedade, sobretudo, diante da esfera política que a mesma aborda na luta pela defesa da classe trabalhadora. Assim, para além do processo que visa oportunizar a apropriação do que há de melhor no cerne do referido patrimônio cultural com relação à humanidade, permeia-se como essencial, para além do plano da consciência, abarcar **bases** de modo **concreto** por meio de **ações** de forma **efetiva** perante a **realidade apresentada** (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Para tanto, no âmbito do processo formativo do futuro Assistente Social - graduação, adentra a necessidade de um processo ensino-aprendizagem pautado na

didática coerente com um processo que visa formar Assistentes Sociais com capacidade crítica, criativa e propositiva; tal recurso didático e suas questões, que perpassam, desse modo, o processo de formação docente didático-pedagógica no âmbito Serviço Social, sobretudo, diante da ausência na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 de uma política e-ou ação relacionadas à questão didática no processo de aprendizagem no âmbito das atribuições para exercer a docência universitária, bem como também com relação à orientação nas questões didáticas pedagógicas nas estruturas das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, se coaduna a relevância e necessidade da proposta de **didática** para a **Pedagogia Histórico-Crítica** que, por sua vez, foi elaborada por **João Luiz Gasparin** (2012) e dialoga, assim, com a Pedagogia que a embasa e com as dimensionalidades do **Projeto Ético-Político do Serviço Social**, no sentido de coadunar uma Pedagogia e um Didática em uma concepção contrária à Hegemonia do Capital nas deliberações do Sistema Neoliberal.

Diante do exposto, evidência que a proposta de didática para a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani que foi **caracterizada e elaborada por João Luiz Gasparin** (2012), estruturou-se tendo como base o cerne da “Teoria do Conhecimento” no âmbito do **Materialismo Histórico-Dialético** segundo Karl Marx, mediante, nessa direção, o Método da Economia Política do mesmo; a **Teoria Histórico-Cultural** de Vygotsky, que apreende a natureza social da aprendizagem; bem como os **cinco passos** propostos e caracterizados da **Pedagogia Histórico-Crítica** que foram consolidados por Dermeval Saviani e, assim, no âmbito de uma esfera metodológica teórico-prática do processo ensino-aprendizagem com base na compreensão de **Marx, Vygotsky e Saviani** a referida proposta didática, que foi elaborada por **Gasparin** (GASPARIN, 2012).

A delineada proposta didática se permeou, assim, com base na **Teoria Dialética do Conhecimento**, ”acerca do conhecimento advindo da prática social inicial e seus atos; e, assim, o “**ponto de chegada**”, que se debruça na **prática social final** vinculada à **função social e ética** advinda do processo de aprendizagem em uma abordagem transformadora em que o discente, de acordo com Petenucci (2008), perfaz-se em um conhecimento pautado em um movimento da “Sincrease” para a “Síntese” por meio da *mediação* da análise. Segundo Corazza (1991), é um processo que se dimensiona dentre “**prática-teoria-prática**” na delineação em que tem como “**ponto de partida**” a **ação social**; posteriormente o processo de “**teorização**”.

Assim, no viés do **primeiro passo proposto** que se coaduna enquanto “**Prática Social Inicial**”, permeia-se enquanto “ponto de partida”, assim, “O fundamental nessa fase é envolver os educandos na construção ativa de sua aprendizagem” (GASPARIN, 2012, p.29). Nessa dimensão, adentra o âmbito do desenvolvimento atual com relação ao discente relacionando, nessa esfera, com o conhecimento tido como “prévio” que o discente traz consigo enquanto sujeito histórico-social, mesmo que pautado em um senso comum, ou seja, o processo educativo se perfaz de modo *contextualizado* com o real apresentado, delineando um processo de compreensão com relação à realidade do discente (GASPARIN, 2012), assim, impregna-se de *sentido e significações* o que a lógica do Capital insiste em desvincular, separar e isolar, na dimensão em que “Não há conhecimento que possa ser apreendido e recriado se não se mexer **inicialmente**, nas **preocupações que as pessoas detêm** [...], pois, do **contrário**, só se conseguirá que **decorem** [...]” (CORTELLA, 2009, p.37).

O primeiro passo do método caracteriza-se por uma preparação [...] é a primeira leitura da realidade [...].Essa tomada de consciência da realidade e dos interesses dos alunos [...].Essa percepção é uma expressão da vida concreta e particular dos alunos, daquilo que vivenciam cotidianamente de maneira próxima, mas também reflete e reproduz a prática social mais distante e geral. De qualquer forma o primeiro olhar é sempre para a realidade (GASPARIN, 2012, p.13; 15).

Nesse contexto, importante elencar que a referida “prática social inicial”:

[...] considerada na perspectiva do **pensamento dialético** é muito **mais ampla** do que a prática social de um conteúdo específico, pois se refere a **uma totalidade que abarca o modo como os homens se organizam para produzir suas vidas**[...] Por isso, é necessário deixar claro que a prática social referida [...] não consiste apenas naquilo que o aluno, enquanto indivíduo faz ou sabe em seu dia a dia, relativo ao conteúdo. Essa prática social traduz a compreensão e a percepção que perpassam todo o grupo social (GASPARIN, 2012, p.19-20, grifos nossos).

O delineado “passo”, desse modo, compreendido em uma acepção de procedimentos práticos:

Antes de iniciar o trabalho propriamente dito, os alunos são informados de que o conteúdo será abordado numa determinada linha política, através do processo teórico-metodológico que tem como suporte o materialismo histórico, com a finalidade de transformação social. Dialoga com os educandos [...] busca verificar que domínio já possui e **que uso fazem dele na prática social cotidiana**. É a manifestação do estado de desenvolvimento dos educandos, **ocasião em que são expressas as concepções, as vivências, as percepções**,

os conceitos [...]. **Ouvir os alunos** possibilita ao professor tornar-se um companheiro [...] Nesse caminhar, **professor e aluno refazem-se** a cada instante, desafiando-se reciprocamente na busca de respostas para os problemas que a prática social e os conteúdos vão lhe apresentando [...] A Prática Social Inicial **é sempre uma contextualização** [...] É um momento de **conscientização do que ocorre na sociedade** em relação aquele tópico a ser trabalhado, evidenciando que qualquer assunto a ser desenvolvido em [...] já está presente na prática social, como parte constitutiva dela. **Com base na explicitação da Prática Social Inicial, o professor toma conhecimento do ponto de onde deve iniciar a sua ação** [...] (GASPARIN, 2012, p.20-21, grifos nossos).

Com base nas explicitações e conotações expostas, pode-se apreender, também, com base na interpretação dos elementos aportados, que a partir desse processo, que se perfaz de forma dialogada e horizontal, o docente pode estabelecer, com base em todo o referido processo que parte do real apresentado, mediante as temáticas sistematizadas, um plano de ensino com relação à disciplina construído coletivamente de acordo com a referida realidade. Cabe elencar, nesse contexto, segundo as delineações aportadas e que compreendem a referida fase, a utilização da “dimensão investigativa” por parte do docente para que delineie compreender a realidade apresentada, para que, assim, possa, de modo coletivo e horizontal, dialogar com os conteúdos sistematizados adequados, ou seja, em conformidade com a referida realidade apresentada, em um processo, sobretudo, de conexão com a sociedade. Tal aceção desencadeia que “[...] o simples fato de terem suas contribuições aceitas sem julgamento incentiva os alunos a participarem na busca por soluções para os problemas apontados pela prática social” (GASPARIN, 2012, p.27).

O **segundo passo** que se delinea como de “**Problematização**”, ao apreender o processo de compreensão fundamental com relação aos problemas abarcados e expostos no cerne da “Prática Social Inicial”, em articulação com os conteúdos sistematizados que foram abordados tendo como base no passo da Prática Social Inicial, adentra um processo de questionamentos e indagações dentre a realidade apresentada e sua vinculação com os conteúdos mediante as perguntas dimensionadas como **problematizadoras**, coadunando as várias esferas (política, social, ética, cultural, dentre outras) tendo em vista que, também, no referido processo, as denotações que necessitam serem abordadas e resolvidas no cerne da prática e, assim, também, quais os conhecimentos serão ensejados para tanto, nessa apreensão (GASPARIN, 2012). Nesse sentido, cabe ressaltar, que as referidas perguntas problematizadoras denotam, em

conformidade com o Projeto Ético-Político do Serviço Social, mecanismos para desvelar o que se apresenta a priori, questionando e problematizando as suas estruturas, bem como um perfil de profissional a ser formado questionador e indagador.

A Problematização [...] se torna fundamental para o **encaminhamento de todo o processo** de trabalho docente-discente [...] é um **elemento-chave na transição entre prática e a teoria**, isto é, entre o **fazer cotidiano e a cultura elaborada**. É o momento em que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado. Nesse processo, [...], tanto o **conteúdo quanto a prática social tomam novas feições. Ambos começam a alterar-se: é o momento em que começa a análise da prática e da teoria** [...]. A problematização tem como finalidade **selecionar as principais interrogações levantadas** [...] Essa fase consiste [...] em **selecionar e discutir problemas que tem sua origem na prática social** [...] é também o questionamento **do conteúdo** [...] **confrontando com a prática social**, em razão dos **problemas que precisam ser resolvidos no cotidiano das pessoas ou da sociedade**. Ao relacionar o conteúdo com a prática social, definem-se as questões que podem ser encaminhadas e resolvidas por meio desse conteúdo específico. O processo **ensino-aprendizagem, nesse caso, está em função das questões levantadas na prática social e retomada de forma mais profunda** [...] pelo conteúdo [...]. De acordo com essa proposta teórico-metodológica, **as grandes questões sociais precedem a seleção dos conteúdos** (GASPARIN, 2012, p.33-35, grifos nossos).

No tocante aos procedimentos práticos com a relação ao dimensionado momento:

O professor elabora uma série de perguntas ou especifica as dimensões oriundas da prática social, do conteúdo proposto [...] e do questionamento efetuado em aula [...] As questões elaboradas devem necessariamente expressas às diversas dimensões [...]. Podem ser preparadas perguntas relativas [...] ou [...] questão de ordem geral que envolvam o conteúdo. Este processo de explorar a diversas faces do conteúdo é uma maneira prática de transformá-lo em questões problematizadoras, desafiadoras [...]. As questões apresentadas anotadas e mantidas sempre presentes durante todas as fases do estudo da unidade, pois elas, junto com os objetivos, tornam-se diretrizes do processo pedagógico. Nessa etapa, deve-se mostrar como o conteúdo [...] se conecta como a prática social na busca de compreensão do encaminhamento das questões sociais a serem resolvidas [...] Não consiste mais em **estudar apenas para reproduzir algo, mas, sim, em encaminhar soluções** [...] Este é o momento em que se inicia a tomada de consciência crítica (GASPARIN, 2012, p.41-43, grifos nossos).

Com relação ao **terceiro passo, “instrumentalização”**, de acordo com Gasparin (2012), apreende-se as delineadas questões a serem compreendidas e os recursos didáticos adequados para cada alicerce findado. Nessa direção, por meio e a partir das

acepções-questões “[...] levantadas na Prática Social Inicial e sistematizadas na Problematização [...] todo o processo [...] é encaminhado para [...] confrontar os sujeitos da aprendizagem [...] com o objeto sistematizado do conhecimento [...] realiza-se nos atos docentes e discentes” (GASPARIN, 2012, p.49). Nessa dimensão, os discentes e o objeto com relação a sua aprendizagem são “[...] postos em recíproca relação através da mediação do professor. É sempre uma relação [...] marcada pelas determinações sociais e individuais que caracterizam os alunos, o professor e o conteúdo” (GASPARIN, 2012, p.49). Haja vista que dentre os delineados elementos dimensionados nenhum é revestido de *neutralidade* “[...] todos são condicionados por aspectos subjetivos, objetivos, culturais, políticos, econômicos, de classe, do meio em que se encontram ou de onde provêm (GASPARIN, 2012, p.49).

Gasparin (2012), nesse aporte, aborda que o processo que demarca a verídica aprendizagem é, assim, intrapessoal, tendo em vista que está caracterizada de forma dependente da ação do sujeito com relação ao objeto; assim se perfaz enquanto consciente, esse referido caminho não se coaduna como linear, a “[...]” instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto a disposição dos alunos [...]” (2012, p.51).

Nessa direção, apreende-se que são consolidadas as ações compreendidas como didático-pedagógicas e, assim, os mecanismos necessários e adequados para a concretização das mesmas que, por sua vez, perpassam os alicerces da experiência docente, interesses, bem como necessidades com relação aos discentes e, de modo importante, a orientação teórico-metodológica que se perfaz na perspectiva histórico-cultural estabelecida para a construção que perpassa o conhecimento (GASPARIN, 2012).

Perfaz, na ocasião, junto à referida perspectiva que entoa da “instrumentalização” com base na sua interpretação, a possibilidade da utilização da arte-cultura e suas composições, tais como, poesias, músicas, teatros, pinturas, entre outras; bem como a pesquisa ancorada nas denotações do Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx enquanto instrumento didático e, também, cabe salientar, os alicerces relacionados à tecnologia, porém se deve dimensionar com seriedade a referida questão, na medida em que os recursos da tecnologia podem e devem ser utilizados enquanto instrumentos pedagógicos, **porém, nunca como “fins” e sim como “meios”**, de forma a auxiliarem com recursos advindos da mesma que propiciem reflexão-compreensão e criticidade, assim, que possam auxiliar na referida perspectiva, portanto,

não também como um **“meio” que é somente utilizado apenas para passar um “amontado” de conteúdos e, nunca, para substituir a função que compete ao docente** como bem retratado por Gasparin (2012), que é essencial tanto quanto a do discente no referido processo.

Nesse alicerce, delinea-se que:

[...] os educandos com o auxílio e orientação do professor apropriam-se do conhecimento [...] para responder os problemas levantados [...]. Essa aprendizagem segundo Saviani [...] **não é neutra, mas política** e ideológica direcionada inicialmente para a classe trabalhadora. Teoricamente, **a construção do conhecimento efetua-se de uma ponto de vista oposto ao das elites** [...] vai muito além, **pois envolve o conhecimento da própria estrutura social Capitalista**, [...] esse **saber se constitui um instrumento, uma ferramenta de trabalho e de luta social** (GASPARIN, 2012, p.51-52).

Nessa dimensão, o processo que constitui a aprendizagem terá sempre o **caráter político** que é inseparável da mesma, de forma a **contradizer os aportes da classe dominante**, tendo em vista que **não há “neutralidade”**. O próprio “discurso” da “neutralidade” é revestido da estrutura dominante que não admite transformações reais, tendo por finalidade a manutenção da ordem vigente e de seus privilégios e, para tal, utiliza-se de várias estratégias e mecanismos que visam, sobretudo, extrair e sugar a construção e manifestação do **“pensamento crítico”** do processo de aprendizagem e, assim, **inviabilizar qualquer ação significativa** que possa inferir e “sacudir” as estruturas vigentes, haja vista que **sem o “pensamento crítico” não há compreensão e desvelamento, assim, não há mudanças reais e efetivas nas entonações da Práxis**. Como por exemplo, tem-se na atualidade brasileira o projeto da proposta da “Escola sem Partido” que tenta se instaurar como alicerce único revestido das delineadas intencionalidades.

Assim, o dimensionado alicerce em que se constitui a aprendizagem na perspectiva histórico-crítica, adentra um processo de desvelamento e compreensão da organização e da estrutura com relação ao sistema centrado no Capital, na dimensão em que o delineado “saber”, que é construído mediante todo o processo abrangendo sua “finalidade” principal, deve se perpetuar e se materializar, assim, como um instrumento de trabalho, bem como e, principalmente, de **luta social** (GASPARIN, 2012; SAVIANI 2001) o que, por sua vez, é coerente e de acordo com os princípios éticos e políticos do Serviço Social nas entonações da “luta de classes” (MARX; ENGELS, 2015) em benefício da classe trabalhadora-“subalterna” dentre as formas de enfrentamento da

“Questão Social” e suas várias expressões. Dessa forma, “[...] o **conteúdo** que os educandos vão adquirindo ou reconstruindo **não é apenas o proposto pelo programa; vai muito além [...]**” (GASPARIN, 2012, p. 52, grifos nossos).

Refere-se, portanto, a um processo de aprendizagem e de construção do conhecimento que **não** está vinculado aos aportes tradicionais (SAVIANI, 2001) dentro a esfera instrumental (ANTUNES; PINTO, 2017) e “bancária” (FREIRE, 2017); em **um sentido contrário**, estão articulados:

[...] a uma **nova forma de apropriação do saber**. Trata-se da **Teoria Histórico-Cultural**, que enfatiza a importância da interação entre os indivíduos entre si, enquanto **sujeitos sociais, e da relação destes com o todo social** no processo de aquisição dos conhecimentos [...] Por isso, justificasse a apropriação do conteúdo nas múltiplas interfaces que se reveste e que devem ser percebidas e apreendidas pelos educandos [...]. **A tarefa do professor e dos alunos desenvolvem-se por meio de ações didático-pedagógicas necessárias a efetiva construção conjunta do conhecimento [...]** nas dimensões já definidas na **Problematização** (GASPARIN, 2012, p. 52, grifos nossos).

Importante delinear, nesse contexto, a abordagem de “**mediação**” com relação à materialização do Trabalho docente na referida concepção, de modo a **evitar compreensões “equivocadas”** do termo, o que descaracterizam a **importância da ação do docente durante todo o referido processo**. A esse respeito, atenta-se que a mediação tida como pedagógica é dimensionada no seio da didática da Pedagogia Histórico-Crítica enquanto:

[...] a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem - **não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue a seus objetivos [...]** até chegar a um [...] **conhecimento que seja significativo [...]** conhecimento que se incorpore ao seu mundo [...] que o ajude a **compreender [...]** **realidade humana e social**, e [...] a **interferir** nela (MASETO, 2000, p. 145, grifos nossos).

- Em um processo de continuidade, e nunca de “rupturas” e “separação” nos aportes da referida proposta didático-pedagógica, delineiam-se os aspectos com relação ao **quarto passo**, compreendendo o processo referendado como “**Catarse**”, tendo em vista que “Na instrumentalização, uma das operações [...] básicas para construção do conhecimento é a análise. Na catarse, a operação fundamental é a síntese” (GASPARIN, 2012, p. 123), em que coaduna o momento relacionado à nova concepção, assim como compreensão, construída ao longo do processo em uma abordagem dialética, que em

uma dimensão de superação delineia-se o conhecimento construído que se iniciou com a “**prática social inicial**” na perpetuação que se perfaz no contexto de um processo de **síntese** associado, assim, ao cotidiano, bem como ao científico, consolidando, nessa esfera, uma nova “totalidade” constituída enquanto concreta no cerne do pensamento (GASPARIN, 2012). Nesse sentido, o referido momento denominado de “catarse” se coaduna enquanto uma verídica “[...] apropriação do saber por parte dos alunos” (WACHOWICZ, 1989, p. 107).

[...] chega o momento em que o aluno é solicitado a mostrar o quanto se aproximou da solução dos problemas anteriormente levantados sobre o tema em questão. Esta é a fase em que o educando sistematiza e manifesta [...]. **Expressa uma nova maneira de ver o conteúdo e a prática social.** A Catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático [...] marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e a **forma de sua construção social e sua reconstrução** [...]. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito [...] (GASPARIN, 2012, p. 123-124, grifos nossos).

Dessa forma, compreende-se que:

Ao início do processo tudo era percebido como empírico [...]. Agora a mesma realidade passa a ser vista e compreendida **em sua forma concreta** [...] já não se apresenta como natural, **mas histórica**. O conteúdo empírico torna-se concreto. Na catarse o educando é capaz de situar e entender **as questões sociais postas** no início e trabalhadas nas demais fases, **ressituando o conteúdo em uma nova totalidade social e dando a aprendizagem um novo sentido** [...] não aprendeu apenas um conteúdo, **mas algo que tem significado e utilidade** [...] algo que lhe exige o compromisso de atuar na **transformação social**. A nova posição do aluno é um todo concreto, uma expressão sintética do domínio do conhecimento (GASPARIN, 2012, p. 126, grifos nossos).

Delineia-se, portanto, no momento em que o discente “[...] mostra que, de um sincretismo inicial sobre a realidade social do conteúdo trabalhado, concluí agora com uma síntese, que é o momento em que ele estrutura, em nova forma, seu pensamento sobre as questões que conduziram seu processo de aprendizagem” (GASPARIN, 2012, p. 124). Portanto, é essencial a compreensão de que o conhecimento construído advindo do delineado processo “[...] não é, portanto, algo dado pelo professor, mas **uma construção social** com base em necessidades criadas pelo homem [...]” (2012, p. 125, grifos nossos), o processo de aprendizagem não se coaduna em bases neutras, pois, é

construção “[...] da ação humana, e **atende a interesses de classes** ou de grupo sociais determinados” (2012, p. 126, grifos nossos).

Assim, compreendida no âmbito da Formação no contexto do **Serviço Social** em diálogo com o **Projeto Ético-Político** do mesmo, dimensiona-se em atender aos interesses da **classe trabalhadora** – “subalterna” dentre, sobretudo, a defesa e garantia dos Direitos constitucionais humano-sociais e afins; assim, portanto, em uma *perspectiva classista*, haja vista que os conteúdos mediante a todo o referido processo de construção e desconstrução do conhecimento passa a ter para o discente “[...] uma significação: constitui um novo instrumento de trabalho, **de luta**, de construção da realidade pessoal e social” (GASPARIN, 2012, p. 126, grifos nossos).

Importante elencar que, nesse referido momento delineado enquanto “Catarse”, coaduna-se como importante o discente concretizar uma delineação de tudo que foi construído no viés da denominada aprendizagem (GASPARIN, 2012), ou seja, permeia-se, enquanto essencial, um processo “avaliativo”. Porém, a **concepção de “avaliação” no âmbito da Pedagogia Histórico-Crítica adentra uma conotação diferenciada**, nesse aporte:

Em relação aos alunos, podemos distinguir dois momentos de avaliação na catarse. Em primeiro lugar, eles mentalmente realizarão sua síntese, isto é, unirão, em uma nova totalidade, o conhecimento primeiro, que possuíam no início do estudo da unidade trabalhada, com o novo conhecimento que o professor lhes apresentou. Se no início do processo de estudo da unidade de conteúdo os educandos possuíam uma totalidade empírica, adquirida na vivência social ou em anos anteriores de escola, sobre o tema, esta totalidade foi sendo analisada, desconstruída, explicitada pelo conteúdo científico-cultural [...] o segundo momento, a fase da avaliação formal em que eles vão demonstrar, objetivamente, a si mesmos, ao professor, aos pais, à sociedade seu novo nível de aprendizagem adquirido, sua nova síntese [...]. Para concretizar esta avaliação haverá instrumentos adequados pelos quais o professor propõe aos educandos [...]. O que se espera que seja demonstrado é como e em que medida os educandos conseguiram se apropriar das dimensões do conteúdo anunciadas na problematização e trabalhadas na instrumentalização. Além disso, demonstrarão, teoricamente, como os objetivos, apontados na prática social inicial, se incorporaram à sua nova aprendizagem. Deverão evidenciar seu novo nível de desenvolvimento mental, tanto em relação à aquisição do novo conhecimento teórico, quanto em que medida prevêem que utilizarão em sua vida social fora [...] **A avaliação realizada na catarse não deve apenas apreciar o conhecimento teórico adquirido, mas este deve também ser considerado em sua perspectiva de instrumento de transformação social**, possibilitando aos alunos sua responsabilidade e iniciativa no uso do conhecimento adquirido (GASPARIN, 2011, p.1980-1981, grifos nossos).

Conforme o apontado por Gasparin (2011) acerca do processo avaliativo no cerne da referida perspectiva pedagógica e didática, compreendem-se modelos distintos com relação à abordagem tradicional pautada em descrever conteúdos que foram “passados” de forma hierarquizada; portanto, compreende **um processo de auto-avaliação tanto dos docentes quanto dos discentes e o delineado conhecimento prévio deve integrar os mecanismos de análises** do processo avaliativo e, para além, é importante e fundamental que o **processo avaliativo seja apontado em sua conotação de instrumento no cerne da colaboração pela transformação do real apresentado-social.**

Diante do exposto, perante a concepção acerca dos **processos avaliativos** na referida dimensão apontada e podendo se apreendida enquanto “[...] **expressão prática** da nova síntese [...]” (GASPARIN, 2012, p.130, grifos nossos),pode-se vincular o processo de avaliação junto aos mecanismos que permeiam a “**prática social final**”, na medida em que os próprios sujeitos beneficiados com relação à dimensionalidade do “retorno”e “funcionalidade social”, mediante a ação concreta no cerne da realidade advinda do processo de construção do conhecimento, possam “avaliar” o discente,porém, de forma vinculada com a efetividade e a capacidade de *colaboração* de transformação das estruturas vigentes inseridas ordem societária do Capital.

Fica sugestionado, nesse sentido, no âmbito do desenvolvimento desta referida pesquisa, a **possibilidade de substituir o termo “avaliação” por “ação prático-teórica consciente**”, em coerência com os alicerces da “**Práxis**” no processo que perpassa a formação profissional no **contexto do Serviço Social (teoria e prática)**; o referido processo, assim, **podendo estar associado, portanto, com o momento denominado “Prática Social Final**” com relação à referida didática, contudo, compreendendo que uma “**ação**” nas entoadas da “**Práxis**” deve estar aliada à “**Teoria**”, portanto, há necessidade do **domínio teórico do conhecimento construído durante o processo de aprendizagem**. Dessa firma, o **saber “teórico” estará expresso no âmbito da “práxis”, desconstruindo conceitos moldados de processos avaliativos segundo a concepção do Capital**, tanto descritivos nos cercos da sala de aula como verbais, mas que também ficam circunscritos ao ambiente institucional, ou seja, para além do formato instituído e **com significações ético-sociais em diálogo com o Projeto Ético-Político do Serviço Social.**

- Nos apontamentos, nesse norte, do “**ponto de chegada**”, tem-se a **quinta parte**, que abarca a **Prática Social Final** que, contudo, advém de todo o referido

processo, desde a “prática social inicial” em um movimento contraditório de continuidade, desconstruções e construções; assim, “O ponto de chegada do processo pedagógico na perspectiva histórico-crítica é o retorno a Prática Social. Esta fase representa a transposição do teórico para o prático dos objetivos da unidade de estudo [...]” (GASPARIN, 2012, p.139). A referida parte se delineia enquanto um momento fundamental para a apreensão e a **concretização da Práxis**, haja vista que é coadunada **uma nova proposta de ação consciente-crítica** pautada no novo conteúdo estabelecido no referido processo dialético, em que, a primeira parte se perfaz tão importante com relação ao processo quanto à quinta parte (GASPARIN, 2012).

Nessa acepção, o delineado momento, “[...] exige uma ação real do sujeito que aprendeu, requer uma aplicação” (2012, p. 140), na dimensão em que a ação pedagógica “[...] é teórico-prática e, nesse sentido, ela deve ser reflexiva, crítica, criativa e transformadora. A prática é a própria ação guiada e mediada pela teoria” (VEIGA, 1993, p. 81). Portanto, tem-se que o processo em que se perfaz a construção do conhecimento nas esferas da aprendizagem “[...] não está completo enquanto não houver a atividade prática relativa ao elemento teórico em questão” (VASCONCELLOS, 1993, p. 81). Nesse aporte, para além de uma compreensão e apreensão teórica, bem como concreta da realidade, se finda enquanto essencial “[...] ainda que em pequena escala, possibilitar ao educando as condições para que a compreensão teórica se traduza em atos [...]”(GASPARIN, 2012, p. 140).

No referido momento, torna-se necessário, assim, que o docente mais o discente, por meio de uma relação horizontal, tendo em vista o processo de apropriação do novo conhecimento construído, assim, em uma relação de continuidades, dialoguem reflexivamente, contudo, criticamente, acerca de quais estratégias-ações serão utilizadas nas entoadas do retorno social do processo de aprendizagem, ou seja, “[...] de como podem usar de modo mais significativo os conceitos novos no contexto de operações sociais práticas [...]” (GASPARIN, 2012, p. 143). Nessa dimensão, a concretização deste denominado momento delineia dois aspectos constitutivos “[...]1- nova atitude prática; 2- proposta de ação” (2012, p. 144).

Permeia-se, desse modo, uma proposta de ação em que:

O docente e os educandos elaboram um plano de ação com base no conteúdo trabalhado. Este plano procura prever o que cada aluno (ou grupo de alunos) fará na vida prática [...]. É o desenvolvimento de seu compromisso com a prática social, lembrando que esse método de estudo tem como pressuposto a articulação entre educação e sociedade. Essa previsão de trabalho é desenvolvida individualmente

ou pelo grupo, como compromisso social pela aprendizagem realizada. O aluno assume, com colegas e professores, em grupo, as ações que desempenhará. [...] Devem ser planejadas ações de curto e médio prazo [...]. A proposta de ação tem como base o conteúdo estudado e, por isso, é sua consequência [...]. O novo procedimento prático pode referir-se tanto ações intelectuais quanto trabalhos de ordem social ou atividades manuais, físicas (GASPARIN, 2012, p. 144-145).

Diante das análises e apreensões expostas e refletidas, compreendem-se, contudo, e, de forma ética, as reais dificuldades que circundam a referida abordagem ante os desafios que se perfazem frente às estruturas fincadas e moldadas segundo a Hegemonia dominante atual. No entanto, atenta-se que:

[...] se o educando não for desafiado a por em prática, numa **determinada direção política** os conhecimentos [...] construídos [...], todo o trabalho despendido para usar esse método de ensino-aprendizagem se assemelhar aos tradicionais, aos escolanovistas e tecnicistas: não irá além da sala de aula (GASPARIN, 2012, p. 142, grifos nossos).

Na dimensão do alcance social alinhado e advindo do delineado processo educativo em que o mesmo ganha *força social*, assim, tendo como base os delineamentos expostos por Gasparin (2012), podem ser refletidas e denotadas, com relação às estratégias de ação no viés do referido momento, dimensionando, desse modo, a perspectiva de Práxis, dentre o processo educativo em questão, no âmbito do processo **formativo no cerne do Serviço Social**.

Foram, nessa direção, analisadas abaixo, algumas estratégias que podem ser denotadas e abordadas, porém, perfaz-se a essencialidade de esclarecer, que as sugestões expostas estão em plano de **orientações** e, portanto, deve-se considerar a **realidade** de cada situação para delinear as **estratégias cabíveis** em cada realidade, e que terão maiores impactos **ético-sociais** possíveis. Assim, não se denotam enquanto “receitas padronizadas”, pois, se assim fosse, estariam em desacordo com a proposta elencada acerca da referida abordagem educativa na concepção histórico-crítica.

Nessa dimensão, pode se delinear a concretização de **“Núcleos de Construções”**, visando alinhar a referida proposta didático-pedagógica e suas finalidades, concomitantemente à estratégia de fortalecer o tripé Ensino-Pesquisa-Extensão que compõe a universidade pública dentre, sobretudo, forma de resistência e de defesa da mesma frente às ofensivas Neoliberais e sua lógica de precarizar, “separar”, “isolar” e, assim, “fragilizar” os vieses constituintes dos seus processos.

Também, a referida estratégia dialoga com as denotações da proposta das Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, diante dos pilares que perquirem o ensino aliado à pesquisa, bem como à extensão universitária.

Onde a proposta se perfaz em **vincular** a dimensão do “**ensino**” (o conteúdo construído no processo de aprendizagem na delineada abordagem) junto aos “**grupos de extensão**”, na qual a referida articulação adentrará propostas estratégicas de retorno e alcance social da aprendizagem por intermédio dos grupos de extensão, mediante ações específicas com relação a cada **núcleo**.

Assim como, na mesma abordagem, pode-se vincular o conhecimento construído mediante o **ensino** (por meio do conteúdo desenvolvido-construído) aos “**grupos de pesquisa**”, adentrando qualificar os processos de análises e reflexões nos mesmos das concepções estudadas e investigadas no cerne do ensino, nessa perspectiva e concomitante, articulando a importância de concretização de mecanismos e estratégias de “função-alcance” social das pesquisas científicas no âmbito do Serviço Social; e-ou, também, de modo a aprofundar as concepções entoadas no cerne da temática da Pedagogia Histórico-Crítica, visando a sua maior propagação, assim, materialização no viés universitário e, de forma orgânica, a função social das propostas advindas do aprofundamento e da expansão da consolidação da concepção da Pedagogia Histórico-Crítica e de sua didática, alçando, assim, ao expandir as suas concepções, conseqüentemente, abrangerão, advindas da consolidação do processo educativo na referida abordagem, propostas de ações com relação à realidade apresentada.

Também, em um sentido de articular os três pilares da universidade pública, simultaneamente, ao alinhar o **ensino** com a **extensão** e a **pesquisa**, assim, visando, conforme o exposto, oportunizar meios e estratégias do conhecimento construído via institucional, de ultrapassar os limites das estruturas das instituições de ensino, dessa forma, no contexto da formação no cerne do Serviço Social ganhando, assim, “**força e funcionalidade social**” perante a sociedade, e, concomitante, a todo esse processo, findará **fortalecer o tripé** que constitui a universidade pública coadunado no ensino, na pesquisa e extensão, tendo em vista que, por meio das referidas estratégias, vai na contramão da tendência da Hegemonia do Capital no sistema vigente, de “isolar”-“departamentalizar” os processos de modo interesseiro e intencional.

Bem como, podem se consolidarem ações com **função social diante da sociedade** de “forma direta” dentre o “ensino construído via institucional” e a “sociedade” em um âmbito coletivo, por meio de “parcerias” para as referidas ações,

como, por exemplo, mediante os movimentos sociais; na ampliação e consolidação de cursinhos populares comunitários; no processo que visa contribuir com a organização da classe trabalhadora na luta pela garantia de seus Direitos nos atentos da “luta de classes”; bem como em vinculação com escolas, Centros de Referência de Assistência Social, como, mediante o trabalho sócio-educativo, centros de saúde, penitenciárias, junto aos moradores em situação de rua, entre outras associações; ou, também, de forma individual nessa acepção, mas é sempre importante estimular o coletivo de forma a ir à contramão da lógica de fragmentação-isolamento-departmentalização promovida pela Hegemonia do Capital.

Cabe retomar, também, com relação aos processos “avaliativos”, conforme exposto no passo da “Catarse” com base nas delineações permeadas por Gasparin (2012), poder criar mecanismos de estarem vinculados, de acordo com o exposto anteriormente, com a real efetividade das ações propostas no âmbito deste referido passo no cerne da “prática social final”, podendo os mesmos ser realizados pelos próprios beneficiários das referidas ações quando for o caso, nesse sentido, almejando romper com um processo “avaliativo padrão” segundo as assertivas da Hegemonia Neoliberal, haja vista que “[...] a prática transformadora é a melhor evidência da compreensão da teoria” (GASPARIN, 2012. p. 140), na dimensão em que “[...] é a expressão mais forte de que de fato se apropriou do conteúdo, aprendeu, e por isso sabe e aplica. É o novo uso social dos conteúdos [...]” (GASPARIN, 2012. p. 142).

Assim, tais fatores e alicerces expostos, portanto, compreendem articularem a “teoria” junto à “prática” na perpetuação, nessa dimensão, de **Práxis**, “É nesse sentido que procurei elaborar o significado de práxis a partir da contribuição de Sánchez Vázquez [...], entendendo como um conceito sintético que articula a teoria e a prática [...]” (SAVIANI, p.120, 2013), ou seja, “[...] vejo a práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura em contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo” (2013, p.120). Nessa dimensão, Saviani afirma ainda que “[...] A filosofia da práxis, tal como Gramsci chamava o marxismo é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis” (2013, p.120).

As abordagens que perpetuam a Pedagogia Histórico-Crítica (2013) de Saviani e sua didática caracterizada por Gasparin (2012), convergem na direção de estratégias para a consolidação da Práxis em coerência, portanto, com os pressupostos e os alicerces fundantes e estruturantes do Projeto Ético-Político do Serviço Social e os

delineamentos que compõem a estrutura curricular da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) de 1996.

Dialogando, desse modo, com a realidade investigada no âmbito desta referida pesquisa (curso de graduação em Serviço Social, compreendendo os discentes, futuros Assistentes Sociais, e os docentes no referido contexto – UNESP-Franca-SP), dentre, contudo, a amostragem delineada para o desenvolvimento do referido processo investigativo, haja vista que podem ser problemáticas comuns a outras instituições formativas nesse contexto, cabe ressaltar que tais análises foram expostas e analisadas de maneira específica no âmbito do segundo capítulo desta referida Tese. No entanto, perfaz-se importante retomá-las e elencá-las de um “modo geral”, para as compreensões aqui propostas para as apreensões dos alicerces constituintes.

Foram verificados, nessa dimensão, no cerne do processo ensino-aprendizagem compreendendo a referida pesquisa, modos, entendidos na forma de materialização do trabalho profissional docente, diversificados e distintos nas questões que envolvem os processos pedagógico-didáticos. Porém, foi possível verificar, de forma minuciosa, agrupamentos segundo uma determinada “tendência” pedagógica.

Nessa dimensão, abrangendo a “totalidade” dos sujeitos docentes pesquisados, verificou-se uma ausência com relação a uma formação e-ou política estruturada quanto às questões didático-pedagógicas para o exercício da docência no contexto do Ensino Superior; assim, no âmbito do Serviço Social; no viés de seus processos formativos no âmbito do mestrado e-ou doutorado; bem como a referida ausência permanece nos locais de trabalho dos mesmos, com exceção de algumas iniciativas pontuais e “raras”, uma dinâmica que se espelha nas formulações coadunadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que, também, não dimensiona o processo formativo quanto às questões didático-pedagógicas de docentes universitários, na qual se enquadra a referida questão nos alicerces da abordagem “intencional” da “autonomia” profissional.

Tendo em vista que conotam em direção a inviabilizar um processo formativo qualificado e ético, as condições de trabalho que se engendram na realidade dos delineados docentes, que de acordo com a lógica do sistema vigente (calcado em uma Hegemonia Neoliberal no cerne da reestruturação produtiva e da mundialização do Capital, em consonância com o modelo Toyotista no tocante, sobretudo, da divisão sócio-técnica do trabalho e diante das tendências de privatização) se materializam de forma precarizada; nos atentos da multifuncionalidade devido às várias atribuições

inerentes e a ausência de tempo para desenvolverem todas as responsabilidades, em um processo, contudo, que ao dimensionar o viés da “autonomia” se finda um mecanismo de culpabilização do mesmo pela suas supostas “incapacidades”, aumenta, nessa dimensão, o sentimento de isolamento, bem como o de culpa.

Nesse aporte, são criadas as condições oportunas que visam a um processo de “desqualificação” do trabalho docente, na referida realidade pesquisada, de forma estratégica e interesseira, a fim de dismantelar cada vez mais os atentos da universidade pública e de qualidade e um processo formativo qualificado-ético. Desse modo, perfaz-se compreender um processo de não culpabilização do docente no delineado contexto, mas sim do sistema do Capital que contorna a sociedade atual em benefício dos interesses da classe dominante e na manutenção da ordem vigente, em uma acepção, portanto, que docentes e discentes se encontram enquanto “vítimas” das mazelas oriundas do Sistema Neoliberal.

Nessa direção, foram compreendidos docentes que reproduzem de forma contundente uma concepção de “Educação Bancária”, conforme a crítica findada por Freire (2017), nos alicerces de uma Pedagogia considerada como Tradicional de acordo com Saviani, (2001) e instrumental (ANTUNES; PINTO, 2017); bem como os que tentam superar as formas calcadas na Hegemonia do Capital, porém, recaem em práticas que acabam reproduzindo os valores das mesmas. Também, aqueles que conseguem ultrapassar em alguma dimensão ante a concepção de aprendizagem tecnicista, instrumental, volátil, multifuncional (ANTUNES; PINTO, 2017), mas que recaem em alguns processos reprodutivos vinculados à estrutura da ordem vigente, como, por exemplo, com relação aos planos de ensinos das referidas disciplinas, que, já prontos, são aplicados sem levar em consideração a realidade apresentada e suas especificações, assim, em um processo ainda hierarquizado-verticalizado; também com relação à questão do *alcance social* dos conteúdos trabalhados no âmbito do processo de aprendizagem, que ficam limitados às estruturas institucionais, nas entoadas que não são articuladas propostas de ações efetivas na realidade social.

Contudo, cabe salientar, nesse contexto, no âmbito de uma **representação mínima**, portanto, exceção, de postura profissional, que considera a realidade apresentada para construir, com base na demanda oriunda, o “plano e ensino”, assim, com base, contudo, em um processo investigativo acerca do real apresentado, bem como a preocupação de vincular junto à proposta educativa ações de retorno e alcance social por meio de propostas efetivas, porém, que ainda recaem, em alguns aspectos, nas

estruturas de um processo de aprendizagem que ainda se inserem mediante uma concepção “tradicional”, bem como aborda Saviani (2001), assim “bancária” (FREIRE, 2017) e instrumental (ANTUNES; PINTO, 2017), como impregnar “slides” com conteúdos teóricos que são passados para os discentes a fim de estimular a leitura e a participação de uma turma não interessada em tais; assim, em um sentido contrário, além de estimular a participação, acaba fragilizando ainda mais o processo, por não se coadunarem estratégias que visem despertarem o interesse, bem como a aplicação de “avaliações” segundo um modelo “tradicionalista” em uma dimensionalidade de “resultados”. Assim, “Torna-se necessário rever os conceitos de avaliação diagnóstica, formativa e somativa [...]” (GASPARIN, 2011, p. 1983), tendo em vista que abordagens de “[...] diagnóstico, formação e soma não são da essência da avaliação, mas representam, antes, os momentos temporais, do processo pedagógico quando, tradicionalmente, se **apreciam os resultados obtidos** pela realização de um dado trabalho” (2011,p. 1983, grifos nossos).

Também, encontram-se nas engrenagens das artimanhas do Capital, mediante as estruturas do Sistema Neoliberal, mecanismos para favorecer os processos de “departamentalização”, “isolamento” e “fragmentação” das relações e, nesse âmbito, das relações profissionais dos docentes no viés da realidade pesquisada, de modo a fortalecerem as estratégias do Capital de fragmentar e isolar o quanto puder dentre os mais diversos mecanismos no cerne de uma “desqualificação” intencional e interesseira.

Diante dos fatores expostos e analisados, sobretudo, no âmbito das problemáticas apontadas, dimensiona-se a importância e a necessidade, no viés do Serviço Social, da apropriação de uma Pedagogia e uma Didática que dialoguem com os princípios éticos e políticos da profissão em uma conotação contrária à Hegemonia do Capital dentre o Sistema Neoliberal. Dessa forma, a apropriação da Pedagogia Histórico-Crítica permeada por Saviani (2013) e da sua didática denominada por Gasparin (2012), se tornam coerentes e necessárias em uma perspectiva de Práxis.

Nos processos em que o discente, no âmbito do processo formativo no contexto do Serviço Social - na graduação, além, portanto, de obterem uma conotação de Educação contrária à Hegemonia do Capital em coerência com os princípios do Projeto Ético-Político da categoria diante dos aportes da Teoria e do Método de Karl Marx, bem como por intermédio de conteúdos que permitam uma compreensão crítica da realidade apresentada por meio de uma estruturada e intensa formação teórica, também na defesa intransigente de uma Educação pública, laica e de qualidade, ensaja-se, também, a

vinculação, no referido processo formativo, de uma Pedagogia e uma Didática, dessa forma, contrárias à Hegemonia do Capital, em que a Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Saviani (2013) e a didática da mesma elaborada por Gasparin (2012), convergem em direção aos pressupostos almejados, haja vista que dimensionam desenvolverem “[...] os conteúdos científico-culturais como instrumentos de luta e mediação para a transformação social” (GASPARIN, 2013, p.90).

Para tanto, diante de uma vinculação orgânica entre a graduação e a pós-graduação, enseja-se, contudo, que o docente no cerne do Serviço Social, além de obter as titulações necessárias para exercerem a docência universitária no Brasil, diante do mestrado e-ou do doutorado e mediante o desenvolvimento de pesquisa, requer, contudo, uma formação no trato com as questões didático-pedagógicas e, que, também, dialoguem com os princípios éticos e políticos da profissão. Nesse aporte, a Pedagogia Histórico-Crítica mais a sua didática, coadunam-se enquanto coerentes, contudo, necessárias, que ao qualificarem a sua Formação profissional, qualificam de forma consciente o seu Trabalho profissional e, por conseguinte, possibilitam um processo formativo de Assistentes Sociais, no viés da graduação, críticos-criativos, contudo, propositivos-transformadores, na perspectiva, portanto, em ambos os processos de Formação e Trabalho profissional, de *Práxis*.

Haja vista que “Um educador apoiado nestes referenciais não vai “transmitir” conteúdos aos alunos; e a relação “bancária” entre aluno e professor e destes com o objeto do conhecimento fica, assim, inexoravelmente cortada” (CORAZZA, 1991, p.88) e, no dimensionado processo, diante de seu percurso, atentam-se, todavia, as estratégias de defesa da universidade pública, laica, com função ético-social e de qualidade; na contramão, portanto, das tendências argilosas das estruturas dominantes.

Nessa dimensão, advém, também, a importância de difundir e propagar os vieses da Pedagogia e sua Didática na perspectiva Histórico-Crítica, a fim de adentrarem possibilidades de compreensão e materialização das mesmas, tendo em vista o caráter contrário à Hegemonia do Capital das mesmas e, assim, as estratégias da classe dominante de não propiciar visibilidade às referidas abordagens, principalmente no contexto da realidade brasileira atual diante da “perseguição” ao “pensamento crítico”:

Não ouvi falar da Pedagogia Histórico-Crítica e nem da didática dela (ADOLFO)

[...] o Vygotsky eu tive uma disciplina no curso X sobre ele [...], eu gosto muito da teoria dele [...] algo que eu acho que para o Serviço

Social faz mais sentido [...] eu acho que faz uns três anos, não sei direito, quatro anos, eu comecei a ler Vygotsky, faz pouco tempo [...]. Saviani, eu estudei na época do curso X, mas como não é minha área, eu não trabalho isso em sala, porque eu não sou profissão X, eu não trabalho a questão X, mas é um pessoal que eu gosto, muito [...] (TARSILA).

Não conheço nada sobre (CARLOS).

Eu já ouvi falar, eu já li algumas coisas, principalmente quando eu fiz o curso X, isso estava muito mais presente do que aqui, [...] eu tenho estado muito afastado desse debate, mas eu acho que ele é importante, [...] o Vygotsky vai partir do Materialismo Histórico-Dialético para pensar a reprodução social daqueles sujeitos que estão inseridos em um determinado contexto e pensa a prática a partir daí, [...], para que a gente possa “iluminar”, [...] como é que a gente rompe com esses processos que existem e qual é a possibilidade de Educação que a gente quer? (ANTONIO).

Eu só ouvi falar, mas, assim, nunca aprofundi, só já ouvi falar, mas, nem posso dizer que eu conheço porque eu não li com profundidade (ROSA).

Nunca, [...] eu vi hoje com você, no início da sua fala (CAROLINA).

A primeira vez que eu ouvi falar foi com você no X ano, que você comentou, eu achei tão interessante [...] era a primeira vez que a gente estava tendo a oportunidade de conversar sobre isso [...] eu lembrei disso muito, como está relacionado, [...]. E, a gente não [...] ouvi falar e tem um impacto tão forte no nosso desenvolvimento, na Educação, de como a gente vai aplicar [...] eu não tenho muito fundamento, eu não conheço na verdade nada sobre isso, eu queria ler alguma coisa sobre isso, assim, para eu entender um pouco, porque eu conheço pouquíssimo, mas eu acredito que é a Esperança que a gente tem de sair desse método quadrado e bancário e começar a explorar isso, outras alternativas (DANDARA).

Não, Vygotsky a gente teve contato na disciplina X com a professora X, mas falou mais a questão do aspecto X, da Educação foi bem superficial, porque não dá para você aprofundar [...]. Então, o único contato que eu tenho “maior” é na disciplina mesmo, que a gente teve, mas fora disso, não. Nada na graduação (NÍSIA).

Assim, a consolidação da Pedagogia Histórico-Crítica, assim como sua didática no âmbito do Ensino Superior Brasileiro diante dos desafios emoldurados, nesse norte, no cerne do Serviço Social nas entranhas das ofensivas Neoliberais, sobretudo, no âmbito atual, podem e devem “[...] ser indicadas para instigar um novo olhar sobre o processo de ensinar e aprender, tanto dos professores como dos alunos, **com vistas à superação das dificuldades**” (PEREIRA, 2015, p.234, grifos nossos).

Desse modo, tais acepções analisadas e expostas compreendem, portanto, o tripé **Educação-Pedagogia-Didática contrário à Hegemonia do Capital** no cerne do Sistema Neoliberal, que conotam, sobretudo, o caráter *político* do processo educativo e se colocam nas entoadas da “luta de classes” em benefício da classe “trabalhadora-subalterna”, mediante a defesa, contudo, dos aportes *democráticos*, em concordância, assim, com os princípios constituintes e constitutivos do Projeto Ético-Político do Serviço Social, nas dimensionalidades, portanto, da **Luta** e da **Resistência!**

[...] é tempo de luta, [...] agora é tempo de estar nas ruas, resistir e lutar, [...] é momento de construir uma frente ampla pela Democracia, pelas liberdades e pelos Direitos no Brasil, [...] nós não vamos, apesar de tudo, apesar da intolerância, apesar dos horrores, nos não vamos desistir dos nossos sonhos, nós não vamos desistir do sonho de uma pátria em que [...] nenhuma família sem casa, nenhum camponês sem terra, nenhum trabalhador sem Direitos, nós não vamos desistir de uma pátria com igualdade e justiça social [...] enquanto eles globalizam o medo, nós globalizamos a esperança, enquanto eles globalizam o autoritarismo, nós globalizamos a resistência, e somos movidos pela convicção de que estamos do lado certo da história, de que estamos plantando sementes do nosso futuro, pela Democracia, por nossos Direitos, [...] até a vitória (GUILHERME BOULOS, Primeiro Fórum Mundial do Pensamento Crítico, 2018).

"As rosas da resistência nascem do asfalto [...] vamos estar com o punho cerrado falando do nosso lugar de existência contra os mandos e desmandos que afetam nossas vidas" (MARIELLE FRANCO).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Quem não se movimenta, não sente as correntes que o prendem”.

Rosa Luxemburgo

Trabalho e Educação se permeiam enquanto eles constitutivos e constituintes que se relacionam e se articulam de maneira mútua no âmbito dos processos sócio-históricos, nessa dimensão, delineando fatores e características próprias e específicas com relação a cada contexto social e histórico até os tempos contemporâneos que se perfazem nos atentos do Sistema Neoliberal diante da **Hegemonia do Capital**.

Apreende-se, conforme Antunes (2015), que a ação que coaduna a produção, bem a reprodução no cerne da vida social se solve, nessa acepção, através dos alicerces fundantes que circundam o **Trabalho**, desse modo, por meio do mesmo no viés de um agir na vida cotidiana, o ser humano perpetua-se, portanto, no tocante ao delineado Ser Social, o Trabalho, assim, se denota enquanto o início do referido processo que se dimensiona como de “**humanização**”, nessa esfera, os seres humanos ao modificarem a natureza, de modo concomitante se modificam nos delineamentos da natureza transformada ao longo da história.

Nessa dimensão, conforme se transforma o modo como se concretiza a produção da existência com relação aos seres humanos, assim, a forma como os mesmos trabalham, se modificam também, as maneiras pelas quais os seres humanos existem, nessa acepção, compreende-se que se dimensionaram distintos modos de produção no patamar da existência de cunho humano, como o Comunitário, Primitivismo, Escravista, Feudal, Capitalista e no contexto atual, os delineamentos do Sistema Neoliberal, nesse sentido, o Trabalho se caracteriza e se perfaz, enquanto fator **central**, ou seja, essencial e presente em todas as maneiras no viés das organizações, bem como estruturas sociais (SAVIANI, 2003).

Lukács (1978) retratou que o Trabalho enquanto ação de cunho consciente ao se perpetuar enseja um conhecimento de acepção concreta mesmo que não perfeito, nesse enlace, compreende-se uma **articulação** dentre os patamares constituintes **da forma de organização** e alçada produtiva aos atentos e as estruturas da **Educação**, onde a referida vinculação, se delineia, portanto, de acordo com Ponce (2015), no âmbito de um **produto histórico**.

A Educação se constitui, assim, no aporte de um complexo integrante com relação à vida social e detém, nessa alçada, uma intencionalidade e uma funcionalidade social de caráter importante que coaduna o movimento constitutivo da reprodução social-Ser Social (CFESS-CRESS, 2011), nessa dimensão, adentra a associação e **vinculação intrínsecas dentre Educação-Trabalho**, tendo em vista que a ação que se conota o Trabalho requer, nessa percepção, denominado conhecimento no cerne das

referidas habilidades perpetuadas e desenvolvidas de viés histórico, desse modo, se caracterizam os **fundamentos históricos**, bem como **ontológicos** que apreendem a **relação Trabalho e Educação** (SAVIANI, 2007).

Diante da compreensão exposta, permeiam-se as esferas atuais adensadas no Sistema Neoliberal dentre o reordenamento da “função” do **Estado** tendo-o enquanto **mínimo**, mediante a Hegemonia do Capital, em que se materializam relações no contexto do “**mundo do trabalho**” vinculadas aos processos de **reestruturação produtiva**, assim como de **mundialização do capital** dentre os vieses estruturantes da **flexibilização** nas entoadas constituintes do modelo referendado no **Toyotismo** em conexão, dessa forma, com as dimensionalidades que perfazem as orientações de **organismos internacionais**, a exemplo, o **Banco Mundial**, frente os países considerações periféricos, como o Brasil, nos atentos, nessa assertiva, da **Divisão Internacional do Trabalho**, adentrando, contudo, a **Divisão Social e Técnica do mesmo** junto aos interesses das grandes corporações e setores empresariais perante a **formação de uma força de trabalho polivalente, multifuncional, flexível, técnica e instrumental** (ANTUNES; PINTO, 2017).

Dessa forma, a formação de uma força de trabalho com um mínimo de qualificação “**superficial**”, ou seja, apenas o suficiente e na medida exata para atender as **demandas do mercado e do Capital**, coadunando, nesse aporte, os vieses da **alienação**, bem como do **estranhamento** (MARX, 1991) na dimensionalidade de suas **expressões na contemporaneidade** como abordam Antunes e Alves (2004), haja vista que “Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 59), onde “Sob o **toyotismo**, a **alienação (ou estranhamento/Entfremdung)** do trabalho encontra-se, **em sua essência, preservada**” (ANTUNES; ALVES, p. 346, 2004, grifos nossos).

Que juntamente com o slogan “sociedade do conhecimento” há propagação do discurso interesseiro e intencional de que “**teoria**” e “**prática**” **não dialogam**, diante, portanto, da estratégia para que permaneçam em campos distintos, assim, cooperando com os **critérios do Capital**, dessa forma, tais acepções, **moldam a Política de Educação** brasileira abarcando o Ensino Superior e, nessa dimensão, o processo de **formação** de profissionais no âmbito do **Serviço Social** (futuro Assistente Social no cerne da graduação e o docente no aporte do Serviço Social).

Nos enlaces dos fatores elencados, nos alicerces da realidade que engloba o Ensino Superior no Brasil, no âmbito, portanto, do Serviço Social, se **perfaz um modelo hegemônico enraizado na lógica que gera o Capital nas entoadas Neoliberais**, de um **processo de aprendizagem** calcada nos patamares de uma Pedagogia dimensionada como **Tradicional** (SAVIANI, 2001) coerente com uma acepção de “Educação Bancária” (FREIRE, 2017) em que se materializam um formato centrado em relações hierarquizadas e estáticas na relação discente-docente, em que o educando reproduz um “[...] saber “enciclopédico [...]” (KUENZER, 1989, p.24) diante da transmissão de conteúdos e da absorção de forma passiva dos “amontoados” dos mesmos, ou seja, nos contornos “instrumentais” mecanicistas (ANTUNES; PINTO, 2017).

Tal modelo que se consolida no processo de aprendizagem em coerência com as intencionalidades do Capital segundo a Hegemonia do Sistema Neoliberal, **inviabiliza**, de modo estratégico e interesseiro, **a formação de sujeitos criativos e crítico-transformadores** ao adentrar um perfil de **profissional adaptador** nas condições e estruturas do sistema vigente, contudo, reproduz o mesmo na dimensionalidade de **uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas**, para a manutenção, portanto, dos formatos de poder em **benefício dos privilégios da classe dominante e a manutenção da ordem vigente** onde se comercializa e globaliza a ideia da “roupagem” diante do “aprender a aprender” que, por sua vez, “[...] ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é instrumento ideológico da classe dominante [...]” (DUARTE, 2006, p. 08).

Nessa orientação, verificou-se na realidade pesquisada no âmbito desta investigação, conforme as conotações que foram expressas, **em maior ou menor intensidade e aportes**, a reprodução de um processo de aprendizagem embasada em uma concepção de pedagogia tida como “tradicional”-“tecnicista”-“produtivista” (SAVIANI, 2001) adentrando uma abordagem de “Educação Bancária” conforme a crítica realizada por Freire (2017) mediante um modelo instrumental como abordam Antunes e Pinto (2017).

Tal acepção e problemáticas se acentuam ainda mais devido a **ausência** de uma **formação e-ou política** (assim como também foi relatado no âmbito dos sujeitos desta referida pesquisa aportada), vinculada a formação quanto às questões didático-pedagógicas no cerne do Ensino Superior brasileiro segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996, que adentra o viés da autonomia do docente

universitário, porém, encobre as reais situações de trabalho do mesmo violentado dentre as várias formas de precarização mediante, contudo, o fenômeno da “**reconversão docente**” (EVANGELISTA, 2017).

Nessa acepção, em um ciclo vicioso que ao dismantelar as condições de trabalho docente nesse referido nível de ensino, assim, no âmbito do Serviço Social, interfere negativamente nos processos de formação profissional do futuro Assistente Social no viés da graduação, dessa forma, dentre os critérios de “culpabilidade” e “responsabilização” do docente universitário no dimensionado contexto.

Tais características, portanto, rebatem no cerne dos processos formativos (Assistente Social em formação e o docente nesse contexto) e conseqüentemente nos de trabalho profissional dos mesmos, em uma vinculação orgânica, contudo, das relações empreendidas entre graduação e pós-graduação na realidade brasileira, bem como as denotadas dentre formação e trabalho profissional, no contexto atual.

Haja vista que no cenário contemporâneo no Brasil diante do acirramento da Questão Social e suas várias expressões e mazelas em comunhão com o Sistema Neoliberal, sobretudo, para a classe trabalhadora-subalterna e, contudo, mediante as intensas perdas de Direitos que foram arduamente conquistados no decorrer da história por meio de muitos embates e a violação dos aportes democráticos, enseja-se, portanto, um processo formativo de profissionais Assistentes Sociais (na graduação) qualificado, crítico e ético.

Nessa dimensão, que **além de uma estruturada e intensa formação teórica** dentre o viés de uma concepção de **Educação contrária a Hegemonia do Capital** mediante, sobretudo, a teoria e o método segundo Karl Marx, bem como os conteúdos delineados dentre as atuais Diretrizes Curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), que possibilitam, nessa dimensão, uma leitura e compreensão críticas da realidade, em um processo da aparência para a essência dentre as totalidades apreendidas e seus movimentos, contudo, contraditórios, **há necessidade**, também, em coerência com os princípios éticos e políticos da categoria, a materialização de uma **Pedagogia e Didática** contrárias aos ditames do Sistema Neoliberal, ou seja, estruturando, nesse norte, o **tripé “educação-pedagogia-didática” contrário a Hegemonia do Capital**.

Para tanto, se torna necessário de modo concomitante e intrínseco, além dos docentes no cerne do Serviço Social, obter as titulações necessárias para exercerem a docência universitária, terem também, um processo formativo quanto às questões

didático-pedagógicas que, contudo, seja coerente com os princípios éticos e políticos do Serviço Social, assim, de modo contrário a Hegemonia do Capital nos atentos Neoliberais diante do processo de formação profissional do futuro Assistente Social, visando, assim, a **perspectiva de Práxis** mediante a colaboração para a materialização, em ambos os casos, de um **trabalho significativo, crítico e transformador**, em **enfrentamento**, sobretudo, a “arapuca” montada pelo Capital em **separar “Teoria” e “Prática”** que beneficia a manutenção da estrutura vigente e do poder da classe dominante.

Adentrando, também, modos e estratégias, nesse contexto, com relação aos processos de aprendizagens, que possam apreender a luta contra a precarização e o sucateamento da Universidade pública brasileira com vista a sua privatização, assim, se coaduna como necessário, em um norte contrário, dentre uma ação intencionada, fortalecer também o tripé que compõe a estrutura da Universidade pública calcada no **ensino aliado à pesquisa, bem como a extensão universitária**, dessa forma, a defesa assídua da universidade além de **pública e gratuita, laica, com qualidade e compromisso ético-social**.

Em um movimento contrário, portanto, as tendências fincadas que atendem a lógica hegemônica do Sistema Neoliberal cunhado pelos aportes do Capital, tendo em vista que se delibera como incoerente com os princípios norteadores que comportam o Projeto Ético-Político do Serviço Social, assim, com as próprias e atuais Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996), a materialização de um processo de aprendizagem pautado nos vieses estruturantes segundo uma Pedagogia Tradicional e-ou Tecnicista (SAVIANI, 2001) na dimensão de uma abordagem de “Educação Bancária” (FREIRE, 2017) que, por sua vez, colaboram com a estratégia do Capital em separar a “Teoria” da “Prática”.

Dessa maneira, se perfaz a importância e essencialidade da **Pedagogia Histórico-Crítica** abordada (2013) por **Dermeval Saviani** que é constituída tendo como base os fundamentos do **Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx** e a **Teoria Histórico-Cultural** mediante a conotação social da aprendizagem segundo **Lev Semyonovich Vygotsky**, bem como a **didática** com relação à mesma que foi dimensionada por **João Luiz Gasparin (2012)** no processo de **formação profissional crítica** do **Assistente Social** na graduação e sua **vinculação** com a **formação** didático-pedagógica do **docente** no viés do Serviço Social, nas delineações, portanto, de uma **Pedagogia**, bem como uma **Didática** contrárias a Hegemonia Neoliberal no cerne do

Capital, em coerência, assim, com os princípios éticos e políticos do Serviço Social e, desse modo, em integração e diálogo com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS de 1996, adentrando, sobretudo, os atentos da “luta de classes” (MARX; ENGELS, 2015) em defesa da classe dominada (trabalhadora-subalterna), haja vista os vários desafios que se adentram no âmbito da realidade brasileira atual.

Dentre a referida abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica, bem como sua didática, apreende-se conforme suas acepções, sobretudo, consolidar **o processo de aprendizagem para além dos limites estreitos institucionais** permeando a essencialidade da **funcionalidade social do processo educativo** por meio de ações concretas de **retorno diante da realidade social apresentada**, almejando, assim, contribuir com os processos de transformação da mesma nos aportes constitutivos da esfera calcada, sobretudo, da **política** alinhada ao **processo educativo**.

Nesse norte, no âmbito do processo formativo no viés do Serviço Social, onde se podem criar estratégias para a consolidação de ações dimensionadas para **fortalecerem os pilares da Universidade Pública**, ao criar mecanismos e meios intencionais de vinculação do **ensino** (conteúdo diante do processo de construção do conhecimento) **aliado à pesquisa e a extensão universitária** por meio de **ações concretas**, colaborando, assim, para a fortificação da estrutura da mesma e, nesse aporte, defendo-a no plano público, gratuito, laico e de qualidade, sobretudo, **ético-social**.

Cabe ressaltar e rememorar que apesar da “Educação e seus processos” se coadunarem como elementos “secundários” como denota Saviani (2001; 2013), tendo em vista que o “Trabalho” se perfaz enquanto categoria central, se permeia enquanto fator importante e essencial, ou seja, apesar de se aportar enquanto “[...] elemento determinado, **não deixa de influenciar o elemento determinante**. Ainda que secundário, **nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade**” (SAVIANI, 2001, p. 59, grifos nossos).

Assim, delinea-se a importância de se adentrar e refletir acerca das referidas concepções didático-pedagógicas (SAVIANI, 2013; GASPARIN; 2012) de acordo com os alicerces expostos segundo a abordagem histórico-crítica visando as possibilidades de suas implementações no viés de uma **orientação pedagógica**, assim como **didática que dialoguem com a tradição e orientação marxista em conformidade com o Projeto Ético-Político do Serviço Social**, tanto com o corpo docente, discente, Assistentes Sociais, comunidade, movimentos sociais e, outros, também, em eventos da categoria, como, por exemplo, o Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS) e

o Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS) dentre outros, sobretudo, com o coletivo integrante e representativo da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS).

Importante ressaltar, nesse ínterim, a intenção de continuidade desta referida pesquisa e de suas propostas no âmbito do Pós-Doutorado onde se perfaz a intencionalidade de desenvolvê-las tendo como foco investigativo a Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) dentre seus integrantes e suas composições a fim de visar mecanismos para o início das discussões, reflexões e análises críticas visando uma possível materialidade das referidas e investigadas orientações pedagógico-didáticas no cerne histórico-crítico (SAVIANI, 2013; GASPARIN; 2012) no viés do Serviço Social em coerência com os princípios éticos e políticos do mesmo, assim, com a própria orientação marxista. Bem como no âmbito do referido processo, poder trabalhar as questões do fortalecimento, dentre as delineadas orientações didático-pedagógicas, Pedagogia Histórico-Crítica e sua didática, na dimensão de fortalecerem, como o retratado neste processo investigativo, os pilares da universidade pública centrados no ensino atrelado a pesquisa e a extensão universitária, tendo em vista que dentre dos propósitos inerentes ao Programa Nacional de Pós-Doutorado se caracterizam, conforme o Art. 1º do mesmo, em “I – promover a realização de estudos de alto nível; II – reforçar os grupos de pesquisa nacionais; [...]” (PNPD, 2013).

Diante do exposto, apreende-se a consolidação dos aportes da Pedagogia Histórico-Crítica e de sua didática dimensionadas por Dermeval Saviani e João Luiz Gasparin respectivamente, bem como suas composições, nessa direção, no âmbito do processo de formação de profissionais críticos, tanto dos futuros Assistentes Sociais no viés da graduação como dos docentes nesse contexto quanto às questões didático-pedagógicas, visando à materialização de um trabalho profissional, de ambos, significativo-transformador na perspectiva, portanto, de Práxis, diante das ofensivas e mazelas oriundas do Sistema Neoliberal dentre a Hegemonia do Capital, assim, a exemplo da “[...] *flor que nasceu na rua* [...]”, tal como Drummond (2012, p. 14) poetizou, crescerão, pois, as **“Flores” da Resistência!**

RELATO EM POESIA: Abaporu e o poeta diante da flor que fez do asfalto, morada!

05 de Agosto de 2012, 25 anos, a parada brusca,
 ele veio sorrateiramente e se fincou como um punhal,
 o tal do Acidente Vascular Cerebral, disseram-me isquêmico,
 interrogações latentes,
 arrancou parte do meu cérebro e enterrará minha vida? Não!
 Neguei,
 neguei o que estava dado e estabelecido,
 neguei e nego qualquer afirmação de que tudo estava-está pronto e acabado,
 nego o ponto final,
 abandonei a estática e a inércia do convencional,
 larguei o tradicional com métodos bancários,
 onde cada movimento era milimetricamente calculado,
 no seu devido quadrante gelado,
 como que encaixotasse em blocos separados cada pedaço do meu corpo,
 dos meus sentidos, da minha razão e do meu Ser,
 já não sabia quem eu era, por isso, neguei,
 a negação me trouxe o movimento da Luta,
 neguei, negarei sempre qualquer tentativa de impregnar que tudo está acabado,
 que não há possibilidades e meios de transformações,
 viajei por novos mares,
 mergulhei, de braçada, nas ondas da vida real,
 cérebro humano conectado com o mundo real,
 forte, nega o que está dado e não aceita a realidade mutilada,
 enfrenta,
 luta para formar novas conexões,
 se transforma devido às influências do meio,
 do cérebro para a Vida,
 a capacidade da plena transformação diante das condições reais e materiais,
 da vida real para a à vida almejada,
 oito centímetros de cérebro que não morreram, se transformaram,
 contradição, dialética perfaz Vida,
 enfrentarei todo e qualquer discurso de naturalizar o sofrimento, a dor,
 e de enterrar a Esperança, como se a realidade fosse um pedaço de pedra,
 quebrarei as pedras, com os punhos cerrados e erguidos,
 plantarei flores,
 pois há, ainda há,
 Esperança!
 Inverterei a importância,
 da semântica “doutora”,
 de um título opaco para significações reais,
 embriagado de função social e ética,
 para além, muito além das muralhas incolores,
 pois há, ainda há,
 pétalas no asfalto!

Paula Ravagnani Silva, 2019)

REFERÊNCIAS

ABEPSS. **Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**. Revista Temporalis, São Luis, n. 14, 2007.

_____. **Projeto ABEPSS Itinerante 2012**, 2012.

_____. **Diretrizes gerais para o curso de serviço social**. Com base no Currículo Mínimo aprovado em Assembléia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996, **ABEPSS**. Rio de Janeiro: 1996. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

_____. **Projeto ABEPSS Itinerante. Estágio Supervisionado em Serviço Social: desfazendo nós e construindo alternativas**. Cortez, São Paulo: 2014.

_____. **Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social**. Cadernos ABESS, n. 7, São Paulo: Cortez editora, 1997.

_____.; CEDEPSS. **Caderno ABESS n. 07**. Caderno Especial: Formação Profissional: trajetórias e desafios. Cortez, São Paulo: 1996.

_____. **Diretrizes gerais para o curso de Serviço Social**. Cadernos ABESS, São Paulo: Cortez, n. 7, 1997.

_____. **Projeto ABEPSS Itinerante: as diretrizes curriculares e o projeto de formação profissional do serviço social**. Brasília, DF: ABEPSS, 2012.

_____. **Projeto ABEPSS Itinerante 2014 - estágio supervisionado em Serviço Social: desfazendo os nós e construindo alternativas**. Brasília, DF: ABEPSS, 2014. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201604041620107714300.pdf>. Acesso em 20 out. 2018.

_____. **Revista Temporalis**, n.14. Diretrizes Curriculares do curso de serviço social: sobre o processo de implementação. Brasília: ABEPSS, 2007.

_____. **Diretrizes gerais para o curso de serviço social**. (Com base no Currículo Mínimo aprovado em Assembléia Geral Extraordinária de 8 de novembro de 1996.) Rio de Janeiro, nov./ 1996.p.01-27.

_____. **Estatuto da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**. São Luís/MA, 05 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201604041642270038670.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2018.

_____. **Proposta Básica para o Projeto de Formação Profissional - Novos subsídios para o debate**. Rio de Janeiro: **ABESS/CEDEPSS**, 1996. p. 15-57. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/03-caderno-abess-n7-proposta-basica-para-o-processo-de-formacao-201702011414494824610.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

ADORNO, T. W. **Einleitung in die Soziologie**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1993.

ALMEIDA, N. L. T. **Apontamentos sobre a política de educação no Brasil hoje e a inserção dos assistentes sociais**. In: CAMPOS, BERNARDINO, E. (et al). **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na educação**: Brasília: CFESS/CRESS, jun. 2011a, p.12-27.

_____. Educação. In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social: Política Social**. Brasília, DF, UnB, Centro de Educação Aberta, Continuada a Distância, módulo 3, p. 153-163, 2000.

ANASTASIOU, L. das G. C. **Preparação Pedagógica**: uma experiência em discussão. Revista do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAEUSP. São Paulo: Pró-Reitora de Pós-Graduação, 2002.

_____. **Profissionalização Continuada**: aproximações da teoria e da prática. In: ANPEd, 26., 2003. Novo Governo. Novas Políticas? Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pósgraduação em Educação. Poços de Caldas, MG, 2003.

ANGELI, J. M. **Gramsci, Hegemonia e Cultura**: relações entre Sociedade Civil e Política. Revista espaço acadêmico, p.123-132, n.122, jul./2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13903/7222>>. Acesso em: 18 out. 2018.

ANTONIO, R. M. **Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica**: o desafio do método dialético na didática. Maringá, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2290-6.pdf>>. Acesso em 13 mar. 2018.

ANTUNES, C. S. **A ESCOLA DO TRABALHO**: formação humana em Marx. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2016. 184fls

ANTUNES, C. **Vygotsky, quem diria?! : Em minha sala de aula : fascículo 12**. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Ed. especial de 20 anos. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. 38ª reunião nacional da ANPED . A democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência , **Trabalho Encomendado GT11**, Política de Educação Superior, p. 01-15. 01 a 05 out. 2017, São Luís (MA). Disponível em:<http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt11_textoricardoantunes.pdf>. Acesso em julho de 2018.

_____. Os exercícios da subjetividade: as reificações inocentes e as reificações estranhadas. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 1, p. 121-131, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24nspe1/a09v24nspe1.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3.ed. São Paulo: Boitempo, 2000. 261p.

_____.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, maio/ago. 2004, p. 335-351.

_____.; PINTO, G. A. A Fábrica da Educação - da especialização taylorista a flexibilidade toyotista. **Coleção questões da nossa época**, v. 58. São Paulo: Cortez, 2017.

_____. PRAUM, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serv. Soc.**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set.

_____.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital, **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

AQUILES, A. C. O conceito de classe em Ricardo Antunes e Edward Thompson: algumas aproximações, **Acta Scientiarum**, Human and Social Sciences Maringá, v. 33, n. 1, p. 13-19, 2011.

AQUINO, D. C. A lei geral da acumulação capitalista e a teoria de crise baseada na escassez de força de trabalho. **Revista de Economia**, v. 34, n. especial, p. 77-98, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/economia/article/viewFile/17169/11301>>. Acesso em: 25 out. 2018.

ARANHA, M. L. A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

_____. **História da Educação e da Pedagogia**: Geral e Brasil. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAUJO, D. A. C. **Pedagogia histórico-crítica**: proposição teórico metodológica para a formação continuada. Anais do Sciencult, n. 1, vol. 1, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispba/article/viewFile/180/114>>. Acesso em: 14 Abril 2018.

ARRUDA, M. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 41-74.

ARRUDA, M. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 41-74.

Banco Mundial para a República Federativa do Brasil. Washington/DC: Banco Mundial, jun. 1997.

BARBOSA, S. H. P.B; FERNANDES, M. C. S. G. **O papel do professor na pedagogia histórico-crítica**: contraponto ao movimento escola sem partido,

Nucleus, v.15, n.1, p.307-318, abr.2018. Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <<http://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/2878>>. Acesso em: 10 maio 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROCO, M. L.S. **Ética: fundamentos sócio-históricos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Ética e Serviço Social - Fundamentos Ontológicos**. 7.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

_____.; TERRA, S. H.T. **Código de Ética do/a assistente social comentado**. Organização do Conselho Federal de Serviço Social. São Paulo: Cortez, 2012.

BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica revolucionária. **Laplage em Revista**, Sorocaba, vol.1, n.3, p.67-81, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://oaji.net/articles/2016/2779-1452558315.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

_____. **A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora – da consciência filosófica à prática evolucionária**. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. p.01-36, Campinas, SP: Autores Associados, 2012 (Coleção Educação Contemporânea).

_____. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica revolucionária. **Laplage em Revista**, Sorocaba, vol.1, n.3, set./dez. 2015, p. 67-81. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/102/388>>. Acesso em: 15 maio 2018.

_____. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora – da consciência filosófica à prática evolucionária. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. p.01-36, Campinas, SP: Autores Associados, 2012 (Coleção Educação Contemporânea).

BATISTA, P. N. O Consenso de Washington: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos, **Caderno Dívida Externa**, nº 6, 2.ed., São Paulo: PEDEX, 1994.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. Política Social e Método. In. BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. C. **Políticas Sociais: Fundamentos e História**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Política social: Fundamentos e história. **Coleção Biblioteca básica de serviço social**, v. 2. São Paulo: Cortez, 2006.

BOULOS, G. **Primeiro Fórum Mundial do Pensamento Crítico**, 2018. (16m51s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bFqcSgS1q4s>>. Acesso em: 03 dez. 2018.

BORGES, L. F. P. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 45, p. 101-126, jul/set. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12747/8779>>. Acesso em: 20 abril 2018 de 2018.

BORTOLANZA, A. M. E.; RINGEL, F. Vygotsky e as origens da teoria histórico-cultural: estudo teórico. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1020-1042, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5464/3021>>. Acesso em: 07 maio 2018.

BOURGUIGNON, J. A. **A particularidade histórica da pesquisa no Serviço Social**. 2005, 340f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. A particularidade histórica da pesquisa no Serviço Social, Revista **Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 46-54, 2007. Disponível em - <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0510spe.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

_____. Processo da pesquisa e suas implicações teórico-metodológicas e sociais. **Revista Emancipação**, Ponta Grossa, v. 6, n. 91, p. 41-52, 2006. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/71/69%3E>. Acesso em: 15 ago. 2017.

BRANCO, R. C. A teoria marxista do pauperismo e o debate com o reformismo social-democrata. In: **V Colóquio Internacional Marx-Engels**, Campinas, de 6 a 9 de novembro de 2011, Centro de Estudos Marxistas do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP (CEMARX). Disponível em: <<http://centrovictormeyer.org.br/wp-content/uploads/2014/07/A-teoria-marxiana-do-pauperismo-e-o-debate-com-o-reformismo-social.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n. 103, de 25 de outubro de 2012, (Projeto de Lei n. 8.035, de 2010, na Casa de origem), de iniciativa da Presidência da República. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências, **Congresso Nacional**, Brasília, DF, 2012.

_____. **Código de Ética do Assistente Social**: Lei 8.662/1993 de regulamentação da profissão. 3. ed. Brasília, DF: Conselho Federal de Serviço Social, 1993.

_____. **Constituição (1988)** Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Emenda Constitucional n 95, de 15 de Dezembro de 2016**. Presidência da República Casa Civil. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.html>. Acesso em: 14 fev. 2017.

_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE)**. Brasília, DF: 2001. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 24 ago. 2018.

BRASIL. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 28 ago. 2018.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 nov. 1995.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG, 2011-2020). Coordenação de Pessoal de Nível Superior. Brasília: Capes, 2010. 2 v.

_____. Plano Nacional de Educação, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020): Projeto em tramitação no Congresso Nacional – PL n. 8.035/2010, **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, Edições Câmara, 2011.

_____. Projeto de Lei n. 4.155, de 10 de fevereiro de 1988. Aprova o Plano Nacional de Educação [Proposta da Sociedade Brasileira]. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, v. 53, n. 42, 12 mar. 1998.

_____. Projeto de Lei n. 4.173, de 11 de fevereiro de 1998. Institui o Plano Nacional de Educação [Proposta do Poder Executivo ao Congresso Nacional apensada ao PL 4.155/1998], **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 1998.

_____. Projeto de Lei nº 7.180, de 2014. **Comissão especial escola sem partido**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1661955&filenome=VTS+1+PL718014+%3D%3E+PL+7180/2014>. Acesso em: 20 nov. 2018.

_____. Resolução CNE/CES n. 15, de 13 de março de 2002. **Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social**. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311141012990370.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2018.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar,1981. (1.ed., 1974).

BRAZ, M. **A hegemonia em xeque**: Projeto ético-político do Serviço social e seus elementos constitutivos. In: Revista Inscrita n°10. Brasília, CFESS, 2007.

BUENO, E. R. A.; ALMEIDA, K. V. S. **Um Olhar para Além do Capital**: a Possibilidade de Superação do Modelo Neoliberal em Educação, 2016. p.128-142. In: Neoliberalismo, educação e trabalho docente: um olhar para além do capital. Revista Porto das Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras (UFT), vol. 01, n. 02, 2016.

BULL, T. G. Política educacional e neoliberalismo no Brasil: uma leitura sob a ótica do serviço social. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 29, p. 65-89, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/viewFile/6353/5162>. Acesso em: 10 fev. de 2018.

CARDOSO, M. M. R. **Catarse e educação**: contribuições de Gramsci e o significado da Pedagogia Histórico-Crítica. 2014, 217f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação, Sorocaba 2014. Disponível em: < <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8378?show=full>>. Acesso em: 12 out. 2018.

CARMO, J. C. A Construção Histórica do Conceito de Hegemonia e Contra-Hegemonia no Pensamento Político de Antonio Gramsci. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 7, n. 1, p. p. 113-128, 26 out. 2009. disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/37/37>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

CARPEAUX, O. M. A vida de Gramsci. **Revista Civilização Brasileira**, Rio de Janeiro, ano I, n. 7, maio 1966, p. 337-347.

CARVALHO, M. Onde estão os homens livres? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 1, p.15-42; fev. 2011. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9490/6914>>. Acesso em: 20 jan. 2019

CASTRO, Michele Corrêa de ; RIOS, Valdir Lemos. ESCOLA E EDUCAÇÃO EM GRAMSCI. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 7, n. 3, p. 221-228, 2007. Disponível em - [file:///C:/Users/User/Downloads/187-Texto%20do%20artigo-648-1-10-20080422%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/187-Texto%20do%20artigo-648-1-10-20080422%20(3).pdf) . Acesso. 14 de agosto de 2018.

CATANI, A. M. O Ensino Superior no Brasil: perspectivas. In: KUPSTAS, M. (Org.) **Educação em Debate**. São Paulo: Ed. Moderna, 1998.

CFESS. **Atribuições privativas do(a) assistente social em questão**. 1. ed. ampl. Brasília: CFESS, 2012.

_____. Comissão de Fiscalização. Atribuições privativas do(a) assistente social em questão. 1. ed. ampl. Brasília: CFESS, 2012.

_____. Comissão de Fiscalização. Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação. Social. Série Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais, n. 3. Brasília: CFESS, 2010.

_____. Conselho Federal de Serviço Social. Parâmetros para atuação de assistentes sociais na política de assistência social. Série Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais, Brasília: CFESS, n. 1, 2013a (reimpressão).

_____. **Direito se conquista: a luta dos/as assistentes sociais pelas 30 horas semanais**. Brasília, CFESS, 2011.

_____. II Seminário Nacional. O Serviço Social no campo sociojurídico na perspectiva da concretização de direitos. Brasília: CFESS, 2012b.

_____. Lei 8662/93 de Regulamentação da Profissão do Assistente Social. Brasília: CFESS, 1993.

_____. Parâmetros para atuação de assistentes sociais na política de saúde. Série Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais. Brasília: CFESS, n. 2, 2013b (reimpressão).

_____. Resolução CFESS n. 273/93, de 13 março 1993. Institui o Código de Ética.

_____. Resolução CFESS n° 493, de 21 de agosto de 2006. Dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social. Brasília: CFESS, 2006.

_____. Resolução CFESS n° 594, de 21 de janeiro de 2011. Altera o Código de Ética profissional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jan. 2011a. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/Res594.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

_____. Resolução CNE/CES/MEC n° 15, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Serviço Social. CNE. Resolução CNE/CES 15/2002. Brasília: Diário Oficial da União, 9 abr. 2002.

_____. Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação. **Série 3, trabalho e projeto profissional nas políticas sociais**. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. **Atribuições privativas do/a assistente social em questão**. 1ª Ed Ampliada. Brasília, 2012. p.01-78. Disponível em:

<<http://www.cfess.org.br/arquivos/atribuicoes2012-completo.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. **Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**. Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social. Sobre a Incompatibilidade entre Graduação à Distância e Serviço Social. Brasília: CFESS, 2010.

_____. 30 Anos do Congresso da Virada. In: **CFESS/ CRESS; ABEPSS; ENESSO**. (org), Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-CongressodaVirada-Site.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

_____. **Congresso da Virada 30 anos**. “Começaria tudo outra vez se preciso fosse”. CFESS(ORG), ABEPSS, ENESSO-CRESS-SP(CO-ORG)Brasília, nov./2009. Disponível em: <<http://www.cfess.org.br/arquivos/15demaio09.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

_____. Relatório final Conselho Federal De Serviço Social (CFESS), Conselho Regional De Serviço Social Do Distrito Federal (CRESS) 8ª região Brasília, (DF), 2014. In: 43º Encontro Nacional CFESS/ CRESS - Brasília, (DF), 2014.

_____. Resolução CFESS nº273/93. Institui o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais. 13 de março de 1993.

_____. Resolução CFESS nº493/2006. Dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do assistente social. Brasília, 2006.

CHAGAS, E. F. O pensamento de Marx sobre a subjetividade. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 36, n. 2, p. 63-84, Maio/Ago., 2013. Disponível em: <www.periodicos.ufc.br/dialectus/article/download/5116/3748+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 12 out. 2018.

CHAUÍ, M. **A ideologia da competência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Autêntica, 2014 (Escritos de Marilena Chauí, 3).

_____. **A universidade em ruínas**. In: TRINDADE, Hélgio (Org.). Universidade em ruínas: na república dos professores. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: Cipedes, 1999.

_____. **O que é Ideologia**. 2.ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 5. ed. 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de educação**: proposta da sociedade brasileira. II Congresso Nacional de Educação (II CONED), Belo Horizonte (MG), 1997. Disponível em:

<<http://www.fedepsp.org.br/documentos/PNE%20-%20proposta%20da%20sociedade%20brasileira.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. **Relatório de Atividades exercícios 2014**. Gestão tecendo na luta a manhã desejada 2014-2017 [a partir de 15 de maio/14]. BRASÍLIA Fevereiro – 2015. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/Relatorio-atividades-2014-CFESS.pdf> . Aceso em : 15 jan. 2018.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). **Código de Ética Profissional do/a Assistente Social Lei n. 8.662/93**. 10. ed. rev. e atual. Brasília: CFESS. Disponível em: . Acesso em: 4 set. 2016. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/Relatorio-atividades-2014-CFESS.pdf> . Aceso em : 15 jan. 2018.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-124.

CORAZZA S. M. **Manifesto por uma dida-lé-tica. Contexto e Educação**, Ijuí, vol. 6, n.22, p. 83-99, 1991.

CORIAT, B. **Pensar pelo avesso: o modelo japonês de trabalho e organização**, Rio de Janeiro: Revan/UFRJ, 1994.

CORTELLA, M. S. **A Escola e o Conhecimento**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
COUTINHO, C. N. **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2000.

CRESS. **Projeto ético-político e exercício profissional em Serviço Social: os princípios do código de ética articulados à atuação crítica de assistentes sociais**. São Paulo: Cortez, 2013.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. 3. ed, São Paulo: Editora UNESP, 2007.

_____. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

_____. **A universidade temporã: o ensino da colônia à era Vargas**. 3.ed. [revista]. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

_____. Por um novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, vol. 41, n. 144, p. 790-811, set./dez. 2011.

_____. Reforma Universitária na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Cadernos de Pesquisa**, n. 101, p.03-19, jul. 1997. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/750/762>>. Acesso em: 19 já. 2018.

DANGEVILLE, R. Marx e Engels: crítica da educação e do ensino. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 109-134, dez. 2011.

DE ROSSI, V. L. S. Mudança com máscaras de inovação, Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 935-957, **Especial**, out./2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a11.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2018.

DEL ROIO, M. Marx e o trabalho como princípio educativo. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 24, nº. 1, jan./abr. 2015, p. 1-16. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7808/5968>>. Acesso em: 09 nov. 2018.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DIAS, E. F. A liberdade (im) possível na ordem do capital: reestruturação produtiva e passivização, **Textos Didáticos IFCH-UNICAMP**, n. 29, 2.ed, 1999.

DRUCK, G. A. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Caderno CRH, Salvador**, v. 24, n. spe 01, p. 37-57, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24nspe1/a04v24nspe1.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: **Formação de professores limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: UNESP, 2010.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008, p. 5-16.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da Teoria Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea)

ELHAMMOUMI, M. O paradigma de pesquisa histórico-cultural de Vygotsky: a luta por uma nova psicologia. In: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S A. (org.). **Teoria Histórico-Cultural: Questões Fundamentais para a Educação Escolar** organizadores. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p.25-36, 2016. 220. p.

ENGELS, F. **A Dialética da Natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976.

_____. Prefacio a la edición alemana de 1883. In: **Manifiesto del Partido Comunista**, ed. cit..

_____. Prefácio à terceira edição alemã de 1885 de **O 18 de Brumário de Louis Bonaparte** [Ver: Marx/Engels, Obras Escolhidas em três tomos. Edições «Avante!»-Edições Progresso, Lisboa-Moscovo, 1982, t. 1, p. 416.]

ENGUIITA, M. **Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas**. In: ENGUIITA, M. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENGUIITA, M. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

EVANGELISTA, O. Faces da tragédia docente no Brasil. In: MOTTA, V. C.; PEREIRA, L. D. (org). **Educação e Serviço Social** – subsídios para uma análise crítica, Coletânea Nova de Serviço Social. p. 158-186. 1.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. 220 p.

FABRINI, J. E; ROOS, D. Conflitos Territoriais entre o Camponato e o agronegócio latifundiário. São Paulo: Outras Expressões, 2014. p. 49-101.

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS. Cursos de graduação – Serviço Social, Câmpus de Franca. Disponível em: <<https://www.franca.unesp.br/#!/ensino/graduacao/cursos/servico-social/>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. **Proposta Curricular para o Curso de Serviço Social** no viés da graduação no contexto da UNESP-Franca-SP (2015). Disponível em: <<https://www.franca.unesp.br/Home/Graduacao37/projeto-pedagogico-2015---enviado.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2018.

_____. **Proposta de reestruturação curricular para o curso de Serviço Social**. Câmpus de Franca, Projeto Pedagógico a partir de 2015. Disponível em:<https://www.franca.unesp.br/Home/Graduacao37/servico-social_unesp-franca_projeto-pedagogico-2015.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

FERENC, A. V. F.; MIZUKAMI, M. G. N. Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. **VIII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação De Educadores**, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Pro-Reitoria De Graduação. Formação docente para o ensino superior. p. 03-11, 2005. Disponível em: <<https://www2.unesp.br/Home/prograd/e-book%20viii%20cepfe/pagina02.htm>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

FERNANDES, C. C. M. A pesquisa em sala de aula como instrumento pedagógico: da realidade ao concreto-pensado. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e**

Sociedade, Naviraí, v.2, n.4, jul./dez. 2015. UFMS/CPNV. Disponível em: <<http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/945>>. Acesso em: 16set. 2018.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRA, A. L. S. Trabalho, Estranhamento e Comunismo em Marx. In: **VI Encontro de Pesquisa na Graduação em Filosofia** da UNESP, vol.4, n.01, 2011. UNESP de Marília-SP. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/andreferreira.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2018.

FILGUEIRAS, L. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. En publicación: **Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales**. Basualdo, E. M.; Arceo, E. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2006.

_____. Reestruturação produtiva, globalização e neoliberalismo: capitalismo e exclusão social neste final de século, **Cadernos do CEAS**, Salvador, n. 171, 1997.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FRANÇA, P. R. Teoria social de Marx, projeto ético-político e o serviço social: um espaço de tensões, reflexões e possibilidades. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 152 - 161, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/12822/9618>>. Acesso em: 08 nov. 2018.

FRANCO, T. Alienação do trabalho: despertencimento social e desrenraizamento em relação à natureza. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 171-191, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24nspe1/a12v24nspe1.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro-São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. **Trabalho e Mercadoria**, São Paulo: Editora Loyola, 1982.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167, 2002. Edição Especial.

FREITAS, L. A. A.; FREITAS, A. L. C. De Marx a Gramsci: em busca da contra-hegemonia. In: JOINGG – Jornada Internacional De Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci, VII **JOREGG – Jornada Regional de Estudos e Pesquisas** em Antonio

Gramsci: Práxis, Formação Humana e a Luta por uma Nova Hegemonia Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação 23 a 25 de novembro de 2016, p. 1-15. Disponível em: < <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/DE-MARX-A->

GARCIA, J. Lições de José Paulo Netto sobre o método em Marx. **Revista Urutagua Acadêmica Multidisciplinar**, p.129-132, n. 28, maio/ out. 2013. Disponível em: < <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/19968/11225>>. Acesso em: 20 out. 2018.

GUIMARÃES, V. **Saberes docente e identidade profissional**: um estudo a partir da licenciatura. 2001. Tese de Doutorado. FE-USP, São Paulo, 2001.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Roma: Einaudi, 1975.

_____. “Cartas aos familiares”, Penitenciária de Turim, 14 de dezembro de 1931. In: MONASTA; A. “**Antonio Gramsci**”, 2010, p. 132-133.

_____. Caderno 22 (1934): **Americanismo e Fordismo**. In: GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 04. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2001, p.241-282.

_____. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 3.

_____. **Cadernos do cárcere**. Trad. C. N. Coutinho; M. A. Nogueira; L. S. Henrique. Volumes 1-3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Cadernos do cárcere**. Trad. C. N. Coutinho; M. A. Nogueira; L. S. Henrique. Volumes 4-6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Volume II; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Volume III; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Cuadernos del carcere**. Tomo 2. 2ª ed. Cidade do México: Ediciones Era; Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1999.

_____. **Cuadernos del carcere**. Tomo 6. Cidade do México: Ediciones Era; Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2000.

_____. **Escritos políticos**. Vol.1. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2004.

_____. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Quaderni del carcere**. Turim: Einaudi, 1975.

FERENC, A. V. F.; MIZUKAMI, M. G. N. Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. **VIII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação De Educadores, Universidade Estadual Paulista (UNESP)**, Pro-Reitoria De Graduação. Formação docente para o ensino superior. p. 03-11, 2005. Disponível em: < <https://www2.unesp.br/Home/prograd/e-book%20viii%20cepfe/pagina02.htm>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola. Petrópolis: Vozes, 1995.

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Dialogos: pesquisa em extensão universitária*. **IV Congresso Internacional de Pedagogia Social**: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012. p-10-32. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3909/2386>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

_____. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GARAUDY, Roger. **Karl Marx**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

GASPARIN, J. L. A elaboração dos conceitos científicos em sala de aula. In: ALTOÉ, A. **Temas de educação contemporânea**. Cascavel: EDUNIOESTE, p. 117-142, 2008. Disponível em: <<http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/41/A%20constru%C3%A7%C3%A3o%20dos%20conceitos%20cient%C3%ADficos%20em%20sala%20de%20aula.pdf>>. Acesso em 13 jul. 2018.

_____. **Uma Didática para uma Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. Avaliação na perspectiva histórico-crítica. In: **X Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 7 a 10 de novembro, p. 1973-1984, 2011.

_____. Pedagogia Histórico-Crítica: teoria sem prática - Onde está o critério de verdade. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 89-96, dez. 2013. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9701/7089>>. Acesso em: 14 maio 2018.

_____.; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia Histórico-Crítica: da teoria à prática no contexto escolar**, p.01-16, 2009. Disponível em:<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

GENTILI, P. Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das minorias, In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 09-49.

_____. **O discurso da qualidade como retórica conservadora no campo educacional**. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GONÇALVES, S. R. Classes sociais, lutas de classes e movimentos sociais. In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Org.). **Educação e lutas de classe**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP, Editora Alínea, 2001.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Roma: Einaudi, 1975.

_____. “**Cartas aos familiares**”, Penitenciária de Turim, 14 de dezembro de 1931. In: MONASTA; A. “Antonio Gramsci”, 2010, p. 132-133.

_____. Caderno 22 (1934): Americanismo e Fordismo. In: GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 04. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2001, p.241-282.

_____. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 3.

_____. **Cadernos do cárcere**. Trad. C. N. Coutinho; M. A. Nogueira; L. S. Henrique. Volumes 1-3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Cadernos do cárcere**. Trad. C. N. Coutinho; M. A. Nogueira; L. S. Henrique. Volumes 4-6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Volume II; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Volume III; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. **Cuadernos del carcere**. Tomo 2. 2ª ed. Cidade do México: Ediciones Era; Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 1999.

_____. **Cuadernos del carcere**. Tomo 6. Cidade do México: Ediciones Era; Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2000.

_____. **Escritos políticos**. Vol.1. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2004.

_____. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

_____. **Quaderni del carcere**. Turim: Einaudi, 1975.

GUERRA, Y. O ensino da prática profissional no serviço social: subsídios para uma reflexão. **Temporalis**, Brasília, DF, ano 1, n. 2, p. 153-162, jul./dez. 2000.

_____. A dimensão investigativa no exercício profissional. In: CFESS/ABEPSS (org.). **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Unidade VI. Pesquisa e produção do conhecimento na área do Serviço Social. Brasília, DF, CFESS, p. 701-718, 2009.

_____. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 104, p. 715-736, out/dez. 2010.

_____. **A instrumentalidade do serviço social**. 10. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

_____. O projeto profissional crítico: estratégia de enfrentamento das condições contemporâneas da prática profissional. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 28, n. 91, p. 5-33, set. 2007.

GRILLO, M. (et.al). Ensino e pesquisa com pesquisa em sala de aula. **UNIrevista**, vol. 1, n.2, abril 2006. Disponível em: <<http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/article/view/945/1032>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

GUITIÉRREZ, F. **Educação como práxis política**. Tradução de Antonio Negrino. São Paulo – Summus, Novas buscas em Educação, v. 34, 1998.

HABERMAS, J. Técnica e Ciência Enquanto Ideologia. In: _____. **Textos escolhidos**. Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1975.

_____. **Teoría de la acción comunicativa**. v. II. Madrid: Taurus, 1987.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 15.ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Rio de Janeiro: Loyola, 2006. 349 p.

_____. **Para entender o capital**. Livro I. São Paulo: Ed. Boitempo. 2013. 335 p.

HOFFMAN-CÂMARA, R. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, n. 6, vol.2, p. 179-191, jul./dez., 2013.

IANNI, O. A construção da categoria. **Revista HISTEDBR On-line Documento**. Campinas, número especial, p. 397-416, abril, 2011a. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639917/7480>>. Acesso em 20 jun. 2018.

IAMAMOTO, M.V. A questão social no capitalismo. **Temporalis**, Brasília, n. 3, 2001.

_____. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. Os espaços socio-ocupacionais do assistente social. In: CFESS/ABEPSS (org.). **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. Unidade IV. O significado do trabalho do assistente social nos distintos espaços socio-ocupacionais.** Brasília, DF, CFESS, p. 402-442, 2009.

_____. Proposta de interpretação histórico-metodológica. In: IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-sociológica.** São Paulo: Cortez, 1982.

_____. Renovação e Conservadorismo no Serviço Social. **Ensaio crítico.** 12.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. “Projeto Profissional, Espaços Ocupacionais e trabalho do (a) assistente social na atualidade”. In: **Conselho Federal de Serviço Social CFESS. Atribuições privativas do/a assistente social em questão.** 1ª Ed Ampliada. Brasília, 2012.

IANNI, O. A construção da categoria. Revista **HISTEDBR On-line Documento.** Campinas, número especial, p. 397-416, abril, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639917/7480>>. Acesso em 20 jun. 2018.

_____. **Estado e planejamento econômico no Brasil. 1930-1970.** 3 ed. Rio de Janeiro- Civilização Brasileira, 1979.

JANE C. P. A produção de uma nova cultura a partir da pesquisa e da arte: contribuições do referencial marxiano. **Textos & Contextos,** Porto Alegre (RS), v. 13, n. 2, p. 214 - 220, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/19706/12506>>.

JESUS, C. M. Quarto de despejo – **diário de uma favelada.** São Paulo: Ática, 1997.

JUNIOR, Adilson Aquino Silveira. Ideologia, consciência social e hegemonia na obra de Antonio Gramsci. **Emancipação, Ponta Grossa,** 13(1): 23-37, 2013. Disponível em-
[file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-](file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-IdeologiaConscienciaSocialEHegemoniaNaObraDeAntoni-5029365.pdf)

[IdeologiaConscienciaSocialEHegemoniaNaObraDeAntoni-5029365.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-IdeologiaConscienciaSocialEHegemoniaNaObraDeAntoni-5029365.pdf) Acesso em 10 de Agost BORGES, L. F. P. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão,** Natal, v. 55, n. 45, p. 101-126, jul/set. 2017. Disponível em:

<<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12747/8779>>. Acesso em: 20 abril 2018 de 2018.

KONDER, L. **Marx: vida e obra.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **O que é dialética**. 28 ed. São Paulo: Brasiliense, 1998. (Coleção Primeiros Passos)

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LARROYO, F. **História Geral da Pedagogia**. Tradução de Luiz Aparecido Caruso, São Paulo: Mestre Jou, 1982.

LENIN, V. I. **A revolução e o renegado Kautsky**. Obras escolhidas em três tomos, t.3. Moscou: Progresso, 1977.

_____. **Obras escolhidas em três tomos**, t.1. Moscou: Progresso, 1977.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LIMA, B. A. **Contribuição a metodologia do Serviço Social**. 3. Ed. Trad. De Idel Yonne Grossi. Belo Horizonte: Inter Livros, 1978.

LIMA, K. Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Universidade e Sociedade**, Educação Pública: confrontos e perspectivas, fevereiro de 2015, p.32-41. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1011061562.pdf>>. Acesso em: 14 abril 2018.

LIMA, K. R. S. **Contra-reforma na educação superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século, **Revista Katálisis**, Florianópolis (SC), v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v14n1/v14n1a10.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 55, p. 32-43, 2015.

_____. **Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal**: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva. 2005. 469 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

_____.; PEREIRA, L. D. Contra-reforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social. **Sociedade em Debate**, Pelotas, n. 15, vol. 1, p. 31-50, jan.-jun. 2009. Disponível em <<http://www.rle.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/358/315>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

_____. O Programa Reuni e os desafios para a formação profissional em **Serviço Social**. **R. Katál.**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 258-267, jul./dez. 2013.

LIMA, M. S.; SANTOS, F. S.; SOUZA, P. A. Americanismo e fordismo em Gramsci. In: **Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci** Joregg. Jornada Regional de Estudos e pesquisas em Antonio Gramsci: Práxis, Formação Humana e a Luta por uma Nova Hegemonia. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação 23 a 25 de novembro de 2016, Fortaleza(CE). Disponível em: <<http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/AMERICANISMO-E-FORDISMO-EM-GRAMSCI-1.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

LOLE, A. Filosofia da Práxis em Antonio Gramsc. **Revista Encontros com a Filosofia (En_Fil)**, ano 4, n.06, dez. 2015. p. 01-11. Disponível em: <http://enfil.net/ed6/conteudo/archives/Artigo_Ana%20Lole.pdf>. Acesso em: 20 ago 2018.

LOMBARDI, J. C. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. **Revista HISTEDBR**, Campinas, número especial, p. 347-366, abril. 2011.

LOMBARDI, J. C. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42; ago. 2010. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9581/7005>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

_____. **Educação e ensino nas obras de Marx e Engels**. Campinas: Editora Alínea, 2011.

_____. Reestruturação produtiva e condições de trabalho: Percepções dos trabalhadores. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 61, p. 64- 87, dez./1997.

LUCCI, M. A.A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Revista de currículo y formación del profesorado**, n. 10, vol. 2, Revista científica publicada trimestralmente por el grupo de investigación FORCE, de la Universidad de Granada, desde 1997, 2006. Disponível em: <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2res.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2018.

LUKÁCS, G. A retificação e a consciência do proletariado. In: **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**: São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.193-411.

_____. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. In: **Temas de Ciências Humanas**, São Paulo: Ed. Ciências Humanas, n. 4, 1978.

_____. **Existencialismo ou Marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

_____. **Ontologia del Ser Social**: El Trabajo – textos ineditos en castellano. Buenos Aires: Ediciones Herramienta, 2004.

_____. **Para uma ontologia do ser social**. Vol. 1, São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Para uma ontologia do ser social**. Vol. 2. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social:** questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento; supervisão editorial de Ester Vausman. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LURIA, A.R. **Desenvolvimento Cognitivo.** 6ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.

LURIA, A.R. Vigotski. In: VIGOTSKII L.S (et.al). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006, p. 21-37.

LUXEMBURG, R. **A revolução russa.** Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. **Introducción a la Economía Política.** Buenos Aires: Siglo XXI, 1974. 224p.

LUZURIAGA, L. **História da Educação e da Pedagogia.** Tradução de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna; 18. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1990.

MANACORDA, M. A. **História da educação.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Marx e a pedagogia moderna.** Tradução Newton Ramos de Oliveira, Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MANFREDI, M. N. G. P. **Educação e contra-hegemonia na década neoliberal** – as tendências pedagógicas contra-hegemonicas entre a crise paradigmática e a construção de outra hegemonia possível no liminar do século XXI. 2014, 270 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica São Paulo, São Paulo, 2014.

MALDANER, J. J. ; SETÚBAL, O. A. de M. **Resquícios da Pedagogia Tradicional na Prática Docente:** Um Relato de experiências a partir do Pibid IftoCampus Palmas. In: CONNEPI. 5. 2010. Disponível em: Acesso em 15 maio 2014.

MARKOVIC, M. **Dialectica de la Práxis.** Argentina: Amorroto, 1968.

MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (Orgs.) **Pedagogia Histórico-Crítica:** desafios e perspectivas para uma Educação Transformadora. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea)

_____.;MARTINS, L. M. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013. Disponível em: <
<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9702/7090>>. Acesso em: 05 out. 2018.

MARTINELLI, M. L. **Serviço Social:** Identidade e Alienação. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, A. S. **A direita para o social: a construção da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2009.

_____. **O Estado educador e a Nova Pedagogia da Hegemonia**. Juiz de Fora: Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2010.

_____.; NEVES, L. M. V. (orgs.). **Educação básica: tragédia anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015, 208 p.

_____.; PINA, L. D. Classe social, Estado e hegemonia: a relação público-privada na educação. In: MOTTA, V. C.; PEREIRA, L. D. (org). **Educação e Serviço Social – subsídios para uma análise crítica, Coletânea Nova de Serviço Social**. p. 115- 133. 1.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. 220 p.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

MARTINS, D. R. D. Crítica ontológica, alienação e estranhamento nos Manuscritos econômico-filosóficos de Karl Marx. **Revista Filo Gênese**, UNESP Marília, vol. 10, 2017.p.77-91. Disponível em: <www.marilia.unesp.br/revistafilogenese>. Acesso em: 9 out. 2018.

MARTINS, L. M. Contribuições da Psicologia Histórico Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica. In: VII Colóquio Internacional Marx e Engels, IFCH-UNICAMP. **Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica”**, p.01-13, 2012. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Ligia%20Martins.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2018.

_____. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line** *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 52, p. 286-300, set./2013. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/125069/ISSN1676-2583-2013-52-286-300.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

MARTINS, M. F. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** São Paulo: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

MARTINS, M. F. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3, vol. 66, p. 131-148, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n3/10.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2018.

_____. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3 (66), p. 131-148, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n3/10.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

_____. Marx e Engels: apontamentos sobre educação. **Comunicações Piracicaba**, v. 24, n. 2, p. 247-266, maio/ago. 2017. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2869/1959>>. Acesso em: 25 abril 2018.

_____. Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade? Autores Associados/Centro Unisal, 2008, 325p. Resenha de: GROppo, L. A. Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade? **Crítica Marxista**, São Paulo, Ed. Unesp, n.28, 2009, p.191-193.

_____. Pedagogia do engajamento: considerações sobre a desumanização e as possibilidades de sua superação. **Revista Práxis Educativa**. Ponta Grossa (PR), v. 3, n. 1, p. 55-66, jan./jun. 2008. disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/343/351>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. Práxis e “catarsis” como referências avaliativas das ações educacionais das ong’s, dos sindicatos e dos partidos políticos. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 533-558, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a03.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

MARX, K. **O capital**. V. I, tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

_____. “A Guerra Civil na França”. Em A Revolução Antes da Revolução, vol. 2. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **A guerra civil na França**. Edição Ridendo Castigat Moraes, fonte digital de 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/guerracivil.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

_____. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Grundrisse der Kritik der Politischen Ökonomie**. 1.ed. 1858. Berlim: Dietz, 1953.

_____. **Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel**. 1.ed. 1843. Lisboa: Edições 70, 1993.

_____. Letter to Kugelmann (12/04/1871). **Em Karl Marx e Friedrich Engels**. Selected Correspondence. Moscou: Progress Publishers, 1965.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 1.ed. 1844. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

_____. **O capital**. V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988 (Coleção Os economistas).

_____. **Okonomisch –philosophische Manuskripte**, MEGA, I, 2, Berlin: Dietz Verlag, 1982.

_____. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

_____. Posfácio da 2ª edição d’**Ocapital**. Londres, 24 de janeiro de 1873. Disponível em: < <https://www.marxists.org/portugues/marx/1873/01/24.htm>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

_____. **Textos sobre a educação e ensino**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

_____. Trabalho alienado e superação positiva da auto-alienação humana (Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844). In: FERNANDES, F. (org), **Coleção grandes cientistas sociais**, vol.36, tradução de Viktor von Eherenreich, São Paulo: Editora Ática, 1989.

_____.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 1.ed. 1946. São Paulo: Hucitec, 1983.

_____.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845 – 1846). São Paulo: Boitempo, 2007, 616 p.

_____.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

_____.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

_____.; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. **Série Clássicos Edipro**, Tradução, prefácio e notas Edmilson Costa. Apresentação Annibal Fernandes. 3. ed. São Paulo: EDIPRO, 2015.

_____. **O 18 Brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Centauro Editora, 1987.

MARSIGLIA, A. C. G. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica: contribuições para a educação brasileira. In: **X seminário nacional Histed br . 30 anos do Histed br** (1986-2016), Contribuição para a história e historiografia da educação brasileira. 18 a 21 de julho de 2016. UNICAMP. p.01-19. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/887-2711-1-pb.pdf>>. Acesso em: 26 abril 2018.

MASSETO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In Moran, J. M.; Masseto, M.T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica** . Campinas: Papirus, 2000.

MATOS, M. C. Considerações sobre atribuições e competências profissionais de assistentes sociais na atualidade. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 124, p. 678-698,

out./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n124/0101-6628-sssoc-124-0678.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

MATTAR, F. N. Pesquisa de marketing: edição compacta. São Paulo: Atlas, 1996.

MAYORAL, M. R. P. A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez. En Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (**CLACSO**). **publicacion**: BORON, A. A.; AMADEO, J.; GONZALEZ, S. (org.). A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas. 2007. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap.13.doc>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

MÉSZÁROS, I. A atualidade histórica da ofensiva socialista. São Paulo: Boitempo, 2010. Resenha de: GONÇALVES, F. H. A atualidade histórica da ofensiva socialista de István Mészáros. **Projeto História nº 41**, dez./2010, p.631- 639. São Paulo: Revistas PUCSP, 2010. disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/6558/4757>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

_____. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2006 (Mundo do Trabalho). Resenha de: RABELO, C. D. A educação para além do capital. **Revista eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza (CE), n. 4, dez./2012. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/resenha_20131.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2018.

_____. **A Educação para além do Capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2.ed, 2008. p.126.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

_____. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, **Diário Oficial da União**, Seção 1, 27/12/1961, Página 11429, 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 30 jan. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação, Documento-Referência, 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/documentoreferenciaconae2014versaofinal.pdf>>. Acesso em: 25 de out. 2018.

_____.; SESU. **Coordenação da Comissão de Especialistas** de Ensino. Comissão de Especialistas de Ensino (CCEE). Comissão de Especialistas de Ensino em Serviço Social (Coness). Diretrizes Curriculares. Curso Serviço Social. Brasília, fevereiro de

1999. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/legislacao_diretrizes.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2018.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, **Diário Oficial da União**, 23/12/1996, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html>. Acesso em: 10 jan. de 2017.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. **Plano Nacional de Educação** (PNE 2014-2024). Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

_____. **Plano nacional de educação**. Referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior. Rio de Janeiro, n.8, out. 1962. p.24-31. Disponível em: <<http://www.bvanisieteixeira.ufba.br/artigos/plano1.html>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

MIRANDA, K.; RODRIGUES, J. Trabalho e Educação: perfil de formação da classe trabalhadora em um país dependente como o Brasil. In: MOTTA, V. C.; PEREIRA, L. D. (org). **Educação e Serviço Social – subsídios para uma análise crítica**, Coletânea Nova de Serviço Social. p. 85-111. 1.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. 220 p.

MONASTA, A. **Antonio Gramsci**. Fundação Joaquim Nabuco/Ed. Massangana: Recife, 2010.

MOREIRA, H. B. A pedagogia histórico-crítica no contexto educacional brasileiro: reflexões preliminares numa abordagem histórica, teórica e prática. In: **X ANPED SUL**, Florianópolis, out. 2014. p. 01-19. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/566-0.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2018.

MOREIRA, T. W. F.; CAPUTI, L. As diretrizes curriculares da ABEPSS e os valores éticos e políticos para a formação profissional em Serviço Social. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 16, n. 32, p. 97-121, jul/dez. 2016.

MOROSINI, M. C. (org.). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

MOTTA, F. C. P. Maurício Tragtenberg: desvendando ideologias. **RAE**, São Paulo, Jul./Set. 2001, v. 41, n. 3, p. 64-68. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v41n3/v41n3a08.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

MOTTA, V. C. Concepção de educação como motor de desenvolvimento econômico e social: ideologias do capital humano e do capital humano. In: MOTTA, V. C.; PEREIRA, L. D. (org). **Educação e Serviço Social** – subsídios para uma análise crítica, Coletânea Nova de Serviço Social. p. 55-84. 1.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. 220 p.

NEGRÃO, J. J. O. N. O governo FHC e o neoliberalismo. **Lutas Sociais**, n. 1, p. 103-111, São Paulo: Neils/ Xamã, 1996.

NEVES, A. V. Apontamentos sobre Gramsci e sua influência ao Serviço Social no século 21. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 31-36, jan./abr. 2017.

NOGUEIRA, F. M. G. Ajuda Externa para a Educação Brasileira – **Da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel: UNIOESTE, 1999.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 5. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2016.

OLIVEIRA, B. A. de. **Fundamentação Marxista do Pensamento de Dermeval Saviani**. In: SILVA JÚNIOR, C. A. Dermeval Saviani e a Educação Brasileira: o Simpósio de Marília. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

OLIVEIRA, C. A. B. **Processo de Industrialização**: do capitalismo originário ao atrasado. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 2002.

OLIVEIRA, C. R. **História do trabalho**. São Paulo: Ática, 1987.

OLIVEIRA, J. J. A. de; SILVA, P. R. Formação de Assistentes Sociais Críticos e Criativos: relato de prática no âmbito do estágio de docência. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 160-174, jan./jul. 2017. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/27820/15761>>. Acesso em 10 fev. 2018.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

_____.; REGO, T. C. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, p. 107-121, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea09.pdf>>. Acesso em 20 abril 2018.

ORSO, P. J. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In: **Educação e Lutas de Classes**. ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Orgs); São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PACCOLA, M. A. B. A construção da “hegemonia” neoliberal no Brasil. **Sinais**, n. 19 Jan-Jun, p. 30-48, Vitória, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/sinais/article/view/9477/9744>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

PACIEVITCH, T; MOTIN, G.; MESQUIDA, P. O mercado da pedagogia e a pedagogia de mercado: reflexos do neoliberalismo sobre a educação. **VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE**, 2008.

PANIAGO, C. Possibilidade ontológica do conhecimento. In: LESSA, S. (et al). (Org.) **Habermas e Lukács: método trabalho e objetividade**. Maceió: EDUFAL, 1996.

PAULA, A, S, N. O PNE (2014-2024) e a Educação Superior brasileira: a expansão em questão. **Revista Espaço acadêmico**, n.195, ano XVII, p. 45-57, ago./ 2017.

PAULO NETTO, J. A Construção do Projeto ético-político frente à crise contemporânea. In: **Curso de Capacitação em Serviço Social e Política Social**, Módulo I, CFESS/ CRESS/ ABEPSS/ CEAD, 1999.

_____. **Capitalismo e reificação**. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.

_____. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 3.ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. O Serviço Social e a tradição marxista. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, Cortez, v. 10, n. 30, p. 89-102, 1989.

_____. Razão, ontologia e práxis. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 15, v. 44, p. 26-42, abr. 1994. Disponível em: <<https://gestoms.files.wordpress.com/2018/06/netto-razc3a3o-ontologia-e-prc3a1xis.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2018.

_____. Da Construção do Projeto ético – político frente à crise contemporânea. In: **Curso de Capacitação em Serviço Social e Política Social**, Módulo I, CFESS/ CRESS/ ABEPSS/ CEAD, 1999.

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____.; BRAZ, M. **Economia Política**: uma introdução ao pensamento crítico. Vol. 1. Cortez. São Paulo. 2006.

PEREIRA, L. C.B. **A Reforma do Estado dos anos 90**: Lógica e Mecanismos de Controle. Brasília: MARE, DF, 1997.

PEREIRA, L. D. A reação burguesa a crise capitalista e o processo de mercantilização do ensino superior no pós -1970. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, n. 5, p. 01-21, nov. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/1023/803>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

_____. Mercantilização do ensino superior e a formação profissional em Serviço Social: em direção a um intelectual colaboracionista? **Revista Agora: Políticas Públicas e Serviço Social**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 6, p. 01-26, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.assistentesocial.com.br>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

_____.; SOUZA, A. C. V.; FERREIRA, A. T. S. Ensino Superior mercantilizado e seus impactos para o perfil profissional de Serviço Social. In: MOTTA, V. C.; PEREIRA, L. D. (org). **Educação e Serviço Social – subsídios para uma análise crítica**, Coletânea Nova de Serviço Social. p. 187- 210. 1.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. 220 p.

PEREIRA, T. L **Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica no Ensino Superior: uma Articulação Teórico-Metodológica entre Ensino e Aprendizagem**. 2015, 271f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/teses/2015%20-%20Terezinha%20Lima%20Pereira.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

PETENUCCI, M. C. Desvelando a pedagogia histórico-crítica. **Caderno pedagógico apresentado à secretaria de estado da educação**, superintendência da educação como requisito do programa de desenvolvimento educacional do estado do paraná. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Núcleo Regional de Umuarama. Universidade Estadual de Maringá. Pérola, dez./ 2008, p. 01-26. disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-6.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

PETROVIC, G.Práxis. In: Tom Bottomore (Ed.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. (Trad. Waltensir Dutra). Rio de Janeiro: Zahar, pp.292-6. [1983], 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores – **Saberes da Docência e Identidade do Professor**. **R.Fac.Educ.SãoPaulo**, v.22, n. 2 p.72-89, jul./dez.1996. disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

_____.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PINTO, E. C.; GONÇALVES, R. Transformações globais, modelo Neoliberal Periférico e Educação no Brasil. In: MOTTA, V. C.; PEREIRA, L. D. (org). **Educação e Serviço Social – subsídios para uma análise crítica**, Coletânea Nova de Serviço Social. p. 11-30. 1.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. 220 p.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo, toyotismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 24. ed. São Paulo: Cortez: 2015.

PONTES, R. N. **Mediação e Serviço Social**. 8. ed. rev. E ampl. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **Mediação e Serviço Social**: um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo Serviço Social. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PRATES, J. C. **Gestão estratégica de instituições sociais: o método marxiano como mediação do projeto político**. 1995. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

PRATES, J. C. O método e a teoria marxiana. In: **Marx hoje**: pesquisa e transformação social. OLIVEIRA, I. F.; PAIVA, I. L.; COSTA, A. L. F.; LIMA, F. C. L.; AMORIN, K. (org.) 1.ed. São Paulo: Outras Expressões, 2016. 284 p.

_____. A produção de uma nova cultura a partir da pesquisa e da arte: contribuições do referencial marxiano. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 13, n. 2, p. 214 - 220, jul./dez. 2014 . Disponível em : <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/19706/12506>. Acesso em: 03 de agosto de 2018

_____. **Possibilidades de mediação entre a teoria marxiana e o trabalho do assistente social. Tese (Doutorado)**. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

PRATES, J. C.; CARRARO, G. “Na prática a teoria é outra” ou separar é armadilha do capitalismo? **Argumentum**, Vitória, v. 9, n. 2, p. 161-171, maio/ago. 2017. Disponível em: < <http://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/15424/11903>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

PRAUN, L. D. Não sois máquina! Reestruturação produtiva e adoecimento na General Motors do Brasil. 2014, 200f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2014. primeira década do novo século. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

PROJETO EDUCAR. **Biografia Dermeval Saviani**. 2012. Disponível em: <<http://projetoeducacional2012.blogspot.com/2012/05/biografia-dermeval-saviani.html>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

RAMOS, S. R. A Construção de Projetos Coletivos: Refletindo Aspectos do Projeto Profissional do Serviço Social. In: **Revista Temporalis**, Pernambuco: ABEPSS, 2002.

_____. A Hegemonia do Projeto Ético-Político Profissional: Limites e possibilidades Históricas In: **Conferência e deliberações do 37º Encontro Nacional CFESS/ CRESS**, 2008, Brasília, Conselho Federal de Serviço Social, Brasília, 2009.

_____. Limites e Possibilidades históricas do Projeto Ético- Político. In: **37º Encontro CFESS/ CRESS**, Brasília, 2009.

_____. A prática na formação profissional em Serviço Social: tendências e dificuldades. **Temporalis**, Brasília, DF, ano 7, n. 14, p.149-174, jul./dez. 2007.

RANIERI, J. **A câmara escura. Alienação e estranhamento em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2001.

REGO, T. C. **VIGOTSKY – Uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação.** 25.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Educação e conhecimento)

RIBEIRO, A. F. Taylorismo, fordismo e toyotismo. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.19 n.35, p.65-79, jul./dez. 2015. Disponível em:
<<https://revistas.pucsp.br/ls/article/viewFile/26678/pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

SALLES, C. B. A. O sentimento do mundo: uma percepção da modernidade através da lírica drummondiana entre 1930 e 1945. In: **IV Seminário Nacional Sociologia e Política: Pluralidade e garantia dos Direitos Humanos no Século XXI**, 2012, Curitiba, 2012.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. **Filosofia da Práxis.** 2 ed. Clacso, São Paulo: Expressão Popular, Traduzido por María Encarnación Moya, 2011. 448p.

SANTOS, A. P.; CERQUEIRA, E. A. Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: **Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, n. 9, 2009, Florianópolis. Anais: Florianópolis editora, p.01-17, UFSC 2009. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/35836/Ensino%20Superior%20trajetoria%20historica%20e%20politicas%20recentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

SANTOS, C. M. **Na Prática a Teoria é Outra?** 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2013.

SANTOS, C. M. **Na prática a teoria é outra?** Mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no serviço social. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

SANTOS, J. S. **“Questão Social”**: Particularidades no Brasil. Coleção biblioteca básica de Serviço Social, v. 6, São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Neoliberalismo e novo desenvolvimentismo: o papel do Estado frente ao agravamento da “questão social”. In: MOTTA, V. C.; PEREIRA, L. D. (org). **Educação e Serviço Social – subsídios para uma análise crítica**, Coletânea Nova de Serviço Social. p. 31- 54. 1.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. 220 p.

SANTOS, O. J. **Pedagogia dos conflitos sociais.** Campinas: Papirus, 1992.

SANTOS, T. B. **A participação política dos estudantes de Serviço Social na defesa e consolidação da direção social da formação:** a práxis política dos estudantes e a relação com a formação profissional. 2007. 279 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social). Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

SAVIANI, D. Florestan Fernandes e a educação. **Estudos Avançados**, p. 71-87, vol.10. n.26, São Paulo, jan./abril, 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v10n26/v10n26a13.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

_____. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. **Revista ANDE**, ano 6, n. 11, p.15-23, 1986.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

_____. A Expansão do Ensino Superior no Brasil: Mudanças e Continuidades. **Póiesis Pedagógica**, Catalão/GO, v.8, n.2, p. 04-17, ago/dez. 2010. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035/8876>>. Acesso em 28 jul. 2018.

_____. **A nova Lei da Educação (LDB): trajetória, limites e perspectiva**. 8. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2003. (Educação contemporânea).

_____. **A Pedagogia no Brasil – História e Teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção memória da educação)

_____. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “**O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil**”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 ago. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

SAVIANI, D. **Saviani D. Autobiografia** [Internet]. Campinas: Unicamp; 1992 [citado 11 Out 2016]. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/dermeva> . Acesso em : 25 out. 2017.

_____. Contribuições da filosofia para a educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 9, n. 45, p. 3-9, jan./mar. 1990.

_____. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024) por uma outra política educacional**. 5.ed.rev. e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (coleção educação contemporânea).

_____. Debate sobre educação, formação humana e **ontologia a partir da questão do método dialético**. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 121-149.

_____. Democracia e educação no Brasil: desafios do momento atual. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, vol. 21, n. 3, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-653.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2018.

_____. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. IN: SILVA J. R., C.A. (org). **Dermeval Saviani e a educação brasileira - o simpósio de Marília**. São Paulo, Cortez Ed., 1994. p. 243-286.

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. Escola e Democracia. 34. **Col. Polêmicas do Nosso Tempo**, vol. 5, ed. rev. Campinas, Autores Associados, 2001, 94 p.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: Revista Brasileira de Educação. v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

_____. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

_____. Marxismo e Pedagogia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 16-27, abr. 2011 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://matematicauva.org/disciplinas2/teorias_aprendizagem/Texto_04_Matriz_marxista.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____. O choque teórico da politecnicidade. In: **Educação, Trabalho e Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003.

_____. PDE – **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, 99).

_____. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em: <https://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ2_2014/breves/breves2012/politica%20educacional%20brasileira%20limites%20e%20perspectivas.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

_____. Tendências e correntes da educação brasileira. IN: MENDES, D.T. (org.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 20, p.19-49, 1987.

_____. Teorias Pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, v.10, n.2, p.11-28. Campus de Foz do Iguaçu: 2º semestre de 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465/3387>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

_____.; DUARTE, N.(org.). Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas/SP: Autores Associados, 2012 (Coleção polêmicas do nosso tempo). SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, p. 152- 180, jan./abr. 2007.

SCALCON, S. **À Procura da Unidade Psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SCHAFF, A. A Concepção Marxista do Indivíduo. IN: VOLPE, D. (org.). **Moral e Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983. 189p.

SEMERARO, G. Filosofia da práxis e as práticas político-pedagógicas populares. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 28, n. 55, p. 131-148, jul./dez. 2014. Disponível em: <www.seer.ufu.br>. Acesso em: 12 jun. 2018.

_____. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

SETÚBAL, O. A. M.; MALDANER, J. J. Resquícios da pedagogia tradicional na prática docente: um relato de experiências a partir do **PIBID IFTO**-campus Palmas. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO, [s/d]. Disponível em:

<<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:jkfRYoTIAkMJ:connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/799/517+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

_____. Resquícios da pedagogia tradicional na prática docente. In: **Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação. V Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte e Nordeste de Educação Tecnológica** (CONNEPI), Maceió, 2010.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 29, 2008, n. 105, 991- 1019, set./dez. 2008.

SGUISSARDI, V. Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SHIROMA, E. O. “Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor”. **Intermeio**, Campo Grande, v.9, n.17, p. 64-83, 2003. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/view/2605/1877>>. Acesso em: 06 jan. 2019.

SILVA, A. V. M. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileira. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n.70, p.197-209, dez./2016.

Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/316901276_A_pedagogia_tecnicista_e_a_organizacao_do_sistema_de_ensino_brasileiro>. Acesso em: 17 jan. 2019.

SILVA, E. P. Adoecimento e sofrimento de professores universitários: dimensões afetivas e ético-políticas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, n. 17, vol. 1, 61-71. São Paulo, SP, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v17n1p61-71>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SILVA, R. A. **O conceito de práxis em Marx**. 2017, 104f. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Natal, 2017.

Disponível em:

<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/24571/1/RenathoAndriollaDaSilva_DISSERT.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2018.

SIMIONATTO, I. Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. **Revista Katálisis**, Florianópolis (SC), v. 12, n. 1, p. 41-49, jan./jun. 2009.

_____. Estado e Sociedade Civil: uma visão gramsciana da contemporaneidade.

Sociedade em Debate, Pelotas, v. 3, n. 4, p. 3-14, dez. 1997.

_____. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Contribuições do pensamento gramsciano para o Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1997.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educ. Soc. [online]**, vol.21, n.71, p.45-78, 2000. Disponível em: <

<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

SOARES, G. H. M. **A teoria do capital humano e as pedagogias liberais pós-modernas presentes nas políticas de formação de professores**. 2016. 157 f.

Dissertação (Mestrado). Fundação Universidade Federal de Rondônia. Campus José Ribeiro Filho. Núcleo de Educação, Porto Velho, 2016.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMASI, Livia, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 15-40.

_____. **Banco Mundial: políticas e reformas**. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**, p. 15-40. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

STEIMBACH, A. A. **O processo de ensino numa perspectiva histórico-crítica**. 2008.

Disponível em: <<http://www.famper.com.br/download/allan.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2017.

TEIXEIRA, F. J. S. **Neoliberalismo e reestruturação produtiva: As novas determinações do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, Fortaleza; UECE, 1996.

TEIXEIRA, F. M. P. **Revolução industrial**. 12.ed. São Paulo: Ática, 2014.

TEIXEIRA, J. B.; BRAZ, M. O projeto ético-político do Serviço Social. In: CFESS/ABEPSS (org.). **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências**

Profissionais. Unidade II. O Serviço Social no contexto das transformações societárias. Brasília, DF, CFESS, p. 217-235, 2009.

TRAGTENBERG, M. **A delinquência acadêmica**: o poder sem saber e o saber sem poder. São Paulo: Rumo, 1979.

_____. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Editora Cortez, 1982. p. 35-54.

_____. O conhecimento expropriado e reapropriado pela classe operária: Espanha 80. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v.2, n.7, p.53-62, set.1980.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUMOLO, P. S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 239-265, Jan./Abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a11v2690.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. Trabalho, alienação e estranhamento: visitando novamente os “Manuscritos” de Marx. **Educação e sociedade**, Campinas (SP), v. 24, n. 82, p. 159-178, 2004.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Caderno pedagógicos do Libertad, 1993.

VASCONCELOS, A. M. de. **A/O Assistente Social na Luta de Classes**: projeto profissional e mediações teórico-práticas. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2.ed. Traduzido por María Encarnación Moya. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011. 448p.

VEIGA, I. P. A. A construção da dialética numa perspectiva histórico-crítica de educação-estudo introdutório. In: Oliveira, M.R.N.S (org.). Didática: ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas: Papitus, 1993

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

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/ Edusp, 1988.

_____. **Obras escogidas**. Moscú: Pedagogía, 1983.

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

WACHOWICZ, L.A. **O método dialético na didática**. Campinas: Papirus, 1989

YAZBEK, M. C. **Classes subalternas e Assistência Social**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Os caminhos para a pesquisa no Serviço Social. In: Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). **IX Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS)**, Conferência, 2004.

_____. Projeto de revisão curricular da Faculdade de Serviço Social da PUC-SP. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 14, p.39-73, 1984.

ZANOLLA, S. R. S. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. **Psicologia & Sociedade**; n. 24, vol. 1, p. 5-14, 2012. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n1/02.pdf>>. Acesso 11 jan. 2019.

ZIKMUN, W. G. **Business Research Methods**. 6.ed. Bookseller Image. Published by The Dryden Press, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO 01. Docentes (Graduação-Serviço Social da UNESP-Franca-SP).

01- Comente qual e como é a concepção de Educação que fundamenta o seu trabalho profissional docente?

02- Sobre contra-reforma do Ensino Superior e o rebatimento no trabalho docente. Comente.

03- Quais desafios do trabalho docente com relação à didática pedagógica?

04- Quais dificuldades e facilidades para exercer o trabalho docente no curso de graduação em Serviço Social da UNESP/FRANCA-SP?

05- Durante seu processo de formação profissional (Graduação-Pós-Graduação), teve a oportunidade de discutir à questão didática e pedagógica? Comente.

06- O que a sua vivência no curso de mestrado e/ou doutorado contribuiu com relação à formação pedagógica no trato com as questões didáticas? Ou seja, além do desenvolvimento da pesquisa, teve uma formação ou orientação com relação às questões didáticas e pedagógicas para exercer a docência universitária? Comente.

07- Quais foram os parâmetros para organizar o seu trabalho como docente no que diz respeito à didática?

08- Há quanto tempo você exerce o trabalho docente na graduação da UNESP/FRANCA-SP e quais atividades e/ou formação foram oferecidas pela instituição em relação à formação didático-pedagógica?

09- Comente sobre as estratégias/recursos didáticos que você utiliza em sala de aula?

10- Quais questões você leva em consideração para fazer opção por uma determinada didática em sala de aula?

11- Você tem conhecimento com relação à Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e sua vinculação com os estudos da Neurociência, bem como da Pedagogia Histórico-Crítica e sua didática desenvolvidas respectivamente por Dermeval Saviani e João Luiz Gasparin? Comente.

APÊNDICE B

ROTEIRO 02. Representantes discentes (3º e 4º anos do curso de Serviço Social na graduação da UNESP-Franca-SP).

01- Comente qual a concepção de Educação que você pensa/acredita que os(as) docentes devem adotar para o exercício da docência?

02- Sobre a contra-reforma no Ensino Superior e o rebatimento no trabalho docente. Comente.

03- Em sua realidade como discente do curso de graduação em Serviço Social da UNESP-Franca-SP, quais os aspectos positivos e negativos da didática dos(as) docentes do curso de Serviço Social (de modo geral)?

04- Em sua realidade como discente do curso de Serviço Social na graduação da UNESP-Franca-SP, comente acerca do trabalho docente:

- Planejamento das aulas;
- Domínio dos conteúdos e a forma de expor os mesmos;
- Relação entre professor(a) e aluno(a);
- Estratégias utilizadas pelo(a) docente (metodologias de ensino-aprendizagem, relação estabelecida, motivação, entre outras);
- Tipos de recursos e metodologias utilizados(as) pelos(as) docentes: que você concorda e o que você discorda. Justifique.

05- Se você fosse exercer a docência universitária no âmbito do Serviço Social na graduação, quais os parâmetros você utilizaria para organizar didaticamente a disciplina?

06- Quais os principais impactos do trabalho docente na sua formação profissional como Assistente Social, em termos de conteúdos aprendidos, bem como a materialização das didáticas pedagógicas nos processos de aprendizagens efetivas e em valores e posicionamentos profissionais?

07- Você conhece a Teoria Histórico-Cultural de Lev Vigotski e os estudos recentes da Neurociência, bem como a Pedagogia Histórico-Crítica e sua didática desenvolvidas respectivamente por Dermeval Saviani e João Luiz Gasparin? Comente.

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

NOME DO PARTICIPANTE: _____

DATA DE NASCIMENTO: __/__/__. IDADE: _____

DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: _____ Nº _____ SEXO: M () F ()

ENDEREÇO: _____

BAIRRO: _____ CIDADE: _____ ESTADO: _____

CEP: _____ FONE: _____.

Eu, _____, declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: "**Diálogos entre a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica no processo de formação de profissionais no âmbito do Serviço Social: a Práxis em análise**". O projeto de pesquisa será conduzido por **Paula Ravagnani Silva**, do Programa de Pós-Graduação em **Serviço Social**, orientado pelo Profa. Dra. **Josiani Julião Alves de Oliveira**, pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UNESP/C.Franca. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de **Tese de Doutorado**, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discricção. **A pesquisa tem como objetivo compreender o processo de formação de profissionais no contexto do Serviço Social na perspectiva de Práxis**. Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Franca, de Fevereiro de 2018.

Assinatura do participante

Pesquisador Responsável

Nome: Paula Ravagnani Silva

E-mail: paularavagnani1@gmail.com

Orientador:

Prof. (ª) Dr. (ª) Josiani Julião Alves de Oliveira

E-mail: josianiju@hotmail.com