



16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais

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

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

Eixo: Política social e Serviço Social.

Sub-eixo: Ênfase em Educação.

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL A PARTIR DA REALIDADE DO SERVIÇO SOCIAL: UMA REFLEXÃO TEÓRICO-CRÍTICA ACERCA DOS LIMITES PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO

Fabírcia Cristina de Castro Maciel¹

Eliana Bolorino Canteiro Martins²

Resumo: Este artigo procura fazer uma análise historiográfica do ensino superior brasileiro e refletir criticamente sobre os diversos modelos pedagógicos vigentes, que têm norteado a formação em geral e, em particular, a dos profissionais do Serviço Social. Também fomenta o debate acerca dos limites e contradições do sistema formal de Educação.

Palavras-chaves: Educação superior; Formação; Modelos pedagógicos.

Abstract: This article seeks to make a historiographical analysis of Brazilian higher education and to reflect critically on the various pedagogical models present, which have guided training in general and, in particular, Social Work professionals. It also fosters debate about the limits and contradictions of the formal education system.

Introdução

Este ensaio pretende realizar uma breve reflexão sobre as condições e influências em que a Educação superior no Brasil consolida-se ao longo dos anos, e colocar em questão algumas formas pedagógicas vigentes. Portanto, cabe analisar o processo de ensino e aprendizagem no ensino superior, procurando reconhecer os determinantes da Educação formal em nossa sociedade.

Ao iniciar os estudos com a finalidade de desenvolver a tese de doutoramento³, tendo como eixo central a formação profissional em Serviço Social e a expansão da Educação superior, suscitou o interesse investigativo em diversos aspectos de intersecção entre estas áreas. Desse modo, considera-se necessária a atenção dos profissionais do Serviço Social quanto aos aspectos intrínsecos à dimensão pedagógica e educativa da atuação nos diversos espaços sociocupacionais, em especial no campo da Educação superior.

¹ Estudante de Pós-Graduação. Universidade Estadual de São Paulo – Franca. E-mail: <fabriaci@unifranca.br>.

² Professor com Formação em Serviço Social. Universidade Estadual Paulista. E-mail: <fabriaci@unifranca.br>.

³ Doutorado iniciado em 2016, no Programa de Pós Graduação em Serviço Social, UNESP – Franca.

Apresentamos um breve histórico referente à constituição da Educação como Política pública no Estado brasileiro, destacando as nuances da estruturação de um modelo dual de Educação e sua relação com o mundo do trabalho. Abordamos algumas concepções metodológicas (didático-pedagógicas) dos processos de ensino e aprendizagem⁴, no intuito de problematizar sobre alguns modelos presentes no ensino superior. Por fim, reconhecemos as correlações de forças no campo da Educação e os papéis desempenhados pelos sujeitos envolvidos no processo da formação acadêmica, a partir de uma análise crítica aos modelos de Educação vigente, sem pretensão de esgotar as reflexões quanto ao estudo em questão.

O contexto de constituição e consolidação da política de Educação superior no Brasil

A ter em vista a historiografia da Educação pesquisada neste artigo, podemos afirmar que desde os tempos coloniais, a questão educacional brasileira está condicionada aos valores autoritários que sustentam as relações sociais, e se perpetuam na cultura desta sociedade. De acordo com Azevedo (2011), a predominância da tradição escravocrata nas representações sociais das elites, e na orientação conservadora de suas práticas vai configurar uma valorização própria da escola. Dois sistemas de Educação se formaram: um para atender as demandas educacionais das elites e outro encarregado da Educação da classe trabalhadora. Assim, *“a Educação apresentava-se como um poderoso instrumento de moralização e de adestramento para o trabalho”* (AZEVEDO, 2011, p. 22).

Para compreender melhor essa questão, Saviani (1994) afirma que a Educação tem se estruturado de forma funcional ao sistema capitalista, tanto ideológica como economicamente. A partir de uma leitura ontológica, configuração de mundo, da Educação, o autor argumenta que suas origens se entrelaçam com as origens do próprio humano. Ou seja, o humano age sobre a natureza para garantir que suas necessidades sejam satisfeitas, e para tanto realiza trabalho, no sentido do fazer humano. Assim, afirma que o primeiro modo de produção que se deu nas comunidades primitivas os homens produziam e educavam-se no próprio sistema.

No contexto supracitado, de forma panorâmica, compreende-se que a partir do momento em que o homem deixa de ser nômade surge um primeiro modelo de propriedade privada e também se configura a divisão de classes sociais. Portanto, a

⁴ Conforme será explicitado no desenvolver deste trabalho, abordaremos a lógica formal e a lógica dialética de formação no ensino superior, segundo revisão literária apresentada na bibliografia.

classe que se apropria da terra não precisa mais trabalhar para sobreviver, surgindo uma Educação diferenciada, com a origem da escola⁵. A classe de proprietários passou a ter a Educação escolar, e a classe trabalhadora educava-se no próprio processo de trabalho.

É pertinente destacar, ainda sob o prisma de Saviani (1994) que, na sociedade moderna e contratual, caracterizada pela cidade, pela indústria e baseada nas relações formais, exige-se a generalização da escola, inclusive com o aprimoramento do conhecimento científico. No entanto, esta Educação escolar assenta-se de forma contraditória, uma vez que a generalização acontece com diferenças entre as escolas da elite, destinadas a formação intelectual, e as escolas para as massas, restritas a habilitações laborais. Nesse sentido, é necessário compreender que os processos de ensino, aprendizagem e avaliação não são neutros, mas são direcionados por um objetivo, possuem um enfoque e produzem determinados efeitos.

De acordo com Souza (2001, p. 10), “o ensino superior no Brasil nasce no modelo de instituto isolado e de natureza profissionalizante”. Também caracterizam esse modelo os estudos utilitários⁶ e o seu cariz elitista, com a finalidade de atender os filhos da aristocracia colonial que não tinham mais acesso às academias europeias⁷. Historicamente podemos verificar que, desde o século XVII, esse modelo educacional configura por ter unidades desconexas entre si e um direcionamento para formação profissional, norteador do sistema de ensino superior brasileiro.

Somente no início dos anos de 1930 estabelece-se no Brasil o denominado Ministério da Educação e Saúde⁸, que institui o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Consultivo de Ensino Comercial, responsáveis pela criação das diretrizes nacionais para os diferentes níveis de ensino: primário, secundário, superior e técnico-profissional. Mesmo diante do Decreto⁹ baixado pelo governo provisório de Getúlio

⁵ Etimologicamente a palavra escola (*scholé*) vem da Grécia antiga e um de seus significados é ócio. <https://www.dicionarioetimologico.com.br/escola-liceu/>

⁶ Como exemplos pode-se citar a engenharia militar e a medicina aplicada.

⁷ Souza (2001) aponta que o nascimento do ensino superior no Brasil está atrelado ao bloqueio continental da Europa imposto por Napoleão Bonaparte, que impedia o acesso as universidades do velho continente, surgindo o primeiro Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia, em 1808.

⁸ Cabe lembrar que somente a partir da Carta Constitucional de 1934 a Educação incorporando a ideia de sistema de ensino e lei de diretrizes e bases, suspensa em 1937 pela ditadura do Estado Novo.

⁹ Decreto 19.851/31 propunha a ideia de uma universidade brasileira estruturalmente consistente. Esta deveria privilegiar os estudos básicos, ministrados por uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da qual sairiam os diversos ramos profissionalizantes (SOUZA, 2001, p.13).

Vargas em 1931, intitulado Estatuto das Universidades Brasileiras, a Universidade continuou sendo exceção, mantendo-se os institutos isolados de ensino superior.

A tentativa de organização de uma universidade realmente integrada do ponto de vista acadêmico e administrativo, para Souza (2001), nasceu com a Universidade de São Paulo (USP), sem ter logrado êxito por inteiro e reforçando as marcas elitistas da formação superior. Os responsáveis por sua criação compunham o círculo de lideranças¹⁰ nacionais e destacavam, desde então, a necessidade da existência das três funções precípuas da universidade, ensino, pesquisa e extensão —além de entenderem a importância da tecnologia de comunicação para a difusão cultural.

Souza (2001) sinaliza ser relevante abordar a tentativa do papel inovador que a USP traz desde sua concepção estrutural e funcional, na medida em que cria a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A ideia era de transformar esta Faculdade em um tronco comum de estudos básicos, de “*ensino medularmente científico*”, a partir do qual se alongariam os diversos cursos profissionalizantes, de formação universitária acurada. Este ideal de integração do saber não alcançou seus objetivos, dada à tradição de isolamento das faculdades brasileiras e do insuficiente investimento dos governos nacionais neste modelo.

Este estudo realizado por Souza (2001) corrobora com a compreensão do papel histórico do Estado brasileiro na condução e expansão da política de Educação superior, pois esse Estado procura dar respostas as demandas do capital, no sentido de priorizar a formação de uma mão-de-obra que atenda às necessidades do mercado de trabalho, conforme observaremos a seguir. Diante disso, a relação entre Educação e trabalho deve ser problematizada com a intenção de aprofundar o conhecimento das condições e circunstâncias que caracterizam o sistema educativo brasileiro.

Nessa direção, verificamos que entre as décadas de 1950 e 1970, no contexto de modernização econômica e urbanização das cidades, exigia-se trabalhadores qualificados para a indústria, comércio e setor de serviço, o que estimulou a criação de diversas universidades federais no país. Ainda segundo Souza (2001), pelo menos Universidade Federal foi implantada em cada Estado, além de se multiplicarem as universidades estaduais, municipais e particulares, sob a lógica da descentralização do ensino superior, previsto na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961). Nesse período de vinte anos, houve uma expansão extraordinária na oferta de curso superior em todo o país, principalmente através do setor privado, em uma nítida perspectiva mercantilista, conforme aponta Souza (2001):

¹⁰ Entre outros, o Governador Arnaldo de Salles Oliveira e o jornalista Júlio de Mesquita Filho.

“Fortunas incomensuráveis se constituíram em pouco tempo num ciclo de mercantilização do ensino, que trouxe críticas e apreensões aos círculos mais responsáveis do meio educacional. Escolas sem instalação adequadas, nem laboratórios, nem biblioteca, professores sem titulação nem competência comprovada passaram a ofertar cursos improvisados de precaríssima qualidade a alunos que, por serem em grande maioria adultos já definidos profissionalmente, também nada exigiam em termos de formação” (SOUZA, 2001, p. 17).

O capital cria uma necessidade de mão de obra cada vez mais qualificada e, dessa forma, incentiva a população adulta que já tinham completado o ensino médio a buscar uma diplomação superior. Além disso, o governo de exceção implantado tinha o propósito de “atender às demandas de ascensão e prestígio sociais de uma classe média que apoiara o golpe de 1964 e reclamava sua recompensa” (CHAUÍ, 2001, p. 48). De acordo com Chauí (2001), assentado no Ato Institucional nº. 5 e no Decreto n. 477¹¹, realiza-se a reforma universitária¹² em 1968, com a finalidade de reconfigurar o sistema universitário baseado no modelo administrativo gerencial das grandes empresas. Essa reforma “tem o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis do mercado como condição” (CHAUÍ, 2001, p. 56). Sob esse regime e concepção ideológica, refutava-se a ideia da autonomia universitária e propunha objetivos práticos e pragmáticos vinculados à lógica instrumental dos imperativos do progresso técnico, econômico e social do país.

A universidade é marcada por fragmentação generalizada, seja nos graus de ensino, nas carreiras, nos cargos administrativos e docentes, bem como na direção. O princípio do capitalismo moderno de separar para controlar atinge também o ensino e a pesquisa, impondo à cultura e ao trabalho pedagógico as ideias de especialização e competência. O que os reunificariam seriam determinações extrínsecas, de rendimento e eficácia. Já a separação entre decisão e execução conduz a unificação da administração burocrática, cuja hierarquia funcional de cargos e postos, determina a de salários e autoridade. Para Chauí (2001), a escola ocupa-se da questão da segurança, da integração nacional e do desenvolvimento econômico, reproduzindo as determinações econômicas, políticas e ideológicas do capital. No contexto da Educação manifestam-se alguns desses determinantes, uma das formas mais perceptíveis é o adestramento da mão-de-obra para o mercado de trabalho e a outra é a de legitimação da concepção de ensino e da escola que sustenta o modo de produção capitalista.

A partir dos anos de 1970, em mais uma crise estruturante do capitalismo, temos uma nova dinâmica do modo produção, reestruturação produtiva, e o início da hegemonia *neoliberal*, cujas características acentuam as tendências restritivas e

¹¹ Referenciados, respectivamente, na combinação de dois Relatórios: Atacom/1966 e Meira Mattos/1968.

¹² Aprovada a reforma do ensino superior com a Lei 5.540/68 em resposta a sua crise.

excludentes das políticas públicas, principalmente no tocante as políticas educacionais. O modelo de Estado na ideologia neoliberal procura diminuir e eliminar os escassos direitos que a classe trabalhadora conquistou dentro da “democracia” liberal, *welfare state*.

Nessa lógica, o Estado apresenta uma nova dinâmica de atuação na qual o social perde o seu cariz humanizador. Por outras palavras, o modo contraditório do capitalismo força com que o Estado seja ao mesmo tempo, um agente político de manutenção da ordem vigente e atenda as demandas sociais mínimas. Conforme nos apresenta Alves (2007), o Estado Social se consolida submetendo-se às leis e as necessidades do mercado. Por sua vez, ocorre também um deslocamento para sociedade civil da satisfação das necessidades sociais, com enxugamento das políticas sociais estatais, ampliando a atuação do Terceiro Setor e a denominada Responsabilidade Social das Empresas Privadas.

Ao contextualizar a implementação do Estado neoliberal no Brasil, no final da década de 1980 e início de 1990, marca-se um paradoxo em função da ampliação dos direitos sociais previstos na Constituição Federal de 1988¹³, e o enxugamento das políticas sociais, com todos os agravantes de uma sociedade subdesenvolvida de economia dependente. Ou seja, um país que se caracteriza por profundas desigualdades sociais, pobreza estrutural, inseguranças instituições, violações de direitos, tem neste cenário determinações que agravam ainda mais o contexto social. A política de Educação se insere nesse contexto de encurtamento do Estado, no que tange a proteção social à população brasileira. Há que se observar que a promulgação da Constituição Federal de 1988 traz o direito à Educação, conforme prevê o Artigo 205, Capítulo III, Seção I:

“A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O Estado brasileiro, curvando-se à condição de país periférico em acordos internacionais, reformula sua política educacional, sustentando a necessidade de adequação à nova ordem mundial globalizada e à sociedade da informação. Nesse cenário, a expansão da Educação superior no Brasil é implementada em um processo

¹³ Mesmo que orientada por princípios liberais, esta Constituição foi denominada a “Constituição Cidadã”, que ampliou direitos sociais a toda a população brasileira. Essa autora compreender os limites e contradições das normas jurídicas diante de um Estado constitucional que na sua gênese trás os interesses da burguesia: “o Estado é o sindicato da burguesia” (Marx, Manifesto do Partido Comunista).

de mão dupla, com a ampliação das privatizações internas das universidades públicas e o envolvimento do empresariado privado na oferta de serviços educacionais de formação superior (LIMA, 2005).

A partir da primeira década dos anos 2000, o fomento ao acesso à Educação superior aponta para uma necessidade de *democratizar* a graduação, com o objetivo de *qualificar a mão-de-obra especializada* exigida pelo mercado de trabalho, repercutindo a concepção da lógica burguesa sob a imagem de uma “política inclusiva”. Promove-se um arcabouço jurídico que autoriza e credencia as Instituições Privadas de Ensino Superior (IES) a disponibilizar a certificação em larga escala. A maior parte dos cursos de graduação autorizados pelo MEC, presenciais e a distância, no início dos anos 2000, foram direcionadas à formação de professores de ensino fundamental, com a finalidade de cumprimento das determinações do Consenso de Washington¹⁴.

Dentro da lógica de massificação do ensino, iniciou-se um movimento de diplomação superior em escala global, difundida pelos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial. A ideologia de massificação do ensino superior tem como exemplo mais perceptível o Acordo de Bolonha¹⁵, que procura ampliar a política de diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES), sob a aparência da democratização do acesso. Especificamente no caso brasileiro, essa concepção de proliferação do ensino superior inicia-se no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e ganha relevância na gestão de Lula da Silva (LIMA, 2013, p.12) e no governo Dilma Rousseff. Apesar das evidências¹⁶ quanto ao desmonte das políticas públicas nos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, não é possível analisar com mais profundidade os impactos dessas medidas, por isso não será objeto direto desse ensaio.

Em síntese, Lima (2013) nos informa que a gênese e o desenvolvimento da Educação superior no Brasil têm a marca de um conceito dependente de Educação, expresso na utilização de conhecimentos e tecnologias dos países centrais, evidenciando a subordinação do Brasil frente aos organismos internacionais.

¹⁴ Definição atribuída às recomendações elaboradas a partir da reunião realizada em novembro de 1989, com representantes do Fundo Monetário Internacional, do Banco Internacional de Desenvolvimento e do Banco Mundial, funcionários do governo norte-americano e economistas latino-americanos, que teve por objetivo avaliar as reformas econômicas implantadas na América Latina. Para ampliar o conhecimento sobre o tema, pode verificar as contribuições de Eli Diniz, como o artigo ‘O Pós-Consenso de Washington: a globalização e o desenvolvimento revisitados’, 2006. Consulta: http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/elidiniz_1_.pdf.

¹⁵ Conforme o Ministério da Ciência e do Ensino Superior de Portugal, a Declaração de Bolonha, assinada em 1999, firmou-se entre os países europeus com o objetivo de conduzir a reforma do ensino, “visa a construção do Espaço Europeu de Ensino Superior que promova a mobilidade de docentes, de estudante e de empregabilidade de diplomados”, através da uniformização do ensino, focando o estímulo ao aluno para que estude e pesquise autonomamente.

¹⁶ Um exemplo é a aprovação pelo Congresso Nacional da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241 ou 55 de 2016, redefinindo a meta fiscal do governo, na qual permite o congelamento dos gastos públicos por 20 anos.

Perfazendo com o filósofo Mészáros (2008, p. 45), o mesmo afirma que “uma das funções principais da Educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”.

Assim, seguindo uma perspectiva crítica de análise da realidade, cabe aprofundar a discussão quanto aos processos de ensino e aprendizagem que vêm se delineando nas escolas brasileiras, diante da conjuntura. Reconhecer as metodologias, progressas e atuais, utilizadas no cotidiano formativo, considerando suas intencionalidades e alcance, contribui para desvelar suas tendências, contradições e desafios.

Os processos de aprendizagem: para qual ensino e em que condições?

O contexto do mundo globalizado, do capital financeirizado e os seus reflexos objetivados nas complexas e múltiplas expressões da questão social, requer do Serviço Social uma problematização quanto à formação das competências profissionais exigidas pelo mundo do trabalho e das respostas construídas pela categoria profissional, a partir do alargamento “dos horizontes para o movimento das classes sociais e do Estado em suas relações com a sociedade” (IAMAMOTO, 2003, p. 20). Portanto, formar Assistentes Sociais que estejam preparados para decifrar a realidade numa perspectiva de atuação crítica, criativa e comprometida com a defesa de uma nova ordem societária, requer, entre outras ações, conhecer os processos de ensino e aprendizagem e desenvolver metodologias que estejam alinhados com os objetivos desta formação.

Nesse sentido, o foco dos estudos no campo da Educação exige o resgate de determinantes sócio históricas e ideopolíticas que contribuam para identificar as manifestações das contradições sociais e as correlações de forças presentes na definição das políticas sociais que sustentam os processos de formação, ensino e aprendizagem, dentro dos limites do Estado liberal. Faz-se necessário perceber que a prática escolar materializa os projetos societários que se ocupam de diversas dimensões da formação e da relação de ensino e aprendizagem, se desenvolvem e descortinam no processo de interação entre docentes, discentes e a comunidade escolar. Pois, dentro da lógica educacional burguesa são limitadas as possibilidades de

promover e construir a emancipação política e humana¹⁷ do sujeito histórico. O pedagogo Libâneo (2006) aponta que,

“A prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente. Tais condições não se reduzem ao estritamente "pedagógico", já que a escola cumpre funções que lhes são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos. A prática escolar assim tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. Fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente” (LIBÂNEO, 2006, p.19).

Somado aos processos históricos acima referidos podemos trazer a lume a interpretação de Saviani (1994) de que estamos a viver a chamada Segunda Revolução Industrial, Revolução da Informática ou a Revolução da Automação. Esse contexto tem exigido uma política de Educação que eleve o patamar de qualificação geral da classe trabalhadora, nos níveis de ensinos fundamental e médio. Conforme apresentado no tópico anterior, também ocorreu um crescimento significativo do ensino superior no país, uma vez que as novas tecnologias requerem uma formação geral mais sólida, em que os trabalhadores tenham a capacidade de manejar conceitos e desenvolver o pensamento abstrato. Nesse cenário há que se questionar o modelo burguês que estrutura a Educação no país, o processo de massificação e mercantilização do ensino superior e os posicionamentos que os professores adotam em relação aos condicionantes sociopolíticos da escola e as tendências pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem¹⁸.

De um ponto vista prático e analítico dos processos de ensino e aprendizagem, Anastasiou (2011) sinaliza que, historicamente, o modelo jesuítico/tradicional está presente no Brasil desde a colonização portuguesa. Esse modelo consiste em três passos básicos de uma aula, sendo, “preleção do conteúdo pelo professor, levantamento das dúvidas dos alunos e exercícios para fixação, cabendo ao aluno a memorização para a prova” (ANASTASIOU, 2011, p. 1). O professor se compromete

¹⁷ Conforme Montaño e Duriguetto (2010, p. 130 e 131), para Marx, a emancipação política foi desenvolvida na passagem do feudalismo ao capitalismo e no interior desta ordem burguesa, a partir da conquista dos direitos civis e políticos, direitos trabalhistas e sociais, e do desenvolvimento da cidadania, e da democracia (formais). [...] A emancipação política é, portanto, fundamental para atingir a emancipação humana, mas não corresponde a ela, nem é garantia para sua conquista. A emancipação humana exige a eliminação de toda forma de desigualdade, dominação e exploração, reunindo novamente o produtor com os meios para produzir; ela ocorre, portanto, na necessária superação da ordem do capital para o comunismo.

¹⁸ Este ensaio não se propõe a aprofundar em todas estas indagações mas, busca pistas para desenvolver algumas delas.

com a explicitação do conteúdo da disciplina, suas definições ou sínteses. No entanto, os elementos históricos e contextuais, a rede teórica e os nexos internos são desconsiderados. A transmissão da informação é o principal objetivo do ensino, com a finalidade de memorização do conteúdo para a sua reprodução, nas avaliações e na vida. Os discentes devem decorar o conteúdo estudado para replicá-lo nos exames de forma acrítica. Esse modelo didático, desenvolvido e aprimorado no decorrer do tempo, não prioriza a formação crítica dos discentes, nos indicando frágeis possibilidades de alteração da ordem social. Noutros termos, a eficiência desse modelo está a serviço da manutenção dos interesses da burguesia, ou seja, do modo de produção capitalista.

Para método dialético de ensino, segundo Anastasiou (2011), a apropriação do conhecimento requer uma relação ativa entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Para tanto, apresenta o termo *ensinagem*:

[...] “usado então para indicar uma prática social complexa efetivada entre sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, resultante de ações efetivadas na e fora da sala de aula”. (ANASTASIOU, 2011, p.3 e 4)

Essa proposta didática está condicionada ao ambiente, ao contexto e o envolvimento entre os sujeitos do processo de aprendizagem. Desta forma, as intencionalidades teórica, política e moral/ética são condições essenciais para o desenvolvimento da metodologia de *ensinagem*. Deste modo podemos compreender que essa concepção requer uma relação contratual e de responsabilização entre as partes envolvidas. Configura o compromisso com os desafios de enveredar por práticas mais estimulantes e significativas de apropriação dos conteúdos, com a finalidade de atingir pensamentos mais complexos e elaborações de sínteses cada vez mais sofisticadas. Nesse sentido, a ideia de preparar a comunidade acadêmica de forma intencional, planejada e responsável para o enfrentamento das contradições sociais, é um primeiro passo de resistência à lógica hegemônica.

Mais uma contribuição nesta direção é compartilhada pela autora Hidalgo (2008), que nos apresenta a seguinte afirmação,

[...] “o trabalho pedagógico pautado pela lógica dialética pressupõe a defesa do papel social da escola, de atualização histórica da humanidade e não ignora os aspectos políticos e culturais em embate nos desenvolvimentos históricos do conhecimento humano; assim o faria se propusesse a apresentação dos conceitos na lógica formal como forma acabada. Na medida que se pretende avançar a partir desta, assumindo a lógica dialética, o trabalho pedagógico tenta explicitar os embates entre diferentes interesses socioeconômicos e culturais no processo histórico de constituição do conhecimento humano”. (HIDALGO, 2008, p.125)

A ter em vista que essas propostas pedagógicas críticas são formas de transitoriedade e resistência a ordem vigente, é necessário que os educadores estejam atentos aos objetivos do processo de formação, às competências e habilidades que se pretende alcançar ao final dos ciclos formativos. Reforçando o exposto por Hidalgo (2008), três momentos são cruciais para a metodologia dialética, conforme Anastasiou, o da mobilização, da construção e da elaboração da síntese do conhecimento, ou seja, a tríade: “síntese ou visão inicial, antítese ou efetivação da análise, e a busca da síntese qualitativamente superior” (2011, p. 16). Diante dessa lógica, busca-se a apreensão da totalidade através da apropriação crítica e reflexiva dos conteúdos, considerando os determinantes históricos, os nexos internos e externos, o arcabouço teórico, a criticidade, as continuidades e rupturas do processo de conhecimento.

Considerando critério a posição que os professores adotam em relação aos condicionantes sociopolíticos da escola, Libâneo (2006) classifica as tendências pedagógicas em liberais ou progressistas. O campo das tendências liberais apresenta-se como tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista. As tendências da pedagogia progressista são especificadas como libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos¹⁹. O autor em questão exhibe para cada tendência, o papel da escola, o conteúdo de ensino, a postura pedagógica dos conteúdos, métodos de ensino, relação professor-aluno, pressupostos de aprendizagem e manifestações na prática escolar. Destaque-se que o modelo crítico-social dos conteúdos dialoga, de forma consistente, com as ponderações realizadas nesta breve reflexão.

“O que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia “dos conteúdos” é dar um passo à frente no papel transformador da escola, mas a partir das condições existentes (LIBÂNEO, 2016, p.39).

A ideia desse modelo didático é a propagação de conteúdos vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. A escola deve ser compreendida como parte integrante do todo social, instrumento de apropriação do saber a serviço dos interesses populares. Assim, Libâneo (2016) afirma que a Educação é “uma atividade mediadora no seio da prática social global”, que requer a unidade teoria e prática. Compreendemos que essa proposta tem em vista suprir uma necessidade imediata de

¹⁹ Para saber mais sobre cada uma das tendências, consultar LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21 ed., São Paulo: Ed Loyola, 2006.

construir uma pedagogia contra hegemônica, contudo, é necessário entender criticamente os limites impostos pelas estruturas do sistema educacional do capital.

As reflexões elaboradas pelo Serviço Social no campo da Educação acompanham a direção social do debate proposto pelo método crítico de análise e intervenção na realidade. As dimensões investigativa e educativa da formação e prática profissional ganham relevância no contexto da área da Educação, no que tange aos processos de compreensão das singularidades dos sujeitos envolvidos, bem como na identificação da totalidade dos processos que engendram a interação com a população usuária dos serviços sociais. As dimensões teórico-metodológicas, técnicos-operativas e ético-políticas da formação em Serviço Social devem evidenciar as contradições das expressões da questão social e das dinâmicas que estas engendram.

As tendências de formação do ensino superior encontram limites a definir competências que respondam ao mundo do trabalho, mas o desafio das correntes da pedagogia crítica é o de dialogar com uma formação humana comprometida com um projeto societário equânime, anticapitalista e libertário. Pois, as requisições da ordem do capital vêm impondo processos formativos aligeirados, flexíveis, com metodologias inovadoras, todavia nem sempre dialogam com a realidade social, das instituições de ensino, dos sujeitos envolvidos e das comunidades em que estão inseridos.

Considerações Finais

Este ensaio realizou um percurso historiográfico a fim de localizar o seu objeto de análise, a educação superior no Brasil, e ainda procurou sinalizar criticamente os limites e contradições dos processos de ensino e aprendizagem, tanto os tradicionais como os progressistas. Podemos afirmar que o modelo dual, supracitado, tem sido o eixo sustentador do sistema de educação formal, que expõe o caráter contraditório de uma sociedade de classe.

Nesse sentido, o profissional do Serviço Social não pode se furtar de realizar uma reflexão crítica quanto a construção de processos educativos que tenham nos seus fundamentos e horizontes, uma intensão de ruptura com a ordem capitalista. A formação profissional e a atuação dos Assistentes Sociais devem ter em vista os limites de uma concepção reformista e das institucionalidades da ordem burguesa. Portanto, é urgente e necessário desenvolver formas e modelos pedagógicos que estejam a margem dessa lógica social vigente. É de extrema relevância para o Serviço Social, desde o processo de formação dos Assistentes Sociais até o cotidiano da atuação, problematizar sobre a dimensão educativa e pedagógica que a profissão alcança a partir da direção política e

intelectual assumida pelas entidades da categoria na atualidade — Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa ABEPSS e Conjunto CFESS/CRESS.

Como forma de perfazer esse ensaio compreendemos que a partir das propostas e estudos pedagógicos progressistas, os quais procuramos sinalizar os seus limites, apontamos a necessidade de desenvolvermos modelos de ensino que tenham como premissa uma lógica dialética. Somente amparados por uma práxis anticapitalista conseguiremos confrontar de forma radical os modelos educacionais instituídos pelo Estado liberal.

Referências

- ALVES, G. **Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios da sociologia do trabalho**. 2 ed. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007.
- ANASTASIOU, L. da G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: SEMINÁRIO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 4., 2011. **Anais [...]**. Unipampa, 2011. Disponível em <https://disciplinas.stoa.usp.br/mod/resource/view.php?id=101307>. Acesso em: 7 jan. 2017.
- AZEVEDO, J. M. L. de. O Estado, a política educacional e a regulação do setor Educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: GESTÃO da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.
- DINIZ, E. **O Pós-Consenso de Washington: a globalização e o desenvolvimento revisitados**, 2006. Disponível em http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/elidiniz_1_.pdf. Acesso em: 14 nov. 2018.
- HIDALGO, Â. M. De Educação para a responsabilização individual para a responsabilização e consciência de classe. In. EDUCAÇÃO e lutas de classes. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2003.
- LIBANEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Ed Loyola, 2006.
- LIMA, K. R. de S. **Reforma da Educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luís Inácio Lula da Silva**. RJ, 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense. Escola de Educação.
- _____. Expansão da Educação superior brasileira na década do novo século. In: Serviço Social e Educação. 2.ed. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2013.
- MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital** [tradução: Isa Tavares]. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, Classe e Movimento Social**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Bibliografia Básica do Serviço Social, v.5).

OLIVEIRA, D. A. A gestão democrática da Educação no contexto da reforma de Estado. In: *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: *Novas tecnologias, trabalho e Educação*. Petrópolis /RJ: Vozes, 1994.

SILVA, L. C.da. O trabalho do assistente social no contexto da Educação superior: questões para o debate. In: *Serviço Social e Educação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2013.

SOUZA, P. N. P. de. *LDB e Educação superior: estrutura e funcionamento*. 2. ed. Ver. e ampl. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.