



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**PUC - SP**

**Jayson Vaz Gulmarães**

**Formação Profissional em Serviço Social nas Instituições de Ensino Superior:  
caminhos pedagógico-ético-político em questão - São Paulo/SP, 2010.**

**DOUTORADO EM SERVIÇO SOCIAL**

**SÃO PAULO**

**2010**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**Jayson Vaz Gulmarães**

**Formação Profissional em Serviço Social nas Instituições de Ensino Superior:  
caminhos pedagógico-ético-político em questão. São Paulo/SP, 2010.**

**DOUTORADO EM SERVIÇO SOCIAL**

**SÃO PAULO**

**2010**

**Jayson Vaz Gulmarães**

**Formação Profissional em Serviço Social nas Instituições de Ensino Superior: caminhos pedagógico-ético-político em questão. São Paulo/SP, 2010.**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do Título de Doutor em Serviço Social sob orientação da Professora Dra. Maria Lúcia Carvalho da Silva.

**SÃO PAULO**

**2010**

GUIMARÃES, Jayson Vaz. **Formação Profissional em Serviço Social nas Instituições de Ensino Superior: caminhos pedagógico-ético-político em questão – São Paulo/SP, 2010.** Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. 256, 256 p.

#### ERRATA

Página	Parágrafo	Linha	Onde se lê	Leia-se
23	3	18	(...) nas dimensões	(...) na dimensão

**São Paulo, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_**

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

---

---

## **Dedicatória**

### **Aos mestres**

Hoje, creio que, embora um pouco mais da Dialética, pensar dialeticamente tem sido muito difícil. Pensar a prática, insistia Paulo Freire, é a melhor maneira de pensar certo. Pensar a prática é pensar dialeticamente. Pensar dialeticamente é pensar os contrários, portanto, pensar na totalidade do concreto, ou, como diria Marx, pensar “o concreto como síntese de múltiplas determinações”. Muitos foram os meus mestres: Elza Rosa Guimarães, Maria Lúcia Carvalho da Silva, Leopoldo Nogueira e Silva, Fernando Gabriel Azevedo Marsella de Almeida Pedrosa, Édina Vergara Fagundes, Márcia Helena de Lima Farias, Nadja Maria Codá dos Santos, Maria Lúcia Rodrigues, Maria Margarida Cavalcanti Lima, Paulo Roberto Rodrigues Simões, Marlene Almeida de Ataíde, Maria Carmelita Yazbek, Maria Lúcia Silva Barroco, Dilséa Andeodata Bonetti, Maria Rosangela Batistoni.

Estes mestres mostraram para mim, muitas lições, aprendi e desaprendi. Resisti a muitas lições. Mas sempre fui atento. Sempre achei que a virtude principal de um educador é saber ouvir, respeitar a falta dos outros. Buscar entender os outros antes de criticá-los. E quanto criticá-los, guardar o respeito pelo fundamental. Por isso profissionalmente trilho dois caminhos: “Caminhos da construção da escola cidadã, democrática, participativa, sem paredes” e “A teoria na prática da pesquisa, da consultoria e nos projetos de ação”, procurando evidenciar a aliança entre teoria e prática. Agradeço à todos que de uma forma direta e indireta me ajudaram a acreditar na vida e na educação como possibilidade de construir um mundo melhor, para tanto, precisamos ousar, transgredir, romper, duvidar, buscar, pesquisar, modificar, avançar. Posso resumir minha vida com um eterno otimismo: caso ganhe um monte de esterco vou ficar esperando que dele nasça uma linda rosa vermelha, na contra mão daqueles que ganham a linda rosa vermelha e em seguida perguntam onde está o esterco, ou quem sabe como Rubem Alves escreveu sobre “cacos” de um grande mosaico. Embora seja o arquiteto de sua construção não sei prever o seu término.

## **Agradecimentos**

Qualquer trabalho que pretenda dialogar a educação, em especial na perspectiva de transformação da realidade, só é possível se existir num contexto coletivo que o sustente.

Aos meus alunos, que me ensinaram muito no processo pedagógico.

Aos meus professores que percorreram a minha trajetória e história acadêmica, mostrando a importância do papel docente nas trajetórias das vidas de seus alunos.

Aos membros do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino e Questões Metodológicas em Serviço Social – NEMESS, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Lúcia Rodrigues, principalmente: Rodrigues, Márcia, Paulo, Nadja, Silvio e Omir, pelos diálogos e reflexões sobre o conhecimento percorrendo a vida, a profissão e o universo do saber, permitindo construções de conhecimento coletivo e desenvolvimento de pesquisas.

Aos sujeitos desta pesquisa, IES, coordenadores, docentes e discentes, que participaram ativamente, permitindo ir além do visto, refletindo e criando o diálogo para a formação em Serviço Social na perspectiva emancipatória.

Aos meus companheiro de jornada profissional, principalmente aos Professores, Douglas, Paulo, Nadja e Sidney.

Aos meus afetos familiares, Elza e Gabriel; Waldekys, Karla e Luiza; Edna e Aleirton; Jaysione, Célio e Julia.

Ao Observatório da Educação/MEC/CAPES pelo auxílio da bolsa de estudos.

Em síntese, este trabalho refletiu, com intensidade, a importância da construção coletiva. Portanto, a ênfase deste momento nesta mesma direção. A trajetória foi intensa e, penso que também extensa. A conclusão “deste fazer” coincide com um momento de transição e amadurecimento profissional. Muito obrigado a todos, por estar comigo nesta caminhada.

## **Epígrafe**

**Quando penso em formação – e não importa, nesse nível discriminar qual seja ela: do assistente social, do educador, do médico, do professor na pré-escola, na universidade – penso sempre em um adjetivo que se pautar a este substantivo, fazendo da formação uma “formação permanente”.**

**A formação não é ou não deveria ser episódica. Formação é permanente porque é indispensável e é indispensável na medida mesma em que estamos inseridos em um mundo que é inacabado e no qual interferimos. O ser humano – inacabado também porque histórico, e consciente deste inacabamento – descobre que quanto mais interfere no mundo, que ele não fez e já recebe, tanto mais se indaga. É sua curiosidade, constitutiva de sua natureza histórica, que está na raiz mesma dessa necessidade de forma-se. O ser humano forma-se, eu diria, porque é curioso. Em outras palavras, interfere no mundo porque é por ele tocado, recebeu sua interferência.**

**PAULO FREIRE**

GUIMARÃES, Jayson Vaz. **Formação Profissional em Serviço Social nas Instituições de Ensino Superior: caminhos pedagógico-ético-político em questão - São Paulo/SP, 2010.** Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. 256 p.

## **RESUMO**

A presente tese constitui-se de um processo de trabalho investigativo, cujo objetivo consistiu em conhecer e analisar as relações entre os PPP dos cursos de Serviço Social de quatro IES e o PEPPSSB no processo de formação profissional do Assistente Social na cidade de São Paulo, em 2010. A pesquisa teve como questão central: como se expressam e se relacionam o PPP e PEPPSSB no processo de formação profissional do Assistente Social na graduação? Para responder, suposta e provisoriamente esta pergunta, elaborei como hipótese que nos cursos de Serviço Social nas IES da cidade de São Paulo/SP há relações de convergência na Educação e no Serviço Social, quanto à concepção de formação profissional emancipatória, referenciada na matriz da teoria social crítica, embora com vertentes teóricas distintas. Estas vertentes no processo de operacionalização e implementação do PPP norteado pelo PEPPSSB traz implicações distintas para o processo de ensino aprendizagem. Essas relações entre o PPP e o PEPPSSB expressam contradições, potencializadas pelos PDI das IES, de caráter empresarial. A pesquisa teve como referência teórico-metodológica central a abordagem dialética na perspectiva da tradição marxista, elegendo-se como categorias principais: a totalidade, contradição e a mediação. As referências conceituais encontram-se em autores contemporâneos principalmente, nas áreas da Educação e do Serviço Social. A opção metodológica que orientou a pesquisa foi pautada nos princípios da investigação, de caráter quantiquantitativo, abrangeu o cenário do ensino superior da cidade de São Paulo, na qual há 18 IES privadas com cursos de Serviço Social. Os procedimentos metodológicos adotados compreenderam a utilização de pesquisa bibliográfica, documental, questionários, entrevistas e grupo focal com atores envolvidos neste processo: coordenadores, docentes e discentes. O contexto histórico abrangeu o debate sobre o cenário brasileiro do ensino superior e da formação profissional em Serviço Social em diálogo com o PPP. Da análise, em síntese, o PPP das IES pesquisadas, apesar de elaborado a partir da DCN da ABEPSS, foi percebido um distanciamento do PEPPSSB, visto que a operacionalização do PPP tem sua gestão do tipo empresarial; Os coordenadores, docentes e discentes se situam entre o desejo, a possibilidades concretas e os desafios de operacionalização de um PPP de caráter emancipatório. Para o enfrentamento desses dilemas é necessário romper com a concepção disciplinar e fragmentada das matrizes curriculares para trabalhar com espaços de formação que têm como principais articuladores os projetos de aprendizagens, originados na realidade concreta do meio em que estão inseridos.

**Palavras-chave:**

1. Educação	3. Projeto Político Pedagógico
2. Serviço Social	4. Formação Profissional
	5. Projeto Ético Político Profissional do Serviço Social

GUIMARÃES, Jayson Vaz. **Training in Social Work in Institutions of Higher Education: pedagogical ways-ethical-political question. São Paulo/SP – 2010.** Thesis (Doctorate in Social Work) – Program of Masters degree in Social Work, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. 256 p.

## **ABSTRACT**

This thesis consists of an investigative process, whose objective was to understand and analyze the relationship between the PPP of Social Work courses and four IES PEPPSSB in the process of training of the Social Worker in Sao Paulo in 2010. The research was a central issue: how to express themselves and relate to the PPP and PEPPSSB in the process of training of the Social Worker at graduation? To answer, and provisionally assumed this question, I elaborated the hypothesis that in Social Work courses at IES in São Paulo / SP relationships exist convergence in Education and Social Services, about the design of training emancipatory, referenced in the matrix critical social theory, albeit with different theoretical perspectives. These strands in the operationalization and implementation of PPP guided by PEPPSSB brings distinct implications for teaching and learning process. These relations between the PPP and PEPPSSB express contradictions, empowered by the IES of PDI, business character. The research had as reference the central theoretical and methodological perspective on the dialectical approach of the Marxist tradition, choosing as main categories: all, contradiction and mediation. The conceptual references are in contemporary authors primarily in the areas of Education and Social Work. The methodology that guided the research was based on the principles of investigation, of quanti covered the landscape of higher education in São Paulo, in which there are 18 private higher education institutions with courses in Social Work. The methodological procedures included the use of bibliographical research, questionnaires and focus group interviews with people involved in this process: engineers, teachers and students. The historical background covered the debate on the Brazilian scene of higher education and vocational training in social work in dialogue with the PPP. Analysis, in summary, the PPP of IES surveyed, although drawn from the DCN ABEPSS was a perceived distancing of PEPPSSB, since the operation of the PPP has its corporate-type management, coordinators, teachers and students are located between the desire, the real opportunities and challenges for the deployment of an emancipatory nature of PPP. To cope with these dilemmas is necessary to break with the design of the arrays and fragmented disciplinary curriculum for working with educational arenas that have as main organizers of learning designs originated in the concrete reality of the environment in which they live.

## **Word-key:**

1. Education
2. Social Work
3. Educational Policy
4. Project Vocational Training
5. Ethical Political Professional Project of Social Work

## **Lista de Tabelas e Gráficos**

<b>TABELA I: Evolução do Número de Vagas, segundo a Dependência Administrativa – Brasil – 2002 a 2007.....</b>	<b>37</b>
<b>TABELA II: Evolução do Número de Vagas, segundo a Organização Acadêmica – Brasil – 2002 a 2007.....</b>	<b>38</b>
<b>TABELA III: Evolução do Número de Instituições, segundo a dependência – Brasil – 2002 a 2007.....</b>	<b>40</b>
<b>TABELA IV: Evolução do Número de IES por Dependência Administrativa – Brasil – período 1998 a 2002.....</b>	<b>120</b>
<b>TABELA V: Principais dispositivos regulamentos pelos decretos, portaria e resoluções do ensino superior.....</b>	<b>121</b>
<b>TABELA VI: Caracterização das IES na Cidade de São Paulo, por organização acadêmica e n° de cursos – 2010.....</b>	<b>125</b>
<b>TABELA VII: Tipologia das IES na Cidade de São Paulo, por categoria administrativa – 2010.....</b>	<b>125</b>
<b>TABELA VIII: Número de IES por categoria administrativa segundo a localização – Federação, UF São Paulo, Capital SP e Interior SP, Período 2002 – 2004.....</b>	<b>126</b>
<b>TABELA IX: Número de IES, por categoria administrativa segundo a Federação, Região Sudeste, UF São Paulo (capital e interior) - ano 2008....</b>	<b>127</b>
<b>Gráfico 1: Produção de Conhecimento: das teses e dissertação sobre a formação acadêmica, nível de graduação em Serviço Social – 1973 a 06/2009.....</b>	<b>21</b>
<b>Gráfico2: Perfil do Docentes das IES pesquisadas.....</b>	<b>146</b>
<b>Gráfico3: Estrutura Curricular dos PPP dos cursos de Serviço Social das IES pesquisadas.....</b>	<b>146</b>

## **Lista de abreviaturas e siglas**

ABESS – Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social.

ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social.

CC – Conceito de Curso.

CEAD – Centro de Educação à Distância.

CFAS – Conselho Federal de Assistentes Sociais.

CFE – Conselho Federal de Educação.

CEFET'S - Centros Federais de Educação Tecnológica .

CET'S – Centro de Educação Tecnológica.

CEUCLAR – Centro Universitário Clarentiano.

CEVIC – Centro de Atendimento a Vitima de Crime.

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social.

CRAS – Conselho Regional de Assistentes Sociais.

CRESS – Conselho Regional de Serviço Social.

CIPA – Comissão Interna de Prevenção de Acidentes.

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DNC – Diretrizes Curriculares Nacionais.

DEED – Departamento Estatístico de Educacionais.

DST/HIV/AIDS – Doenças Sexualmente Transmissíveis/ vírus da imunodeficiência humana/ Síndrome da Imunodeficiência Adquirida.

EAD – Ensino à Distância.

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

ENESSO – Executiva Nacional de Estudantes de Serviço Social.

FAPSS-SP – Faculdade Paulista de Serviço Social – São Paulo.

FHC – Fernando Henrique Cardoso.

FMU – Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas.

FURB – Fundação Universidade Regional de Blumenau

IDD – Indicador de Diferença dos Desempenhos Observado e Esperado.

IES – Instituição de Ensino Superior.

IGC – Índice Geral dos Cursos da Instituição.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

INSS – Instituto Nacional do Seguro Social.

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MBA - Master of Business Administration.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

MG – Minas Gerais.

NEMESS – Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Ensino e Questões Metodológicas em Serviço Social.

NFFSHSB – Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira.

NFTMVS – Núcleo de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Vida Social.

NFTP – Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional

PEPPSSB – Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social Brasileiro.

PJ – Pessoa Jurídica.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

PROUNI – Programa Universidade Para Todos.

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

SEEC – Secretaria Estadual de Educação e Cultura.

SIPAT – Semana Interna de Prevenção de Acidente de Trabalho.

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil.

UNB – Universidade de Brasília.

UNIBAN – Universidade Bandeirante de São Paulo.

UNICASTELO – Universidade Camilo Castelo Branco.

UNICSUL – Universidade Cruzeiro do Sul.

UNIFESP – Universidade Federal do estado de São Paulo.

UNIFAI - Centro Universitário Assunção.

UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados.

UNINOVE – Universidade Nove de Julho.

UNIP – Universidade Paulista.

UNIOPAR – Universidade Norte do Paraná.

UNÍITALO – Centro Universidade Ítalo Brasileiro.

UNITINS – Fundação Universidade do Tocantins.

UNISA – Universidade de Santo Amaro.

USAID - United States Agency for International Development .

USF – Universidade São Francisco.

USP – Universidade de São Paulo.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>CAPÍTULO I - ELEMENTOS CONTEXTUAIS E CONCEITUAIS DO PPP NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO</b> .....	30
1. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE EDUCAÇÃO .....	33
2. A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E O CONTEXTO INSPIRADOR DA CONCEPÇÃO DE PPP .....	44
3. ALGUNS ELEMENTOS REFERENCIAIS DO PPP .....	69
3.1 TOTALIDADE .....	70
3.2 ESPAÇO DE EXPLICITAÇÃO DAS CONTRADIÇÕES .....	72
3.3 MEDIAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL .....	78
<b>CAPÍTULO II - UMA ABORDAGEM HISTÓRICA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL</b> .....	82
1. PRINCIPAIS MARCOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL .....	85
1.1 NA ERA DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL .....	85
1.2 NA ERA DA DEMOCRATIZAÇÃO E GLOBALIZAÇÃO .....	95
2. PROPOSIÇÃO E FUNDAMENTOS DO PEPPSSB .....	105
<b>CAPÍTULO III - CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NA CIDADE DE SÃO PAULO</b> .....	116
1. BREVE RETRATO DA REALIDADE DO ENSINO SUPERIOR DA CIDADE DE SÃO PAULO .....	118
2. MAPEAMENTO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL .....	130
<b>CAPÍTULO IV - ANÁLISE DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NAS DIMENSÕES PEDAGÓGICA-ÉTICO-POLÍTICA EM SÃO PAULO</b> .....	135
1. RETRATANDO AS IES PESQUISADAS .....	136
1.1 PERFIL DA IES X .....	136
1.2 PERFIL DA IES Y .....	139
1.3 PERFIL DA IES Z .....	141
1.3 PERFIL DA IES W .....	143
2. PERCEPÇÕES DA CONCEPÇÃO DO PPP PELOS SUJEITOS PESQUISADOS .....	148
2.1 COORDENADORES .....	149
2.2 DOCENTES .....	153
2.3 DISCENTES .....	158

<b>3. PERCEPÇÕES DE OPERACIONALIZAÇÃO DO PPP PELOS SUJEITOS PESQUISADOS</b> .....	160
1.3.1 COORDENADORES .....	160
3.2 DOCENTES .....	164
3.3 DISCENTES .....	169
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	176
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	183
<b>APÊNDICES</b> .....	191
<b>APÊNDICE A – DOCUMENTO SOLICITANDO AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA</b> .....	192
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA: COORDENAÇÃO DE CURSO DE SERVIÇO SOCIAL</b> .....	194
<b>APÊNDICE C – CONVITE PARA DOCENTES E DISCENTES PARTICIPAREM DOS GRUPOS FOCAIS</b> .....	196
<b>APÊNDICE D – EIXO E TÓPICOS NORTEADORES DE DISCUSSÃO PARA O GRUPO FOCAL: DOCENTE E DISCENTES</b> .....	198
<b>APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA OS DISCENTES</b> .....	200
<b>APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES</b> .....	203
<b>APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO</b> .....	205
<b>APÊNDICE H – QUADRO I: PRODUÇÃO DE TESE E DISSERTAÇÃO SOBRE A TEMÁTICA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO NÍVEL DE GRADUAÇÃO – ANO: 1973 A06/2009</b> .....	208
<b>APÊNDICE I – QUADRO II: RELAÇÃO DAS IES POR TIPOLOGIA, NATUREZA, Nº DE CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL, CREDENCIADOS PELO MEC NA CIDADE DE SÃO PAULO</b> .....	212
<b>APÊNDICE J – QUADRO III: RELAÇÃO DAS IES CREDENCIADAS PELO MEC NA CIDADE DE SÃO PAULO POR CURSO DE SERVIÇO SOCIAL, MODALIDADE DE ENSINO À DISTÂNCIA E ENDEREÇO DOS PÓLOS DE ENSINO</b> .....	227
<b>APÊNDICE L – CARACTERIZAÇÃO DAS IES, CURSOS, COORDENADORES, DOCENTES E DISCENTES PESQUISADOS</b> .....	230
<b>APÊNDICE M – QUADRO IV: ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS PESQUISADOS E SUA SÍNTESE</b> .....	239

## INTRODUÇÃO

*"Crescer como Profissional, significa ir localizando- se no tempo e nas circunstâncias em que vivemos, para chegarmos a ser um ser verdadeiramente capaz de criar e transformar a realidade em conjunto com os nossos semelhantes para o alcance de nosso objetivos como profissionais da Educação".*

PAULO FREIRE

A temática deste estudo marca a trajetória profissional que venho construindo ao longo dos anos. O primeiro marco significativo dessa relação trajetória acadêmica profissional e vida pessoal, situa-se na fase de adolescente. Garoto de cidade do interior de Minas Gerais, onde o tempo parecia “parado no tempo”, a leitura, os estudos e a prática religiosa eram as atividades que mais interessavam.

A questão religiosa e a formação educacional foram um legado de minha mãe. Ir para a escola e fazer as tarefas de ensino sempre foram um prazer. Através da leitura conseguia ultrapassar as fronteiras do meu cotidiano e rompia a sensação de que o tempo estava parado na minha cidade do interior.

A formação profissional formal para uma família humilde, sem nenhuma posse de propriedade é o grande tesouro, e isto foi vivenciado em minha trajetória, tendo a educação significado grandioso. Neste sentido, a prioridade para meus pais, foi à educação formal para os filhos. Assim, o processo de formação formal para mim tem uma centralidade e se torna um objeto de estudo.

Como já mencionei a escolarização formal era uma prioridade e se juntava a minha predisposição para os estudos. No momento de cursar o 2º grau, escolhi fazer o científico durante o período da manhã e o magistério durante o período da noite. Cursar o magistério foi minha primeira aproximação com conceitos e prática pedagógica.

Após o termino do 2º grau, concluindo o científico e o magistério, chegou o momento da escolha do meu futuro profissional, quando meus pais se

separaram. Foram dias angustiantes, de dúvidas e incertezas. Tudo mudou daquele momento em diante, a vida familiar foi estruturada diferente e a necessidade pessoal de assumir minha independência estava cada vez mais aguçada.

Comecei a buscar oportunidades de empregos. Não havia a preocupação de onde trabalhar e nem que atividade pudesse desenvolver e como todo brasileiro passei, por um grande período de dias indo a todos os locais possíveis distribuindo meu currículo “sem nenhuma experiência profissional”, mas com sede de desenvolver alguma atividade. Nesta jornada de tentativas, passei por várias entrevistas e testes seletivos, mas como não tinha “experiência profissional” em nenhuma área, não era aceito, o que, contudo não me desanimava. Consegui meu primeiro emprego, algum tempo depois no Hospital de Benemerência, contratado para o setor de Departamento Pessoal.

Neste Hospital ocorreu minha primeira aproximação com Serviço Social, quando nem sabia que existia esta profissão. Foi logo uma paixão e, daquele dia em diante passei a desenvolver minhas atividades com mais agilidades para estar na sala do Serviço Social, tentando ajudar a Assistente Social em suas atividades burocráticas. E cada vez mais aguçando minha curiosidade, fui buscar informações sobre a profissão, me identificando com a visão teórica de visão de homem e sociedade assumida pelo Serviço Social.

Em 1991, iniciei o curso de Serviço Social da Faculdade Integradas do Triângulo, em Uberlândia/MG. Já no segundo ano do curso me inseri no diretório Acadêmico do Curso, participando ativamente de reuniões e debates sobre a formação profissional do Assistente Social. Em 1994 desenvolvi o meu estágio supervisionado curricular no grupo empresarial Rezende Alimentos, no Serviço de Segurança e Medicina do Trabalho, acompanhando o projeto de estruturação ergonômica das atividades laborais, como ações voltadas à prevenção de acidentes de trabalho.

A experiência de estágio no Serviço de Segurança e Medicina do Trabalho da Rezende Alimentos foi muito rica, me permitindo adquirir conhecimentos específicos da área preventiva de medicina e segurança do trabalho, legislação e

prática educativa com grupos. A consolidação destes conhecimentos adquiridos resultou no desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: “Acidente do Trabalho: uma questão de qualidade de vida”.

Conclui o curso de Serviço Social em 1994, e em 1995 iniciava minha trajetória profissional de Assistente Social perpassando por várias áreas, recursos humanos, sistema prisional, saúde e assistência social.

Em 1999 comecei minha trajetória docente no curso de Serviço Social da FURB, ministrando diferentes disciplinas e coordenando projeto de extensão.

Estas experiências me incentivaram a continuar estudando e, assim, realizei o mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da PUCSP, no período de 2002 a 2004, aprofundando o tema de Estágio Supervisionado nas DCN do curso de Serviço Social. Este estudo resultou na dissertação intitulada: FORMAÇÃO E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NAS UNIDADES DE ENSINO DE SERVIÇO SOCIAL EM SANTA CATARIANA – 2003.

Em 2005, entro para o doutorado e inicio minha trajetória docente e de pesquisador na cidade de São Paulo/SP.

Ao refletir sobre esses marcos de minha trajetória acadêmica profissional visualizo, hoje, as relações entre muitas experiências vividas e a escolha do tema da tese de doutorado, qual seja, “Formação Profissional em Serviço Social nas Instituições de Ensino Superior: caminhos pedagógico-ético-político em questão – São Paulo/SP, 2010”.

Constato também, que o tema da minha tese de doutorado, se insere na agenda de debates do Serviço Social como uma questão relevante, principalmente a partir dos anos 1990.

Esses anos foram marcantes para os cursos de graduação e pós-graduação em Serviço Social, bem como para o conjunto CFESS/CRESS, da

ABEPSS e da ENESSO na elaboração de um novo Currículo Mínimo<sup>1</sup>, isto é, DCN<sup>2</sup>, bem como, a reformulação do Código de Ética Profissional efetivando a construção do projeto de “intenção de ruptura” (NETTO,1992), hoje denominado de PEPPSSB<sup>3</sup>.

No período de 1997 a 2001 o MEC, através do CFE homologou as DCN do curso de Serviço Social que teve como referência as DCN/ABEPSS, norteadas pelo PEPPSSB.

No debate nacional sobre a formação profissional em Serviço Social, há uma especial preocupação, principalmente com o cenário do ensino superior, de grande diversidade, e heterogeneidade, construídas ao longo das últimas décadas do século XX e prosseguidas no século XXI, num processo de velocíssima expansão da rede de ensino superior no sistema privado. Quanto ao tamanho das instituições<sup>4</sup>, encontra-se desde as grandes universidades com milhares de alunos, até as pequenas, que oferecem alguns cursos.

---

<sup>1</sup> Aprovado em 8/11/1996, em assembléia geral das unidades formadoras da graduação e pós-graduação no Brasil.

<sup>2</sup> O MEC, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 93.964, 20 de dezembro de 1996), extingue o currículo mínimo para os cursos de graduação de nível superior e define que as formações acadêmicas nível de graduação devem se pautar em DCN.

<sup>3</sup> Netto explicita que o PEPPSSB “tem em seu núcleo o reconhecimento da liberdade como valor ético central – a liberdade concebida historicamente, como possibilidade de escolher entre alternativas concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. Conseqüentemente, 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.104-5).

<sup>4</sup> De acordo com o Decreto 5.773/06, as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são credenciadas como: faculdades; centros universitários; e universidades. As instituições são credenciadas originalmente como faculdades. O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as conseqüentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade. As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Neste debate, se inserem também, questões sobre a reforma do ensino superior, apresentada em seu estatuto legal na LDBEN, n. 9394/96, que define a flexibilização como a grande estratégia de enraizamento, fortalecimento e expansão da Universidade Operacional e Gerencial, de destruição da Universidade fundada no reconhecimento público, de legitimidade que lhe confere autonomia do saber, em relação à religião e ao Estado (CHAUÍ, 1999). Neste contexto, ocorre a expansão da privatização da educação e altera a estrutura das Universidades Públicas (PROUNI<sup>5</sup>, Parcerias-Público-Privada, Lei de Inovação Tecnológica, REUNI<sup>6</sup>, proliferação de cursos de graduação à distância<sup>7</sup>, mecanismos de avaliação dos cursos, e o ENADE<sup>8</sup>).

Este cenário instaura uma grave precarização na qualidade do ensino superior brasileiro, e é nele que as IES constroem os seus PPP, para a formação acadêmica dos bacharéis em Serviço Social no Brasil.

O tema da tese, a partir desse cenário, é de particular relevância para as áreas de conhecimento do Serviço Social e da educação e para articulação entre elas.

---

<sup>5</sup> Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa. Sua finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior.

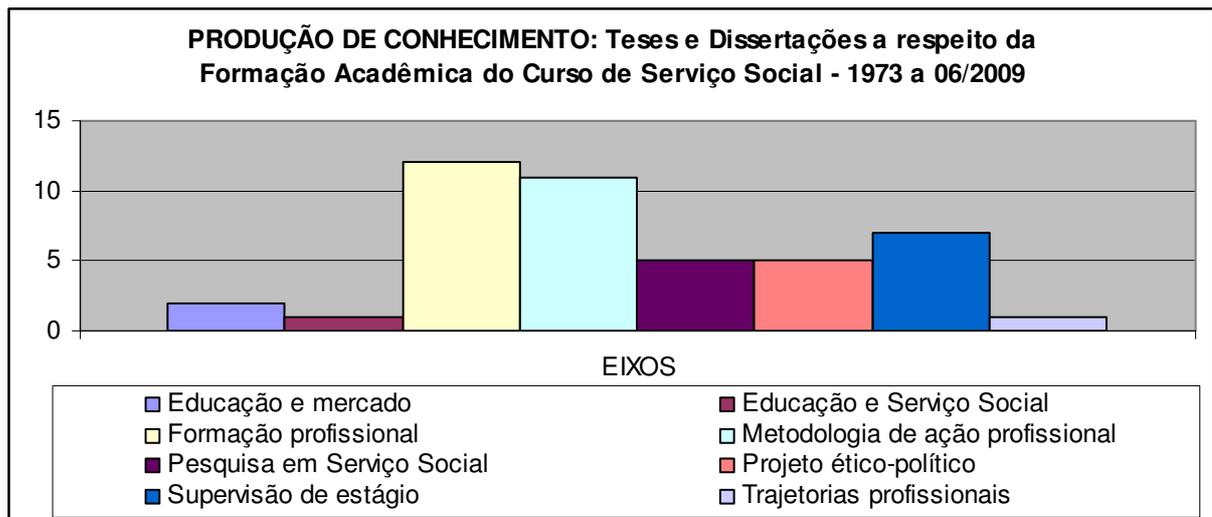
<sup>6</sup> O decreto 6.096/07 institui o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). Esse projeto impõe um redesenho das universidades federais do Brasil. Há premiação com até 20% a mais de verbas às universidades que aderirem ao REUNI. Para isso, elas devem acatar suas condições: a proporção estudante/professor deve aumentar de 11,3/1 para 18/1, e taxa de conclusão média deve chegar a 90%. A "reforma" universitária segue essa política. Há aumento de vagas, sem aumento de verbas, equipamentos, técnicos e professores. Há diminuição da autonomia universitária, intensificação outro desenho do ensino, das privatizações e da ruptura do tripé do ensino público superior: ensino, pesquisa e extensão.

<sup>7</sup> O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN). Caracterizando a educação à distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

<sup>8</sup> O ENAD, que integra o SINAES, tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. Através da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004: Criação do SINAES, Portaria nº 2.051, de 9 de julho de 2004 (Regulamentação do SINAES) e Portaria nº 107, de 22 de julho de 2004 (Regulamentação do ENADE).

O tema é inédito, pois segundo levantamento na PUCSP<sup>9</sup>, há ausência de estudos e pesquisas sobre o eixo PPP na perspectiva de sua fundamentação ao abranger as relações com o PEPPSSB e teorias da educação e currículo, conforme demonstra o gráfico abaixo:

**Gráfico 1: Produção de Conhecimento das teses e dissertação sobre a formação acadêmica, nível de graduação em Serviço Social – 1973 a 06/2009**



**Fonte: Biblioteca Reitora Nadir Gouvêa Kfourri – PUC/SP**

Diante deste levantamento, torna-se premente ampliar e aprofundar os conhecimentos sobre a proposição e concretização dos PPP dos cursos de graduação em Serviço Social. Da mesma forma, é premente refletir sobre a concepção de educação, e, também a concepção do PEPPSSB do Serviço Social e de como se articulam nos PPP. Objetiva-se, assim, a investigação do PPP e do PEPPSSB, e suas relações no processo de formação profissional do Assistente Social nos cursos de graduação em IES da cidade de São Paulo, em 2010.

Pretende-se que este estudo contribua para avançar nos caminhos pedagógico-ético-político dos PPP na formação acadêmica profissional do bacharel em Serviço Social, principalmente com a apropriação da concepção de educação articulada ao PEPPSSB. Desse modo, os PPP poderão fundamentar e concretizar

<sup>9</sup> Levantamento feito na Biblioteca Nadir Gouvêa Kfourri, a partir das teses, dissertações do Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da PUCSP, no período de 1973 a 2009 (ver apêndice H – Quadro I).

um processo de ensino-aprendizagem voltado para o pleno desenvolvimento das potencialidades e capacidades dos discentes, na dimensão emancipatória.

Entendo que um PPP norteado pelo PEPPSSB, consubstancia e dá corpo ao trabalho coletivo de formação profissional nas IES, como possibilidade de teorizar e construir ações emancipatórias.

Ao concretizar a escolha do tema, no projeto de pesquisa, defini como questão central: **como se expressam e se relacionam o PPP e PEPPSSB no processo de formação profissional do Assistente Social na graduação?**

Para responder, suposta e provisoriamente esta pergunta, elaborei como hipótese que nos cursos de Serviço Social nas IES da cidade de São Paulo/SP há relações de convergência na Educação e no Serviço Social, quanto à concepção de formação profissional emancipatória, referenciada na matriz da teoria social crítica, embora com vertentes teóricas distintas. Estas vertentes no processo de operacionalização e implementação do PPP norteado pelo PEPPSSB traz implicações distintas para o processo de ensino aprendizagem. Essas relações entre o PPP e o PEPPSSB expressam contradições, potencializadas pelos PDI das IES, de caráter empresarial.

Dessa forma, a presente pesquisa tem como objeto o estudo do PPP e do PEPPSSB, suas relações e expressões no processo de formação profissional do Assistente Social nos cursos de graduação em IES, da cidade de São Paulo/SP, no ano de 2010.

Em decorrência, definiu-se como objetivo geral da pesquisa, conhecer e analisar as relações entre o PPP e o PEPPSSB no processo de formação profissional do Assistente Social nos cursos de graduação, nas IES da cidade de São Paulo/SP, tendo em vista avançar crítica e criativamente nos caminhos pedagógico-ético-político de uma formação emancipatória.

A pesquisa teve como referência teórico-metodológica central a abordagem dialética na perspectiva da tradição marxista, elegendo-se como categorias principais: a totalidade, contradição e a mediação.

O levantamento bibliográfico desta abordagem repousou em autores diversos na área da Educação e do Serviço Social, destacando-se na Educação, *Chauí, Delors, Freire, Kosik, Marx, Teixeira, e Vieira Pinto*, e, no Serviço Social, *Abramides, Bonetti, Yamamoto, Marx, Netto, Simionatto e Yazbek*.

A metodologia utilizada, em consonância com o caminho teórico, possibilitou mergulhar na empiria e estabelecer com ela uma interação profunda e coerente.

Neste sentido, optou-se pela pesquisa qualitativa, com interfase quantitativa. Segundo CHIZZOTTI (2006, p. 28) “*o termo qualitativo, na pesquisa qualitativa, implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio, os significados visíveis e latentes, que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.*” Ainda é este autor (2003, p. 79) que afirma,

“na pesquisa qualitativa parte-se do entendimento que o objeto pesquisado não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. Assim, a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência, entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Esta abordagem de pesquisa qualitativa, compreendeu os seguintes procedimentos metodológicos inter-relacionados com o contínuo levantamento bibliográfico e com o uso permanente de um diário de pesquisa ou diário de campo:

- levantamento bibliográfico: dissertações, teses, livros, artigos, sites e bibliografia pertinente ao tema;

- pesquisa documental: legislação do ensino superior no Brasil, cadastro da IES no Brasil e PPP das IES pesquisadas na cidade de São Paulo, concretizados por diversos mapeamentos, cujas fontes foram o site e o banco de dados do MEC. Um dos mapeamentos levantou o universo empírico da pesquisa, ou seja, a totalidade de 18 cursos de Serviço Social nas IES da cidade de São Paulo/SP;

- pesquisa empírica através dos seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevistas semi-estruturadas a partir de um roteiro, dois tipos de questionários, um com perguntas abertas e o outro com perguntas fechadas, e grupo focal.

A entrevista, para MINAYO “é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. (...) Tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.” (2007, p. 64)

Quanto ao grupo focal, Powell e Single (1996 apud GATTI, 2005, p. 7) afirmam que é “*um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal.*”

Para a escolha dos sujeitos da pesquisa, dentre as 18 IES identificadas, que possuem cursos de Serviço Social, foram definidos os seguintes critérios: a **natureza** da categoria administrativa das IES, a **modalidade de ensino** presencial e o **ano de conclusão da primeira turma do curso** até 2000.

O mapeamento revelou que a totalidade das IES, quanto à natureza da categoria administrativa, apresenta-se da seguinte forma:

- Natureza PJ direito Privado – sem fins lucrativos – associação de utilidade pública (01 Faculdade; 04 centro-universitário; 06 universidade);

- Natureza PJ direito Privado – com fins lucrativos – associação de utilidade pública (01 centro universitário);
- Natureza PJ direito Privado – com fins lucrativos – sociedade simples (01 centro universitário);
- Natureza PJ direito Privado – com fins lucrativos – sociedade empresarial (01 universidade);
- Natureza PJ direito Privado – sem fins lucrativos – Fundação ( 01 centro universitário; 02 universidade);
- Natureza PJ direito Público Interno – Estadual da Administração Direta (01 universidade);

Com base nos critérios adotados, selecionei como sujeitos significativos da pesquisa, quatro IES, que são:

- Natureza PJ direito Privado – sem fins lucrativos – associação de utilidade pública (01 Faculdade; 01 centro-universitário; 01 universidade);
- Natureza PJ direito Privado – sem fins lucrativos – Fundação (01 universidade);

Essas quatro IES<sup>10</sup> escolhidas são identificadas com os seguintes códigos: IESX, IESY, IESZ e IESW. Os sujeitos da pesquisa dentro de cada IES, são: coordenadores, docentes e discentes. Os coordenadores são identificados com os códigos: CX, CY, CZ e CW. Os docentes são identificados com os códigos: DX, DY1, DY2, DZ, DW1 e DW2. Os discentes são identificados com os códigos: dx1,

---

<sup>10</sup> Foi encaminhado correspondências para cada IES (ver Apêndice A) para autorização e realização da pesquisa.

**dx2, dx3, dy, dz1, dz2, dw1, dw2 e dw3.** A pesquisa abrangeu, desse modo 19 sujeitos.

Com os quatros coordenadores foram realizadas pesquisas semi-estruturadas<sup>11</sup>, gravadas e transcritas posteriormente.

Com os docentes e discentes, indicados pelos coordenadores, foram realizados dois grupos focais<sup>12</sup> para discussão da questão central desta pesquisa: **como se expressam e se relacionam o PPP e o PEPPSSB no processo de formação profissional do Assistente Social, na graduação.** Anteriormente ao grupo focal foram aplicados questionários para os docentes<sup>13</sup> (PPP e PEPPSSB) e discentes<sup>14</sup> (perfil).

Neste sentido, o perfil dos discentes refere-se aos seguintes aspectos:

- quanto à **identificação**, os discentes pesquisados são predominante do sexo feminino, com 78%, e seguido de 22% do sexo masculino; a faixa etária majoritária compreende de 78% entre 25 a 37 anos, que representa idades superiores ao período normal de realização do ensino superior, isto é, faixa etária de 18 a 24 anos; identificam-se na maioria como negros, com 67%, e seguido de 33% como brancos; o estado civil corresponde de 78% de solteiros, seguidos de 22% de casados; e 100% relatam que pertencem a classe C e D;

- quanto à **situação de trabalho**, 44% dos discentes são empregados (50% em regime CLT e 50% em regime estatutário), seguido de 66% que são estagiários, desses 80% são remunerados e 20% não remunerados;

---

<sup>11</sup> As entrevistas com os coordenadores têm como roteiro (ver Apêndice B) questões relacionadas com o PPP e com o PEPPSSB.

<sup>12</sup> Para a realização do grupo focal foi encaminhado via e-mail aos docentes e discentes convites (ver Apêndice C).

<sup>13</sup> O Ver formulário de questionário aplicado aos docentes no Apêndice F.

<sup>14</sup> Ver formulário de questionário aplicado aos discentes no Apêndice E.

- quanto à **trajetória educacional**, 100% dos discentes cursaram o ensino fundamental em rede pública, com modalidade de ensino regular. Já, o ensino médio a maioria em rede pública, com 89%, e 11% em rede privada, com modalidade de ensino: 89% regular e 11% técnico;

- quanto ao **curso superior**, os discentes relatam que 67% queriam fazer o curso de Serviço Social, seguido o curso de letra, com 22% e 11% o curso de arquitetura. No aspecto de satisfação com o curso de Serviço Social, os discentes apresentam que 56% estão satisfeitos totalmente, porém 44% estão parcialmente satisfeitos, devido às estruturas pedagógicas e físicas inadequadas (como: poucos professores, biblioteca com escassez de livros específicos do Serviço Social, salas de aulas inadequadas), e também a ausência de investimento das IES em pesquisa e extensão.

- quanto à participação em **atividades, além das de ensino, realizadas nas IES**, relatam que: 31% das atividades foram relacionadas ao centro acadêmico, seguido de 31% de palestras com temática transversal ao curso de Serviço Social, principalmente na semana do Serviço Social, e somente 8% enfatizam que não participaram de nenhuma atividade na IES, devido a IES não oferecer atividades além do ensino.

O preparo do roteiro dos eixos temáticos de discussão, e a realização dos grupos focais, contaram com um moderador (este pesquisador), e apoio de dois auxiliares (docentes doutorandos). Ao moderador coube a condução do processo de participação dos grupos e aos auxiliares o papel de registro das observações do desenvolvimento dos grupos focais. Complementarmente, foram realizadas a gravação e a filmagem dos dois grupos focais por técnico especialista, sendo depois feita a edição em DVD. Igualmente, foram transcritas as falas dos participantes.

O conjunto desses procedimentos metodológicos mostrou-se adequado e pertinente, para à abordagem do objeto da pesquisa.

Para todos os sujeitos da pesquisa foi solicitado e autorizado o termo de consentimento livre esclarecido para a utilização das informações e dados apresentados nos diversos procedimentos metodológicos (ver no apêndice G).

No tocante à organização e tratamento dos dados coletados foram elaborados, quadros e gráficos, que permitiram a definição dos três eixos analíticos, a saber: perfil das IES, percepções dos sujeitos sobre a concepção do PPP e as suas percepções sobre a operacionalização do PPP.

Para a análise propriamente dita, à luz das categorias teóricas adotadas foi utilizada a análise de conteúdo que para MINAYO (2007), possibilita descobrir e desvelar o que está além dos conteúdos apresentados, isto é, ultrapassa o valor descrito para alcançar uma interpretação mais profunda.

A tese em pauta estrutura-se em quatro capítulos interdependentes.

O Capítulo I, intitulado **ELEMENTOS CONTEXTUAIS E CONCEITUAIS DO PPP NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO**, trata deste tema, na educação e seu cenário atual, na universidade brasileira e o contexto inspirador da concepção do PPP, nos elementos referenciais do PPP, na totalidade, no espaço de explicitação das contradições, na mediação do processo de formação.

O Capítulo II, intitulado denominado **UMA ABORDAGEM HISTÓRICA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL**, que trata da abordagem histórica da formação profissional em Serviço Social no Brasil, dos principais marcos da formação profissional em Serviço Social no Brasil, na era da participação social, na era da democratização e globalização, na proposição e fundamentos do PEPPSSB.

O Capítulo III, **CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NA CIDADE DE SÃO PAULO**, que trata da caracterização dos cursos de formação profissional em Serviço

Social na cidade de São Paulo, do retrato da realidade do ensino superior da cidade de São Paulo, do mapeamento dos cursos de formação profissional em Serviço Social na cidade de São Paulo.

O Capítulo IV, **PERCORRENDO ANALÍTICAMENTE OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NAS DIMENSÕES PEDAGÓGICA-ÉTICO-POLÍTICA EM SÃO PAULO**, que trata da análise do perfil das IES pesquisadas, de suas percepções sobre a concepção e processo de operacionalização dos PPP pelos sujeitos pesquisados, coordenadores, docentes e discentes.

Aos quatros capítulos, seguem as **CONSIDERAÇÕES FINAIS** que sintetizam no contexto dos resultados da pesquisa: possibilidades, limites e perspectivas da elaboração, implementação e operacionalização dos PPP, na relação com o PEPPSSB dos cursos de Serviço Social das IES pesquisadas na cidade de São Paulo, em 2010.

Este estudo, por sua relevância e contemporaneidade, aponta a necessidade de outras pesquisas que possam aprofundar as questões complexas que envolvem a temática vital da formação acadêmica/profissional em Serviço Social, com vistas à sua permanente renovação nas dimensões pedagógica-ético-política do Serviço Social Brasileiro.

## **CAPÍTULO I – ELEMENTOS CONTEXTUAIS E CONCEITUAIS DO PPP NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO**

*“A cabeça da gente é uma só e as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferentes, e a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça, para o total.”*

GUIMARÃES ROSA

## CAPÍTULO I – ELEMENTOS CONTEXTUAIS E CONCEITUAIS DO PPP NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO

*“O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela.”*

PAULO FREIRE

A educação de forma geral e o PPP, em particular, a partir de uma compreensão dialética, possibilitam compreender os processos, ações, diálogos, relações, contradições e a totalidade para além dos fenômenos, bem como conhecer “a lei de sua transformação e do seu desenvolvimento” (MARX, 1989, p. 427), como forma de instrumentalizar seus atores no desenvolvimento de suas práticas sociais.

Essa dinamicidade é proporcionada pela história, na qual a verdade se torna relacional ao momento histórico vivido; pela consciência histórica acrescida das experiências e das novas verdades que passam a ser formuladas. Para complementar essa compreensão, MARX (2001, p.101) explicita que *“a essência do homem não é uma abstração inerente ao indivíduo isolado. Na sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais”*.

Nesse movimento, explicitado pela dialética, quero conhecer e reconhecer a intensidade e dinâmica possível do que problematizo. Para balizar essa intencionalidade recoloco, literalmente, a questão desta pesquisa: que novas sínteses passam a presidir a ação acadêmica na formação profissional em Serviço Social, a partir dos caminhos pedagógico-ético-político desenvolvidos no período dessa formação, pautados num PPP de intencionalidade emancipatória? Considero, em tal indagação o tensionamento entre as construções históricas, dos docentes e discentes, com a realidade concreta do meio onde está inserida a Universidade, com as demandas oriundas da profissão de Serviço Social e do mercado globalizado; todos esses tensionamentos entre si e mediados por um PPP de intencionalidade emancipatória.

Ao problematizar o PPP, a partir de uma perspectiva dialética de conhecimento, entendo-o como elemento que totaliza, em espaço micro, as relações

sociais, econômicas, políticas e ideológicas desenvolvidas na sociedade. Assim, o Projeto, explicitado ou não nas suas intencionalidades e fazeres, reflete na formação/ação, nas relações entre os sujeitos do processo acadêmico e nas relações com o meio onde estão inseridos, como também nas ações desencadeadas por esses sujeitos, seja como confirmação dessas intencionalidades, negação ou uma absorção acrítica. Porém, sempre contribuindo com elementos para o delineamento de uma concepção de mundo.

O PPP nesta pesquisa abarca uma concepção dialética de mediação na relação com seus sujeitos, mas também o atribuo, freireanamente, a possibilidade de adentrar criticamente o tema estudado em uma atitude de “*ad-miração*”.

FREIRE utilizou o termo “ad-mirar” no momento em que focou o papel do trabalhador social no processo de mudança. Ao ad-mirar, o sujeito realiza o adentramento, desde um ponto de vista crítico, que o levará “*à apreensão mais profunda de seu significado, supera a percepção ingênua, que sendo simplista, nos deixa sempre na periferia de tudo o que tratamos*” (1982, p. 37). Esse movimento de mirar desencadeia um outro, o de ad-mirar. Ao ad-mirar a formação acadêmica e as ações desencadeadas a partir do PPP de intencionalidade emancipatória, a busca se projetou para além de sua intencionalidade explícita; buscou, criticamente, as suas partes constitutivas e suas relações, diálogos e ações, para poder assim retornar ao PPP como totalidade, alcançando uma melhor compreensão, tanto vertical<sup>15</sup> quanto horizontal<sup>16</sup>.

O movimento que FREIRE propõe ao ad-mirar nada mais é do que o movimento dialético. A esse respeito, PRADO JUNIOR (1969, p. 648) escreve que

---

<sup>15</sup> Quanto ao termo vertical, refiro-me à possibilidade de compreender os diversos diálogos e influências estabelecidas entre o global e o local; entre a estrutura e a superestrutura refletidas no PPP e vice-versa.

<sup>16</sup> Ao utilizar o termo horizontal, reporto-me as diversas relações estabelecidas entre os sujeitos da comunidade escolar acadêmica, como também destes com o meio onde estão inseridos. Apenas conceituo e explico os termos vertical e horizontal separadamente, por uma questão didático-metodológica, pois os entendo inseparáveis e em diálogo constante.

*a primeira condição para abordarmos dialeticamente qualquer assunto é colocar-nos no interior dos fatos e processos com que o conhecimento desse assunto se elabora [...] tal como ele de fato se realiza, a começar pelo seu momento inicial e essencial que é o da experiência sensível, o contato do indivíduo pensante com a realidade objetiva e exterior; contato esse que constitui o ponto de partida e de retorno, pela ação, de tal processo.*

Ao estudar dialeticamente a formação por meio do PPP, constrói-se a possibilidade de fugir de uma concepção idealizada. Esse constructo se dá no momento em que o sujeito pesquisador adentra ao processo educativo concreto e parte *“das premissas reais e não as abandona por um instante sequer. Essas premissas são os homens [...] envolvidos em seu processo de desenvolvimento real em determinadas condições, desenvolvimento esse empiricamente visível”* (MARX, 2001, p. 20).

Vale destacar, como sugere KOSIK, que esse caminho investigativo através do PPP possibilita a apreensão sensível da realidade concreta pela captação do fenômeno, para então conhecê-la em sua intimidade. O autor afirma que há necessidade de decompor essa realidade, indo ao detalhe, *“analisando suas diferentes formas de desenvolvimento e descobrir a conexão íntima entre elas”* (1986, p.12), considerando sempre a totalidade das relações históricas constitutivas desse processo, bem como entendendo seus limites.

## **1. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE EDUCAÇÃO**

*“A verdadeira educação consiste em pôr a descoberto ou fazer atualizar o melhor de uma pessoa. Que livro melhor que o livro da humanidade?”*  
MAHATMA GANDHI

A Universidade é uma instituição social que exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade. Tanto é assim que no interior da Universidade existem opiniões, atitudes e projetos conflitantes demonstrando divisões e contradições da sociedade. Essa relação interna e externa entre universidade e sociedade é que possibilita uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições.

Neste contexto é que a concepção, a estrutura e todos os componentes do processo ensino-aprendizagem envolvido na educação devem ser construídos e re-construídos na historicidade.

A educação “*é mediada e mediadora, esforço de constituição de significado, explicitando sua condição ontológica de prática humana*” (SEVERINO, 2001:67).

Assim, a educação é considerada uma prioridade em nossa sociedade de forma histórica, constituindo uma prática educacional, que se fundamenta em teorias.

Na conjuntura atual, a educação é influenciada principalmente pelo mundo do trabalho numa perspectiva empresarial, trazendo desafios ao universo acadêmico e ao próprio mercado, desde que as empresas passaram a exigir trabalhadores cada vez mais qualificados. À destreza manual se agregam novas competências relacionadas com a inovação, a criatividade, o trabalho em equipe e a autonomia na tomada de decisões, mediadas por novas tecnologias da informação. A estrutura rígida de ocupações altera-se. Equipamentos e instalações complexas requerem trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados. As mudanças aceleradas no sistema produtivo passam a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações existentes e a identificação de novos perfis profissionais.

Desse modo, SEVERINO destaca que a educação:

- *é efetivamente uma prática instrumental, formada por instrumentos simbólicos de trabalho e de ação. Dirige-se aos educandos interpellando sua subjetividade e investindo no desenvolvimento desta. Daí a importância do conhecimento teórico no trabalho educativo e por isso se fala do papel conscientizador da educação* (2001: 70).
- *adquire nova significação e passa a ser entendida como prática social e histórica. Esse processo envolve comportamentos, costumes, instituições, atividades culturais e organizações burocrático-administrativas. A educação é um evento social que se desdobra no tempo histórico. É também mediação da sociabilidade, sendo sua finalidade inserir as novas gerações no universo social, fora do qual não sobrevivem* (2001:72).
- *é uma prática social e política cujas ferramentas são elementos simbólicos, produzidos e manuseados pela subjetividade e mediados pela*

*cultura. Por isso, a educação se faz como conscientização, lidando com conteúdos simbólicos da subjetividade dos educandos. Ela atua sobre as representações, conceitos e valores das pessoas, mediante a comunicação intersubjetiva (2001:72).*

*- não atua como a grande alavanca da transformação social, pois sua ação é mediada pelas referências simbólicas. Mas a transformação da sociedade também não se dará sem mudanças na esfera simbólica. Por isso, a educação ocupa lugar importante no conjunto desse processo. As mudanças econômicas e políticas pressupõem mudanças profundas e simultâneas na esfera ideológica (2001, 75-76).*

Não se concebe, atualmente, a educação profissional como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas.

A educação profissional requer além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões.

A LDBEN situa a educação profissional na confluência dos direitos do cidadão à educação e ao trabalho. O parágrafo único do artigo 39 da LDBEN define que *“o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional”*.

Nos termos do artigo 21 da LDBEN, a educação superior, de acordo com o parágrafo 2º. do artigo 1º. da Lei, *“deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”*.

A educação, tanto no nível superior, quanto profissional, traz na sua concepção a educação permanente, de acordo com os termos do artigo 22 da LDBEN, *“tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o desenvolvimento da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”*.

Neste contexto de legislação e de perspectiva de mercado é que as Universidades estão. Apontando as novas demandas no processo de formação em diferentes cursos de ensino superior; rediscutindo os seus projetos pedagógicos e também o estágio; relação dos estudantes no processo de formação na conjuntura do Brasil principalmente a partir da década de 1990.

Além dos cenários legislativos e de mercado, temos também o cenário político.

Neste aspecto, o projeto original para o ensino superior contido na LDBEN foi desqualificado na Câmara Federal e barrado em nome de uma proposta mais flexível, segundo diretrizes neoliberais do Banco Mundial.

O contexto social, econômico e político, mais amplo em que se deu o processo de elaboração da LDBEN foi o neoliberalismo, cujo braço operacional se consubstancia na globalização, pretensamente tida como o único caminho viável para a modernização da sociedade.

Analisando a LDBEN e os documentos examinados no Plano Nacional de Educação (1997) revelam-se duas dimensões principais: a privatização desse nível de educação e a negação do modelo de universidade pautado no ensino-pesquisa e extensão.

As transformações por que passa a universidade, privatização, desregulação do mercado educacional, controle de qualidade e eficiência das organizações, reduzem a gestão do ensino superior a parâmetros de eficiência empresarial, onde o gestor educacional racionaliza o processo administrativo por um equilíbrio rígido dos custos.

As universidades assumem um modelo de organização e gestão de molde privado.

O contexto maior pelo qual passa toda organização produtiva no país engloba a modernização capitalista e a privatização. A universidade tem um

papel fundamental nesse contexto maior. É a principal esfera de formação de profissionais no país, necessária à adaptação aos novos contextos formadores de mão-de-obra. Discute-se a reestruturação das funções do ensino superior, num contexto onde transformam a educação em mais uma mercadoria.

Há uma crise na gestão do ensino superior, que atinge a formação profissional dos acadêmicos, a capacitação permanente dos docentes, a realização de pesquisas e a participação em atividades de extensão.

Neste contexto de crise, o setor privado vem complementando a deficiência do ensino superior público, sendo que o número de matrículas nas universidades privadas há muito já supera as matrículas das instituições públicas. O INEP, através de seus estudos demonstra essa realidade nas TABELAS I e II.

**TABELA I: Evolução do Número de Vagas, segundo a Dependência Administrativa – Brasil – 2002 a 2007**

Ano	Total	%	Pública						Privada	%
			Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
2002	1.773.087	-	124.196	-	132.270	-	38.888	-	1.477.733	-
2003	2.001.733	13,0	121.455	-2,2	111.863	-15,4	47.895	23,2	1.721.520	16,5
2004	2.320.421	15,9	123.959	2,1	131.675	17,7	52.858	10,4	2.011.929	16,9
2005	2.435.987	5,0	127.334	2,7	128.948	-2,1	57.086	8,0	2.122.619	5,5
2006	2.629.598	7,9	144.445	13,4	125.871	-2,4	60.789	6,5	2.298.493	8,3
2007	2.823.942	7,4	155.040	7,3	113.731	-9,6	60.489	-0,5	2.494.682	8,5

Fonte: MEC/INEP/DEED<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Dados do Censo da educação Superior 2007 em: [http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo\\_tecnico\\_2007.pdf](http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf), acesso em 01/08/2009.

**TABELA II: Evolução do Número de Vagas, segundo a Organização Acadêmica – Brasil – 2002 a 2007**

Ano	Total	%	Universidade	%	Centros Universitários	%	Faculdades	%
2002	1.773.087	-	124.196	-	132.270	-	38.888	-
2003	2.001.733	13,0	121.455	-2,2	111.863	-15,4	47.895	23,2
2004	2.320.421	15,9	123.959	2,1	131.675	17,7	52.858	10,4
2005	2.435.987	5,0	127.334	2,7	128.948	-2,1	57.086	8,0
2006	2.629.598	7,9	144.445	13,4	125.871	-2,4	60.789	6,5
2007	2.823.942	7,4	155.040	7,3	113.731	-9,6	60.489	-0,5

Fonte: MEC/INEP/DEED<sup>18</sup>

Os dados de ambas as tabelas deixam claro o progressivo aumento de ingresso dos estudantes nas Instituições privadas.

Diante de determinada situação, cabe ao ensino superior privado a tarefa de ampliar o acesso da população. Este modelo de acesso à educação passa por uma perspectiva individual, de alunos que lutam para se adequar à lógica do "capital humano", à realidade do desemprego estrutural, num mercado em que competem empresas e indivíduos, e no qual o desenvolvimento tecnológico se efetiva cada vez mais aceleradamente.

A educação atravessa um período em que apenas a formação superior já não garante a certeza de uma "empregabilidade", e há uma desregulamentação na contratação dos trabalhadores e um quadro de desemprego.

Há ainda, no ensino superior, a perspectiva de novas formas de ensino, como: os cursos sequenciais, cursos que privilegiam as disciplinas profissionalizantes e eliminam as disciplinas de formação humanista, os cursos à distância via rede de computadores, o que o MEC já aponta como viabilidade a partir da criação de centros de ensino virtuais. São propostas que se adequam à forma de acesso ao conhecimento numa dimensão individual.

<sup>18</sup> Dados do Censo da educação Superior 2007 em: [http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo\\_tecnico\\_2007.pdf](http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf), acesso em 01/08/2009.

Se o sistema capitalista articula algumas mudanças estruturais, cada um de nós deverá estar preparado, num esforço individual, excludente, para o ambiente privado de acesso à informação. Essa questão da informática na educação tenta redefinir o modelo tradicional de educação, mas é planejada ainda de maneira muito "deslumbrada", não atentando para as demandas sociais do processo educacional, às demandas de integração social.

O uso da informática no Brasil ainda é elitista e não representa neste momento acesso democrático ao processo educacional. Outra estratégia do modelo atual de planejamento público no ensino superior é o esvaziamento da ação política dos membros ativos da vida universitária.

Na década de 1990, quando se colheriam realmente os frutos de um processo de redemocratização na vida política brasileira, contraditoriamente, as organizações públicas de ensino superior tentam dar saltos para se conformar a uma realidade privatística de serviços educacionais. E aí se constrói um ambiente despolitizado de destinação dos resultados práticos de resolver a demanda pela ampliação do acesso à universidade pública e gratuita, de todos.

A perspectiva de privatização das universidades federais existe. Nas instituições estaduais de ensino superior essa perspectiva já está na mira dos dirigentes. O que acontece, concretamente, no ensino superior, é um processo planejado de diminuição das atividades gestoras do Estado, em que a educação se constitui em direito assegurado na Constituição Brasileira e na tradição universal da educação: deverá dar conta da universalidade, pluralidade, das dimensões humanas e garantia de integração social de todos.

Para gerir o ensino superior visando à integração social e à manutenção do acesso como um direito de cidadania, é preciso que na prática se resolvam questões fundamentais para que a Universidade Brasileira dê conta de sua função social, inserida numa democracia. É preciso, por exemplo, ter os recursos necessários, aumentar os laços com a comunidade, visando ao Ensino e à Extensão, projetar soluções para os graves problemas sociais advindos do modelo

de desenvolvimento econômico, reformular o controle burocrático, buscar a efetiva autonomia das universidades e, por fim, fazer uma profunda revisão dos currículos.

Mas, neste contexto do século XXI, percebemos que se apresenta um quadro diferente da perspectiva de uma educação de nível superior gratuita.

O INEP apresenta que no último Censo da Educação Superior de 2007 registrou a participação de 2.281 IES, representando um incremento de 11 Instituições em relação ao ano de 2006. Como é possível observar na TABELA III.

**TABELA III: Evolução do Número de Instituições, segundo a Dependência – Brasil – 2002 a 2007**

Ano	Total	%	Pública						Privada	%
			Federal	%	Estadual	%	Municipal	%		
2002	1.637	-	73	-	65	-	57	-	1.442	-
2003	1.859	13,6	83	0,0	65	0,0	59	3,5	1.652	14,6
2004	2.013	8,3	87	15,4	75	15,4	62	5,1	1.789	8,3
2005	2.165	7,6	97	0,0	75	0,0	59	-4,8	1.934	8,1
2006	2.270	4,8	105	10,7	83	10,7	60	1,7	2.022	4,6
2007	2.281	0,5	106	-1,2	82	-1,2	61	1,7	2.032	0,5

Fonte: MEC/INEP/DEED<sup>19</sup>

Os dados da tabela acima demonstram que cruzados com os dados das Tabelas I e II, o número maior de vagas e de IES há uma correspondência no setor privado do que no setor público

Dentre todos os desafios apresentados neste contexto, é apontado um específico, no tocante a educação, que já está presente nos debates das instituições de ensino pública e privada, do mercado de trabalho e do Ministério da Educação. Neste campo específico curricular as Instituições de ensino superior têm o grande desafio na consolidação de reflexões propositivas e também na superação apontadas por DELORS (2000, p. 144), quanto à:

<sup>19</sup> Dados do Censo da educação Superior 2007 em: [http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo\\_tecnico\\_2007.pdf](http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf), acesso em 01/08/2009.

- . *“...Preparar numerosos jovens para a pesquisa ou para empregos qualificados...”;*
- . *“...Continuar a ser a fonte capaz de matar a sede de saber dos que, cada vez em maior número, encontram na sua própria curiosidade de espírito o meio de dar sentido à vida”;*
- . *“... Incluir todos os domínios do espírito e da imaginação, das ciências mais exatas à poesia”;*
- . *“Constituem o conservatório vivo do patrimônio da humanidade, patrimônio sem cessar renovado pelo uso que dele fazem professores e pesquisadores”.*
- . *“Ter caráter multidisciplinar, o que permite a cada uma ultrapassar os limites do seu meio cultural inicial”.*

Os desafios das Instituições de Ensino Superior, pública e privada, para enfrentarem a conjuntura Brasileira em relação ao mercado de trabalho e à realidade da política educacional, exigem um debate amplo e aberto sobre a identidade e missão das Universidades para que possam responder a seus fins de ensino, pesquisa e extensão.

A Educação, segundo FREIRE, (1999) é um processo de construção, de libertação do homem do determinismo, passando a reconhecer o papel na história e onde a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como em relação à classe dos alunos, é essencial à prática pedagógica proposta. Sem respeitar essa identidade, sem autonomia, sem levar em conta as experiências vividas pelos alunos antes de chegar à escola, o processo será inoperante, somente meras palavras despidas de significação real.

A educação é ideológica, mas dialogante, pois só assim pode se estabelecer a verdadeira comunicação da aprendizagem entre seres constituídos de almas, desejos e sentimentos.

Neste sentido que GADOTTI (2004) afirma que a competência é subordinada à ética, à estética e à política. Desse modo o educador competente é comprometido em sua função de um mundo a ser construído, de um outro mundo possível, portanto, de uma utopia. Assim, em função do futuro, voltamos para o presente. Para o autor, é preciso entender essa concepção de competência para compreender o processo pedagógico.

Outra tese apresentada pelo autor mostra que ensinar não é transferir conhecimento. Isto é; o papel das instituições de ensino que era de transmitir conhecimentos - porque era um dos poucos espaços do saber elaborado -, nesse momento e, diante desses novos espaços de informação, as instituições de ensino e o professor passam a ter uma outra característica: a de gerenciar, de dar sentido ao conhecimento e a escolher o conhecimento, já que a sociedade está impregnada de informação pela mídia.

Diante dessa constatação, a profissão de educador deixa de ser a de transmitir conhecimento para assumir a tarefa de organizador do conhecimento e do trabalho do aluno.

A concepção de educação de FREIRE, na contemporaneidade está presente no relatório da UNESCO “**Educação – Um tesouro a descobrir**”, coordenado por DELORS, que apresenta a educação como educação permanente, isto é, por toda a vida sustentada, por quatro pilares incontestáveis (grifo do pesquisador).

O primeiro pilar fala da necessidade de **aprender a aprender** e Paulo Freire dedicou toda a sua vida à questão de aprendizagem, enfatizando a importância de capacidades básicas como a leitura, a escrita, o pensar, o decidir, o conhecer, o domínio de linguagens e metodologias (grifo do pesquisador),

O segundo pilar seria o **aprender a conviver** (grifo do pesquisador),.

O terceiro seria conhecido como **aprender a fazer**, hoje mais cognitivo do que manual (grifo do pesquisador),

O quarto pilar seria **aprender a ser**, que trabalha a idéia de sensibilidade (grifo do pesquisador).

Desse modo, o universo da educação na primeira década do século XXI, mostra-se como envolvida numa complexa efervescência, atravessada por amplos debates e críticas.

Assim, CAMBI (1999), afirma que a educação é um campo do saber em transformação, em crise e em crescimento, atravessado por várias tensões, por desafios novos e novas tarefas, por instâncias de radicalização, de autocrítica, de desmascaramento de algumas ou muitas estruturas.

O autor destaca que a educação é um saber que se reexamina, que revê sua própria identidade, que se reprograma e se reconstrói. Ao mesmo tempo, a educação, isto é, o terreno das práxis formativas, da transmissão cultural, das instituições educativas, também vem se reexaminando e requalificando, fixando novas fronteiras, elaborando novos procedimentos.

A educação atual está à procura de um novo equilíbrio, ligado, porém, a uma nova identidade. Daí a impressão de oscilação, de ondulação, até mesmo de confusão que a caracteriza.

Todavia, a educação é um saber que se tornou e se torna cada vez mais central, nas questões: sociais, políticas e culturais. De fato, como aponta CAMBI (1999) é pela educação que passam os diversos problemas da convivência social e da projeção política, como também os da continuidade e da renovação cultural, isto é, todos esses problemas implicam um empenho de formação, um itinerário de intervenção, uma obra de orientação, de acompanhamento, de interpretação ativa, que só a educação pode desenvolver.

Desse modo, porém, a educação vem buscando alternativas de mudanças na forma do processo de ensino-aprendizagem, isto é, na busca de perder o caráter dogmático, invariante e supra-histórico, e se busca concretizar saberes de transformações e das formações históricas. Também, a educação busca ligar-se à política, mas sem subalternidade, como busca ligar-se à ciência e à filosofia, mas sem se deixar absorver, enfim, caminha para uma nova identidade: plural, dialética e crítica.

Assim, a educação deve buscar a conservar-se no seu fim, isto é, na humanização de toda geração sucessiva. E, também, o propósito central da educação permanece a aspiração utópica ao desenvolvimento das habilidades e

competências cognitivas retratada por DELORS, nos quatro pilares da educação, por difícil que seja realizá-las.

Outrossim, a nossa tradição cultural e intelectual, através da educação e de seus elementos no processo de ensino-aprendizagem, sejam eles no currículo e nos seus componentes do projeto pedagógico, deve continuar a construir, viver e a agir a partir do desenvolvimento da humanidade, ainda que se adaptando a condições profundamente novas.

## **2. A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E O CONTEXTO INSPIRADOR DA CONCEPÇÃO DO PPP**

*"O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção".*  
PAULO FREIRE

Retomando alguns escritos sobre a universidade, OLIVEN lembra que o Brasil, em relação ao ensino superior na América Latina, pode ser considerado um caso atípico, pois enquanto *"desde o século XVI os espanhóis fundaram universidades em suas possessões na América, as quais eram instituições religiosas [...], o Brasil Colônia, por sua vez, não criou instituições de ensino superior [...]"* (2002, p.31), fazendo-o apenas três séculos mais tarde, no início do século XIX.

Os estudos para os filhos dos portugueses nascidos nas colônias eram oferecidos na metrópole pela Ordem Jesuítica, cuja principal finalidade era a educação das elites para unificação cultural do Império português, baseado no espírito da contra-reforma e na consolidação da superioridade da Metrópole em relação à Colônia.

Com esse pressuposto, a formação obedecia a um PPP de origem estatal com a clara intencionalidade e consciência política de imposição de um modelo de subserviência da Colônia em relação à Metrópole, objetivando uma homogeneização cultural. Anísio Teixeira, além de ser um dos protagonistas do

ensino superior brasileiro, também registrou em várias obras esse movimento histórico. A respeito dessa relação Colônia-Metrópole, TEIXEIRA destaca que

*o poder monárquico português para impedir qualquer desenvolvimento autônomo da terra brasileira, fecha suas fronteiras, [...] nega a permissão em suas novas terras para a fábrica, a tipografia, a imprensa e a universidade, pondo assim a Colônia em tão estreita dependência da MetrÓpole, que ela afinal, de certo modo, se integra – com a sua nobreza, o seu clero e o grupo de burocratas e letrados todo ele formado na MetrÓpole – ao pequeno e poderoso Portugal. (1989, p. 56)*

Com essas restrições, desenvolveu-se, durante os três primeiros séculos de vida colonial, uma sociedade *“de cultura oral, anterior à palavra impressa, fundada na escravidão, no patriarcalismo rural e na burocracia colonial, [...] com uma superestrutura religiosa de culto dos santos”* [...], dirigida e dominada por padres, pregadores e educadores letrados, que *“lembrariam um corpo de intelectuais”* (TEIXEIRA, 1989, p.57).

VIEIRA PINTO (1994), ao abordar os primórdios da universidade brasileira, recorda que o colonizador luso não se defrontou com populações com uma cultura letrada e desenvolvida, que necessitasse se opor, para extinguir os valores locais. Ao contrário, a condição dos aborígenes era o inverso.

Essa conjuntura proporcionou aos colonizadores portugueses a convicção de que era suficiente obrigar *“os raros representantes da juventude oriunda das famílias ricas da terra a irem estudar nos centros universitários da metrÓpole”* [...], pois dessa forma reforçariam o espírito de lusitanidade e os prepararia para, *“de volta, se comportarem como bons súditos da coroa de Portugal”* (VIEIRA PINTO, 1994, p.17).

CHAUÍ recorda que conservamos em nossa subjetividade fortes marcas dessa cultura senhorial, onde há o predomínio do espaço privado sobre o público, pois *“o centro na hierarquia familiar é fortemente hierarquizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior que manda, e um inferior que obedece”* (2001, p. 13).

Com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, no início do século XIX, e com o processo de independência que veio logo a seguir, começaram as pressões para a fundação de uma universidade no país. Ao invés de universidades, entretanto, foram criadas algumas faculdades profissionais, como a de *“Medicina, Direito e Politécnica - que eram independentes umas das outras, localizadas em cidades importantes e que possuíam uma orientação profissional bastante elitista. Seguiam o modelo das Grandes Escolas francesas”* (OLIVEN, 2002, p. 32), onde o foco principal era o ensino.

O ensino superior foi fortemente dominado pelo autodidatismo e, conforme TEIXEIRA (1989), muitas vezes empobrecido pelo uso de apostilas, contendo resumos ou textos das aulas. Os cursos não eram de tempo integral e as matérias se ensinavam isoladamente. Os professores organizavam suas disciplinas individualmente, e cabia ao aluno estudar por si, não se estabelecendo relações acadêmicas entre os estudantes.

A preocupação das faculdades centrava-se em uma *“introdução às profissões, visando oferecer alguma base para o preparo profissional, que iria ser adquirido na prática, fora da escola, na profissão”* (TEIXEIRA, 1989, p. 90). A exceção era a faculdade de medicina que escapava do ensino oral e gradualmente se tornou um curso de formação com prática hospitalar, passando, mais tarde, a ser de tempo integral. Porém, como enfatiza VIEIRA PINTO, a grande preocupação era *“preparar os especialistas exigidos pela sociedade semicolonial no grau em que se encontrava: advogados para defender os direitos dos senhores de terras, uns contra os outros, e médicos que tratassem da saúde dos membros da classe rica”* (1994, p. 18).

Com a república, esse quadro não sofreu profundas alterações. Inspirada pela visão positivista, a nova ordem política não incluía a universidade entre suas prioridades.

Somente em 1920, houve um inicial intento de reunir as faculdades e formar a primeira instituição universitária. Por meio do Decreto nº 14.343 o Governo Federal criou a Universidade do Rio de Janeiro. TEIXEIRA afirma que o Brasil

carecia de um projeto nacional de educação, pois *“a cultura era bem de consumo, a importar. Nada havia que lembrasse realmente a formação do professor, a formação do intelectual, a formação do estudioso ou scholar”* (1989, p. 87).

FONSECA (1999) enfatiza que com a Reforma do Ensino Superior promovida pelo Ministro Francisco Campos, em 1931, a Universidade do Rio de Janeiro foi instada a efetuar sua primeira reorganização. Esse movimento de reorganização não cessou e em 1937.

*ela é reorganizada pela segunda vez, havendo, por parte do Governo Central, a preocupação de imprimir-lhe caráter nacional, dando-lhe a denominação de Universidade do Brasil (UB). Entre as propostas apresentadas em plano federal, desde 1935, em relação a essa Universidade uma delas é bastante expressiva: “deve a universidade federal constituir o mais sólido reduto, onde se resguardem as tradições, se firmem os princípios, se assinalem as diretrizes, que assegurem à nação brasileira a continuidade do progresso, o equilíbrio e a liberdade”*(1999, p. 4).

É importante ressaltar que esse período corresponde ao início do momento político brasileiro denominado de Estado Novo (1937-1945), referente a um projeto político fortemente centralizador e autoritário que se fez refletir também na educação universitária.

FONSECA prossegue, ao tratar da autonomia das universidades, lembra que esse processo centralizador se estendia a todos os serviços, *“decorrendo daí a concepção de que o processo educativo poderia ser objeto de estrito controle legal. Com essa orientação, o Governo chama para si, como [...] no caso da UB, o pleno direito de designar em comissão os dirigentes universitários”* (1999, p. 4). Dentro dessa orientação, o reitor e os diretores de unidades eram escolhidos pelo Presidente, dentre os respectivos catedráticos.

No que diz respeito a iniciativas fora do âmbito nacional, TEIXEIRA registra que somente na década de 30, nos anos de 1934 e 1935 foram propostos *“dois projetos mais ambiciosos de universidade, a de São Paulo (estadual) e a do ex-Distrito Federal. A partir de 1940, romperam-se os diques de resistência e o ensino superior entrou em expansão indiscriminada”* (1989, p. 92).

Os contornos do ensino superior brasileiro foram construídos baseados na cultura da Metrópole colonizadora, mediados por seu projeto para a Colônia. Carregado dessa cultura e de uma política que mirava o imediato atendimento das necessidades dos grupos dominantes, o ensino superior conseguia no máximo copiar, ou como define VIEIRA PINTO, se comportar como se fosse um descendente direto, ou irmão de uma fraternidade de cultura européia, *“praticando a primeira e mais elementar das alienações, a de natureza verbal, pois denominam com a mesma palavra realidades completamente diversas”* (1994, p. 18).

OLIVEN enfatiza que alguns registros mostram como primeira universidade brasileira a do Rio de Janeiro, no ano de 1920, afirmando que *“comentava-se, à época, que uma das razões da criação dessa Universidade, devia-se à visita que o Rei da Bélgica empreenderia ao país”* (2002, p. 33). Nessa ocasião, por interesses políticos, o objetivo foi o de realizar a outorga do título de Doutor Honoris Causa, havendo a necessidade de uma universidade.

Porém, há estudos como de WACHOWICZ (2006) que registram a fundação da Universidade de Manaus, em janeiro de 1909, e a fundação da Universidade do Paraná em novembro de 1912, constituindo-se assim, cronologicamente, nas primeiras universidades brasileiras, ambas de iniciativa privada e que foram federalizadas nos anos de 1962 e 1950, respectivamente.

A “Escola Universitária Livre de Manáos”, que mais tarde passou a ser denominada de “Universidade de Manáos”, foi fundada a partir das Faculdades de Ciências e Letras, Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, Faculdade de Medicina e Faculdade de Engenharia. Posteriormente, em 1962, passando a ser chamada de Universidade do Amazonas e, por fim, em 2002, Universidade Federal do Amazonas.

Nessa fase inicial do período republicano brasileiro, a ênfase positivista era muito grande, o que não facilitava a implantação do ensino universitário. A crença, dessa perspectiva filosófica e política era de que se deveria priorizar os cursos profissionalizantes.

TEIXEIRA (1989), reiteradas vezes, em sua obra, ressalta a lacuna causada pela ausência de um ensino universitário, para além do profissionalizante, que impedia a construção uma cultura nacional.

Nosso ensino superior, afirma o autor, “*era um ensino de informação sobre a cultura estrangeira, por professores por vezes brilhantes, mas em geral repetidores superficiais, que dispunham de um conhecimento que não haviam construído e de cuja elaboração não tinham a vivência*” (1989, p. 96). Dessa forma, era um projeto de uma pedagogia e de uma política alienígena, que não partia das condições nacionais.

Nas palavras do autor, criava-se uma “grave lacuna”, pois não se aprofundava o caráter profissional das escolas e desenvolvia-se uma cultura alienada, ao desenvolver uma formação fragmentada por “*assimilação dos produtos da cultura européia, fosse francesa ou alemã, ou inglesa, por intermédio das escolas isoladas superiores*” (1989, p. 96).

Contrastando com a situação brasileira, TEIXEIRA lembra a formação dos Estados Unidos, que também sendo originário de uma colônia, após a independência, seguiu outra direção, construindo um projeto voltado à sua realidade: “*Deste modo, o país fez-se independente e lançou as bases de um sistema de cultura nacional e inspirado por um pragmatismo que o predisponha à revolução científica em marcha*” (1989, p. 97).

Este autor destaca ainda que, no mesmo período, início do século XIX, a Universidade de Berlim tornava-se pioneira como uma “*universidade de pesquisa no campo das humanidades e das nascentes ciências físicas e naturais. Não houve ruptura radical com a cultura anterior, mas uma atitude nova de pesquisa das próprias raízes dessa cultura [...] [...] Buscava a reelaboração do conhecimento acumulado para “dar-lhe sentido nacional e não apenas transmitir o conhecimento universal existente*” (1989, p.97).

Por certo, devemos lembrar que a construção universitária na Alemanha pressupunha uma tradição. No ano de 1789, já havia 35 universidades e cerca de 7.900 estudantes no país (CHARLE e VERGER, 1996, p. 70).

A realidade alemã do início do século XIX foi marcada pelo crescimento do ensino universitário, acompanhado da melhora dos rendimentos dos professores e de suas condições de tempo para dedicarem-se a pesquisas.

Nesse sentido CHARLE e VERGER afirmam que, *“os grandes cursos nos quais se cultiva a aspiração à unidade nacional e se desenvolvem os grandes sistemas filosóficos (como os de Hegel, Schelling ou Fichte)”* (1996, p.71) têm um papel preponderante até início da segunda metade do século XIX.

O movimento que se desenvolve a partir do contexto alemão, na fase que segue, é direcionado pela corrente neo-humanista de W. von Humboldt, Fichte e Schleiermacher, caracterizado pela *“liberdade de aprender, liberdade de ensinar, recolhimento e liberdade do pesquisador e do estudante, enciclopedismo – experimentadas inicialmente em Berlim* (CHARLE e VERGER, 1996, P. 71)

Essa foi a inspiração do denominado modelo universitário alemão. A universidade que Humboldt imaginou para a Alemanha, no momento em que o país saía derrotado de uma guerra com a França, se constituía uma reação, como forma de *“criar uma cultura germânica, como um meio de se formular a cultura nacional. Quer dizer, a universidade é ciência e nacionalismo, é pesquisa e nacionalismo”* (TEIXEIRA, 1989, p. 101).

De outro lado, a inspiração para o ensino superior brasileiro vinha de um não cultivo da universidade como possibilidade de projeto nacional. Refiro-me à França do final do século XVIII e início do século XIX que, com o movimento revolucionário da Convenção de setembro de 1793, aboliu as universidades. CHARLE e VERGER destacam que a reconstrução do ensino superior teve, então, três preocupações predominantes:

*“oferecer ao Estado e à sociedade pós-revolucionária os quadros necessários para a estabilização de um país conturbado; controlar estritamente sua formação em conformidade com a nova ordem social; e impedir o renascimento de novas corporações profissionais”* (1996, p. 76).

Ao contrário das universidades alemãs, que buscavam nas faculdades, como a de letras e de ciências, pesquisar e possibilitar a construção de inovações, na França essas faculdades caíram no ostracismo. Também foi atingida a pesquisa desenvolvida em alguns cursos da Sorbonne, do Colégio de França e das sociedades eruditas. A esse respeito, CHARLE e VERGER expõem que, nesse período, *“Paris é o deserto francês, essa expressão célebre do século XX, resumiria com bastante justiça o estado do ensino superior até por volta de 1860”* (1996, p. 77).

No Brasil, embora tendo nossa intelectualidade sido formada em Coimbra, a percepção e a ação desencadeadas por esses intelectuais limitava-se à transmissão de uma cultura que não era nossa.

Acerca dessa questão, TEIXEIRA se manifesta e cita José Bonifácio, um brasileiro que, por sua ilustração, se tornou professor da Universidade de Coimbra, reformou a Universidade e, mais tarde, participou ativamente da independência. O autor questiona *“como explicar-se faltar-lhe a consciência da reconstrução institucional que se imporia para a formação da nação brasileira? Todo o problema parecia ser o da mudança de governo”* (1989, p. 99). Nesse entendimento, bastaria o Brasil se desligar da Metrópole e ter um governo autônomo para definir novos rumos para as questões da educação e da cultura.

A intelectualidade brasileira não apostava na possibilidade de criação de uma inteligência nacional. O autor explica, por essa razão, a esterilidade ou a posição de meros espectadores desse grupo social. Fazia-se uso pessoal da cultura européia e, portanto, para a população em geral ela passava a ser meramente informativa e/ou um artigo de consumo. Essa condição é fácil de compreender se resgatarmos a origem de nossa burguesia que, na sua grande maioria, era formada pelos próprios senhores rurais, buscando ampliar suas atividades econômicas. Diferiu-se do modelo clássico das economias capitalistas,

*“pois esse modelo pressupunha a ocorrência de uma oposição, às vezes radical, entre os setores rural-agrário e o urbano-industrial, tendo como conseqüência a superação do primeiro pelo segundo”* (NEVES E NADAI, 1986, p. 202).

Se em outros países e culturas houve alguma ruptura, a Independência no Brasil significou a continuidade da submissão econômica e cultural, que pouco se modificou com a República.

As universidades e faculdades até as duas primeiras décadas do século XX, de forma geral, mantinham sua inspiração na tradição européia e certa ausência de protagonismo. Porém, registra a história brasileira que, entre 1920 e 1930, foi desencadeado o movimento cultural e artístico, que culminou com a Semana de Arte Moderna. Esse movimento, promovido por intelectuais e artistas brasileiros, na sua maioria jovens, buscava renegar os modelos arcaicos e se libertar da subserviência ao padrão artístico europeu, para que fosse possível criar uma arte verdadeiramente brasileira. O Modernismo, conforme ALENCAR, CARPI e RIBEIRO,

*“foi sobretudo um deflagrador de movimentos, mais do que um movimento em si mesmo. Dele saíram várias correntes. Alguns de seus participantes derivaram para a ação política de esquerda, como foi o caso de Oswald de Andrade; outros como Plínio Salgado, foram para a direita integralista”* (1985, p. 232).

Em termos institucionais, ainda durante a República Velha, embora com a reforma do ensino superior a partir da Lei Carlos Maximiliano<sup>20</sup>, a pretensão de universidade não passou da reunião de algumas faculdades, tendo como base a politécnica, a medicina e o direito. Mantinha-se *“a tradição das escolas superiores profissionais, não representando a idéia de universidade senão a sua reunião em administração conjunta”* (TEIXEIRA, 1989, p. 104).

Os novos ares começaram a ser sentidos a partir da revolução de 1930, quando, no ano seguinte, foi promulgado o Estatuto da Universidade

---

<sup>20</sup> Lei que autorizou a organização de uma Universidade Federal, constituída: com a Faculdade de Medicina; Escola Politécnica; e duas Faculdades Livres de Direito do Rio de Janeiro, Universidade essa que só foi criada em 1920 no Governo de Epitácio Pessoa.

Brasileira, abrindo a possibilidade para que outras faculdades, como a de letras, de ciências e de educação, pudessem substituir um dos três cursos tradicionais, na constituição da universidade.

Esse movimento ampliou-se em 1934, com a criação da Universidade de São Paulo que incluía, além dos cursos citados, também a faculdade de filosofia. Quase ao mesmo tempo constituiu-se a Universidade do Distrito Federal que incluía, também, o Instituto de Artes. Essa Universidade, que teve como inspiração fundante o olhar liberal de Anísio Teixeira, foi extinta antes de completar quatro anos. Seus cursos foram realocados para a Universidade do Rio de Janeiro, que passou a ser chamada de Universidade do Brasil.

O movimento foi fruto do tensionamento dos modelos de educação e universidade, discutidos naquele contexto por lideranças políticas, educacionais e religiosas. Na época, o Brasil vivia o período político que ficou conhecido como Estado Novo, marcado pelo autoritarismo centralizador de Getúlio Vargas, que buscava, no campo da educação, impor um projeto de universidade *“como modelo único de ensino superior em todo o território nacional”* (OLIVEN, 2002, p. 35). Esta foi a razão pela qual a Universidade do Distrito Federal foi extinta.

No campo religioso, a Igreja Católica enfatizava a incapacidade dos leigos de realizarem uma educação de boa qualidade. Afirmava que *“os problemas do Brasil eram resultantes da crise moral desencadeada com a separação da Igreja do Estado, iniciada com a Proclamação da República”* (OLIVEN, 2002, p. 35). Essas críticas certamente contribuíram para que Gustavo Capanema, então Ministro da Educação e Saúde do governo Vargas, passasse a implantar autoritariamente seu projeto de universidade.

Evidentemente, as críticas proferidas pela Igreja Católica ao modelo universitário liberal defendido por Anísio Teixeira tinham por objetivo muito mais do que somente prestar solidariedade e apoio ao projeto do governo. A Igreja tinha por intenção a criação de uma universidade que, conforme enfatiza OLIVEN, fosse *“subordinada à hierarquia eclesiástica e independente do Estado, [...] com o objetivo*

*de ressocializar as elites brasileiras com base nos princípios ético-religiosos da moral católica*” (2002, p. 35).

Apesar da ampliação do número de universidades no Brasil, persistiu o espírito da tradição que vinha desde a época do Império. TEIXEIRA ressalta que “persistiu a tradição da escola superior independente e auto-suficiente e da universidade do tipo *confederação de escolas profissionais*” (1989, p. 107). Porém, o autor faz o registro de que havia, por parte de algumas lideranças intelectuais daquela época, a intencionalidade de fundar a universidade brasileira no modelo humboldtiano de universidade alemã, baseada na pesquisa e no ensino. Entretanto, o modelo profissionalizante das escolas profissionais foi o que prevaleceu.

Embora o debate sistemático sobre a universidade tenha sido desencadeado desde a década de 20, do século XX, a expansão do ensino superior ocorreu sem um plano ou projeto deliberado em nível nacional, que orientasse esse crescimento. O que existia, no período em questão, era uma legislação criada com a Revolução de 1930 e revista com a implantação do Estado Novo.

WACHOWICZ relata que logo após a revolução de 1930, surgiu em Curitiba um movimento educacional que pretendia instalar uma Universidade Popular. Esse movimento possuía inspiração esquerdista e era reflexo do movimento nascido na Argentina, que estava sendo difundido na América espanhola. Postulava princípios como: universidade gratuita; escola una, onde a passagem de níveis seria um simples complemento; o fim do monopólio da cátedra por um professor catedrático; abolição do ensino dogmático e livresco; frequência livre para os alunos; participação do corpo discente na direção da universidade; atividades de extensão com cursos à parte, com palestras dos estudantes, professores, profissionais da diversas áreas com o objetivo de colocar a Universidade Popular ao par da evolução da ciência e filosofia. “*Estava organizada nos preceitos pedagógicos da Escola Nova e tinha por finalidade desenvolver as aptidões físicas, morais e intelectuais na classe operária e da massa anônima do povo*” (2006, p. 143).

A educação, como preocupação nacional, passou a constituir a pauta dos poderes executivo e legislativo, somente em 1946, quando foi criado um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, entretanto, só entraria em discussão na Câmara Federal em 1961. Afirma TEIXEIRA que, enquanto a nova Lei não era concebida, o sistema continuava a criar novas escolas com o propósito principal de *“credenciarem os educados, melhor diria, os diplomados, para os postos e posições que se reputavam privilegiados para a constituição da elite do país”* (1989, p. 111).

Essa perspectiva individualista e elitista da formação era, de certa forma, o reflexo do caráter de propriedade do conhecimento, esboçado na concepção da escola superior brasileira. Sua organização em *“cátedras de certas matérias que constituía o currículo do curso único oferecido pela escola [...] está presente nitidamente nos cursos médicos, jurídicos, ou de engenharia, das escolas tradicionais”* (TEIXEIRA, 1989, p. 112). O catedrático exercia certo direito de propriedade sobre esse espaço e sobre o saber de sua matéria, uma vez que, em cada cátedra, só podia haver um catedrático. Além disso, o número de alunos era definido por esse catedrático. Dessa forma, pode-se entender uma das razões do aumento da quantidade de escolas, independente da ampliação do número de estudantes nas instituições de educação superior.

Acredito ser importante retomar o fato que apenas citei, no contexto da criação e reformulação de universidades. Refiro-me à fundação da Universidade de São Paulo – USP, em 1934. Desde sua gênese, ficara explícito seu projeto político baseado no ensino e na pesquisa. Esse movimento, liderado por Fernando de Azevedo, recebeu o apoio do governo estadual, em um momento histórico em que São Paulo perdia o controle político sobre o Brasil. Como já se constituía essa época, o Estado mais rico do país, São Paulo, *“criou sua própria universidade pública estatal, livre do controle direto do governo federal”* (OLIVEN, 2002, p. 36).

A organização da USP foi realizada em torno da Faculdade de Filosofia, reunindo as faculdades tradicionais e independentes, promovendo a integração dos diversos cursos e das atividades de ensino e pesquisa.

Apesar do alto padrão acadêmico-científico e da importante qualificação do corpo docente vindo da Europa, *“foi pequena a demanda aos cursos oferecidos por essa instituição. A elite paulista continuava a dar preferência aos cursos profissionais de Medicina, Engenharia e Direito”* (OLIVEN, 2002, p. 36).

A realidade nacional era bem diferente daquela que constituiu a USP. Além disso, a autora enfatiza que, a partir da década de 40, devido à expansão da rede de ensino secundário e uma maior aceitação da mulher no mercado de trabalho, particularmente no magistério, as Faculdades para essa formação se disseminaram pelo país. Como os recursos materiais eram escassos, esses cursos limitavam-se principalmente às atividades de ensino, e a pesquisa figurava apenas como possibilidade secundária.

No período de 1945 a 1964, houve um processo de integração do ensino superior que fez surgirem novas universidades, a partir de um vínculo administrativo entre as faculdades pré-existentes, acompanhado da federalização de grande parte delas.

Em 20 de dezembro de 1961, finalmente o Congresso Nacional promulga a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei 4.024. Essa Lei reforçou o modelo tradicional, mantendo a cátedra vitalícia, e a universidade formada pela justaposição de escolas profissionais.

Contraditoriamente ao movimento de inércia imposto pela Lei, a comunidade acadêmica de algumas universidades passou a se mobilizar em torno dos Centros Populares de Cultura<sup>21</sup>, do Movimento de Cultura Popular<sup>22</sup> e Campanhas de Alfabetização de Adultos, como forma de se opor ao projeto dominante. Ilustra bem esse momento a ação do diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade de Recife, Paulo Freire, que, nessa década,

---

<sup>21</sup> Órgão cultural da UNE, criado nos anos 60, que tinha como proposta promover a conscientização em massa para fazer frente ao poder econômico produtor da alienação em massa.

<sup>22</sup> Estruturou-se como uma sociedade civil, no âmbito da administração do Prefeito Miguel Arraes, em Recife – Pernambuco – 1960. Tinha como um de seus objetivos proporcionar a elevação do nível cultural do povo, preparando-o para a vida e para o trabalho.

criava centenas de círculos de cultura, apoiado por sua Universidade e pelo Governo Brasileiro.

Cabe lembrar, acerca da realidade global, que essa década iniciava com grandes transformações, incluindo a Revolução Cubana (1959), o desencadeamento do movimento feminista, o movimento hippie e sua oposição à Guerra Fria e à Guerra do Vietnã, e o movimento de descolonização da África, entre outros. A cultura dominante e seus valores eram colocados em questão.

O Brasil dessa época era governado por Juscelino Kubitschek de Oliveira, cuja plataforma desenvolvimentista deu origem à UNB. Inspirada no modelo norte-americano, organizado por departamentos em substituição às cátedras, a UNB tinha como objetivo o desenvolvimento de uma cultura e tecnologia nacional.

Sob a liderança de Darcy Ribeiro e tendo Anísio Teixeira como um dos membros do Conselho Diretor, a Universidade de Brasília estruturou-se baseada na leitura da realidade de seu tempo. Dessa leitura, os líderes percebiam que não mais seria possível a universidade formar poucos doutores para o exercício da medicina que atendia uma pequena elite, e, formar poucos engenheiros para a construção de casas senhoriais ou obras públicas.

Entendiam que era tarefa da universidade ampliar a formação, pois além dessas necessidades, o Brasil entrava em uma era tecnológica e precisava de cérebros pensantes capazes de responder a essa demanda. Ficava evidente a necessidade dos brasileiros serem mais do que consumidores da tecnologia importada presente nos automóveis, geladeiras e televisores, mas seria necessário dominá-la como imperativo da autonomia nacional. Nessa direção, a estrutura da Universidade de Brasília indicava como condição para superação da dependência, a necessidade da renovação das fábricas instaladas no Brasil, por meio do desenvolvimento de uma técnica nacional.

Universidade de Brasília propunha, por meio de sua estrutura, a formação de cidadãos que se empenhassem nas soluções para o desenvolvimento; na promoção do progresso social pela aplicação de recursos da técnica e da ciência e, na formação de pesquisadores, cientistas e artistas para ampliação do

conhecimento e sua aplicação a serviço do homem. Essas propostas representavam um grande avanço para a realidade da época, mas foram bruscamente interrompidas em 1964, com o golpe militar, quando a Universidade teve seus propósitos sufocados pela intervenção governamental no ano de 1965.

CUNHA E GÓES destacam a ousadia da Universidade de Brasília como grande avanço organizacional e pedagógico no campo universitário dessa época,

*pelo arrojo de suas concepções e pela demonstração de empenho em reunir, no seu corpo docente, o que havia de melhor nos diversos campos do conhecimento, como Maurício Rocha e Silva, na Biologia; Victor Nunes Leal, no Direito; Anísio Teixeira, na Pedagogia; Oscar Niemeyer, na Arquitetura; Cláudio Santoro na Música; e outros(1985, p. 82).*

Porém, os autores enfatizam que nem tudo eram flores. Havia questões criticáveis como a previsão do ensino superior ser pago e que teriam gratuidade apenas os carentes. Incluía a separação entre a Faculdade de Educação e a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras e propunha uma *“intrincada rede de órgãos colegiados e de coordenações, propiciando a diluição das responsabilidades e o surgimento, em contrapartida, de dirigentes autoritários”* (CUNHA E GÓES, 1985, p. 81).

Na década de 60, VIEIRA PINTO escreveu a obra intitulada “A Questão da Universidade”, onde problematizou a relação entre universidade e sociedade e a necessária responsabilidade e compromisso social que o ensino superior deveria assumir com os interesses da população trabalhadora. SAVIANI (In VIEIRA PINTO, 1994), ao apresentar essa obra, enfatizou a importância de situá-la e datá-la, pois fora concebida e escriturada *“no bojo do processo que então se caracterizava como pré-revolucionário. [...] A sociedade tendia a se polarizar entre os que se colocavam a favor do objetivo revolucionário [...] e aqueles que se colocavam contra”* (1994, p. 5); esses últimos procuravam *“preservar a ordem vigente e se utilizando de todos os recursos disponíveis para frustrar os intentos transformadores”* (1994, p. 5)

VIEIRA PINTO percebia a universidade brasileira como *“uma peça de domínio pelo qual a classe dominante exercia o controle social, particularmente no terreno ideológico, sobre a totalidade do país”* (1994, p. 19). Diante dessa percepção, o autor defendia a urgência de uma reforma de caráter político e não meramente pedagógico, embora entendesse que este último também fosse necessário, porém após ser definido o projeto político e sua participação com a comunidade na transformação social do país.

Para o autor, centrar o atraso e a deficiência da universidade na estrutura e no funcionamento didático conduz a um grave equívoco e resultados desastrosos.

Nesse sentido a discussão permaneceria intra-universidade, sendo avaliada apenas a melhor forma de organizar o ensino para os alunos que entraram na universidade. *“Ora, aqui está o vício radical desta atitude: não indagar por que esses alunos entraram para a universidade, e por que milhões de outros não entraram”* (VIEIRA PINTO, 1994, p. 20). O autor propõe colocar a universidade em discussão no âmbito da sociedade brasileira, para definir seu papel social e a partir dele, discutir os aspectos internos como organização didática, jurídica, ética, econômica, etc.

Entretanto a história destaca que as forças que buscavam a “preservação da ordem” saíram vencedoras e, nesse período, de acordo com OLIVEN,

*as universidades passaram a ser objeto de uma ingerência direta do governo federal: foi afastado um grande número de professores, principalmente na Universidade de Brasília; também foram criadas as Assessorias de Informação nas instituições federais de ensino superior, com a intenção de coibir as atividades de caráter “subversivo”, tanto de professores quanto de alunos (2002, p. 39).*

Dando continuidade a esse processo, em 1968 a Lei 5540, conhecida como Lei da Reforma Universitária foi promulgada em plena ditadura militar, estabelecendo uma nova organização acadêmica. Paradoxalmente, terminou com a estrutura vertical das cátedras, instituindo a departamentalização, porém, sem

dar a essa mudança razões democratizadoras. Essa estrutura tinha em vista a proposta de desenvolvimento nacionalista, que previa uma base de pesquisa em ciência e tecnologia que oferecesse a necessária condição para tal. Implantava-se uma perspectiva pedagógica e administrativa baseadas nos pressupostos da racionalidade técnica. A preocupação maior continuava a ser com a formação técnica dos alunos que possibilitasse o desenvolvimento e o progresso econômico nacional.

A reforma gerou um movimento de profissionalização dos docentes, já prevendo a íntima relação entre ensino, pesquisa e extensão. Criou condições propícias para atividades relacionadas à pós-graduação e ao desenvolvimento científico, consideradas chave para a sustentabilidade do Estado Nacional. Havia, porém, um forte controle ideológico assentado no argumento de garantir a segurança nacional. Críticas foram abafadas e seus protagonistas presos e/ou exilados. Ficava esboçado um claro Projeto Político de educação que deveria responder às demandas do país, delineado pela concepção do governo militar.

Alicerçado no binômio segurança e desenvolvimento, entendiam a necessidade de um Estado forte que assumisse as funções pedagógicas, moralizadoras e desenvolvimentistas. Acreditavam ser responsáveis pela salvação nacional, bem como guardiões da integridade das instituições. Colocavam-se como detentores da verdade, aliado à pureza de intenções, condições que lhes permitiriam a interpretação da vontade do povo, e por conseqüência conduzi-lo ao desenvolvimento.

Inspirados na orientação norte-americana, desenvolvida no período pós II Guerra Mundial, os militares desencadearam um processo anticomunista combatendo todos os setores da sociedade que manifestassem qualquer simpatia a esse sistema ou contrariedade à proposta vigente. Com essa orientação, a reforma universitária preconizou, conforme o Relatório MEIRA MATTOS (apud CHAÚÍ), uma educação com objetivos práticos e pragmáticos, que fossem *“instrumento de aceleração do desenvolvimento, instrumento do progresso social e da expansão de oportunidades, vinculando a educação aos imperativos do progresso técnico, econômico e social do país”* (2001, p. 47).

A reforma da educação era só uma parte do projeto dos governos militares. Desenvolveram suas ações baseados na Doutrina de Segurança Nacional, que se pautava em quatro idéias principais: a necessidade de elaborar um conceito de segurança para substituir o de Defesa; a crença de que o desenvolvimento do Brasil vinha sendo retardado por incapacidade governamental (civil); a necessidade de elaborar um método de formulação da política nacional; e a consciência de que o Brasil possuía os requisitos para chegar a grande potência (MATTOS, 1975).

Através da geopolítica, a Doutrina de Segurança Nacional, entendia que

*a nação tem que buscar o bem-estar do seu povo, bem como preservar a sua independência política e sua integridade patrimonial. [...] Necessita, pois, o estadista, saber interpretar os sinais da era em que vivemos, ter a capacidade de conhecer como a história do mundo se desenrola e para onde ela tenderá no futuro e, ao mesmo tempo, identificar o verdadeiro interesse nacional, para que seja possível o estabelecimento da Política e da Estratégia adequadas (ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA, 1983, pp.87-88).*

A Nação, nessa perspectiva, passava a confundir-se com o Estado e a sua vontade personificava-se na figura do 'estadista'. Nesse entendimento, o Manual Básico da Escola Superior de Guerra, explicitava

*que os Objetivos Nacionais resumem-se nos interesses Nacionais, que são a expressão dos desejos coletivos, despertados pelas necessidades materiais e espirituais, primárias ou derivadas, de toda a Nação. (...) Pode acontecer, às vezes, que a Nação ainda não tenha percebido a importância de certos interesses e a possibilidade de serem eles considerados como suas próprias aspirações (ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA, 1983, p. 41).*

Com essa "sensibilidade" extremamente apurada, os militares adiantavam ao povo percepções ainda não alcançadas e/ou barravam outras que viessem de encontro a esses objetivos. Estavam em acordo com o princípio de que cabe a alguns poucos pensar e decidir e à grande maioria executar.

Retomar os princípios fundantes dos governos do período militar, explicitados, principalmente, pela Escola Superior de Guerra e implantados na reforma universitária de 68, parece importante porque os entendo como

pressupostos fundamentais para problematização da educação atual. Nessa mesma direção, CHAUI corrobora que as idéias que *“vinculam a educação à segurança nacional, ao desenvolvimento econômico nacional e à integração nacional”* (2001, p. 51), que foram implantadas na Reforma de 68, permanecem vivas na educação brasileira. A autora prossegue, enfatizando que a dimensão econômica e de integração *“determinarão a forma, o conteúdo, a duração, a qualidade de todo o processo educacional, do primeiro grau à universidade”* (2001, p. 51).

O projeto societário dos governos militares foi explicitado claramente, no ano de 1971, com a promulgação da Lei 5.692, que tratava da educação para os demais níveis de ensino. Os acordos internacionais, em especial com os EUA, sustentavam políticas específicas. O mais conhecido foi o Acordo MEC/USAID, que explicitava a política educacional a ser implantada, na perspectiva do financiamento externo. Como ilustração, cito alguns acordos, descritos por CUNHA e GÓES, que subsidiaram o PPP dos governos militares:

- 26/06/64 – Acordo MEC/USAID para aperfeiçoamento do Ensino Primário;
- 31/03/65 – Acordo MEC-Contap (Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso) – USAID para melhoria do ensino médio;
- 30/06/66 – Acordo MEC-USAID, de assessoria para modernização da administração universitária;
- 06/01/67 – Acordo MEC-SNEL (Sindicato Nacional dos Editores de Livros) – USAID, de cooperação para publicações técnicas, científicas e educacionais (por esse acordo, seriam colocados, no prazo de três anos, a contar de 1967, 51 milhões de livros nas escolas);
- Acordo MEC/USAID de reformulação do primeiro acordo de assessoria à modernização das universidades, então substituído por assessoria do planejamento do ensino superior, vigente até 30/06/69 [...](1985, pp. 33,34).

A prioridade administrativa fez com que na universidade fossem introduzidas modificações tal como a criação dos departamentos, reunindo disciplinas afins, diminuindo custos ao oferecer a mesma disciplina para alunos de diferentes cursos que, em função de seus currículos, necessitassem cumpri-las. CUNHA E GÓES lembram que também foi importado das universidades norte-americanas o regime de créditos. *“Onde o regime de créditos (ou débitos) foi efetivamente implantado, as turmas se desorganizavam, inviabilizando a antiga solidariedade entre os estudantes, força viva do movimento estudantil”* (1985, p. 84). A respeito da fragmentação da graduação, dispersando discente e docentes, CHAUI afirma que essa medida *“visa impedir a existência acadêmica sob a forma da*

*comunidade e da comunicação – não há ‘turmas’ e sim conglomerados humanos que se desfazem ao final de cada semestre” (2001, p. 49).*

No decurso dos anos seguintes, entretanto, o regime militar e os fundamentos que o sustentava davam mostras de suas fragilidades, bem como suas contradições, de modo proporcional à diminuição da tensão entre os países líderes do bloco capitalista e do bloco socialista, conhecida como Guerra Fria.

O cenário internacional esboçava um novo desenho. Ainda na década de 80, a Guerra Fria que separava os dois blocos, e marcava as diferenças políticas e econômicas, foi desaparecendo com a implementação das medidas de ordem econômica e de ordem política, que ficaram historicamente conhecidas como *perestroika* e *glasnost*, colocadas em execução na URSS, no governo de Mikhail Gorbachev (1985 – 1991). Esse ciclo da tensão ocidente-oriente teve seu desfecho, simbolicamente, pela derrubada do muro de Berlim, no ano de 1989.

A superação do tensionamento entre ocidente-capitalista e leste-europeu comunista possibilitou a construção de um novo pólo de tensionamento, entre o global e o local. Dialeticamente, podemos compreender esse movimento como um salto qualitativo, que não é algo pontual ou com uma temporalidade datada, mas um movimento que passa a produzir outras mudanças quantitativas. Portanto, uma nova síntese, ou o novo que nasce e carrega consigo as estruturas do velho que o fundou. Não existindo mais os “muros” que dificultavam ou inviabilizavam os processos da expansão econômica, política, social e cultural, do sistema capitalista, essas características foram se produzindo globalmente. Esse movimento de expansão do sistema capitalista que busca a globalização da era contemporânea<sup>23</sup> passou a gerar um novo tensionamento entre o plano global e o plano local.

---

<sup>23</sup> Destaco como “globalização da era contemporânea” por entender que o processo de globalização acontece desde os primórdios da história humana, quando uma civilização, por meio da conquista, impunha sobre outra sua cultura, buscando a homogeneização como forma de manter suas conquistas.

Na América Latina, a política instituída pelos EUA por meio da Aliança para o Progresso, como forma de controle político e econômico, perde sua razão de existir, pois a ameaça comunista representada pela URSS desaparece e a sua representação no continente americano simbolizado pelo regime de Fidel Castro, em Cuba, se enfraquece bastante. Portanto, não mais existia a necessidade de governos fortes e ditatoriais a exemplo dos governos brasileiros.

Os reflexos históricos desses movimentos globais são percebidos com o esgotamento dos modelos locais. No Brasil, no final da década de 70 e decorrer da década de 80, ganhou força o processo de redemocratização.

De acordo com SOUSA SANTOS,

“em muitos países ocidentais as crises na universidade iniciam no momento em que ela é desafiada pela sociedade e pelo Estado a dar respostas às questões de seu tempo. Acentuam-se nos anos 80, do final do século XX e manifestam-se como a crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional” (2000, p. 190).

Esta explicitação, proposta no final dos anos 80, além de revelar o tensionamento entre a sociedade e o Estado, envolve o tensionamento do mercado e suas agências internacionais regulatórias. As circunstâncias em que estão inseridas as Instituições são próprias e particulares de seus tempos, de seus lugares, de suas sedes, da relação com o contexto histórico do Brasil e do mundo; porém, as contradições que as movimentam na direção da superação têm ligação, também, com o enfrentamento de suas realidades particulares tensionadas pela realidade global.

No Brasil, essa nova síntese histórica força um processo regulatório com distintas normas legais para a política e para a educação, materializadas, respectivamente, em uma nova Constituição Federal promulgada em 1988 e uma nova LDBEN - 9394/96. A LDBEN introduziu possibilidades de uma ampliação da oferta do ensino superior sem o necessário acompanhamento da pesquisa e extensão, que ficariam afeitas às universidades; instituiu a avaliação dos cursos de graduação e das instituições e estabeleceu um número mínimo de mestres e

doutores no corpo docente das IES, na expectativa de garantir uma melhor qualidade do corpo docente.

Essa Lei criada dentro de um contexto global refletiu um grande interesse pela melhor qualificação da mão-de-obra e sua expansão quantitativa. Esse fato pode ser observado pela flexibilização que favoreceu a criação de estabelecimentos privados de ensino superior; pelas políticas públicas de ampliação de vagas e a intensificação dos cursos de curta duração para formação tecnológica. Esses impactos sobre o ensino superior, em termos globais e com forte repercussão local, foram decorrentes do neoliberalismo<sup>24</sup>.

Com esse pressuposto, percebe-se que o grande desafio colocado para a universidade do século XXI é trabalhar na perspectiva da superação do que fora seu papel social, no cenário do século XX. Ou seja, recolocar-se como protagonista, juntamente com outras instituições, na construção/problematização permanente de um projeto societário justo, com a sociedade e não para a sociedade. Com esse entendimento e em concordância com BUARQUE, a universidade do século XXI tem que ir além da universidade do século XX, que transpareceu perceber o futuro da civilização como tácito e aceito, portanto seu papel seria de

*“justificá-lo, legitimá-lo, para ajudar a construí-lo sem contestá-lo.[...] Nos países desenvolvidos, a universidade transformou-se no mais importante centro de produção científica e tecnológica nas áreas exatas. [...] Nos países socialistas, a universidade teve igual ou ainda maior êxito, mas também se comportou sem contestar o modelo e a filosofia a que servia. No terceiro mundo, a universidade foi um instrumento da balança de pagamentos: procurava reduzir a necessidade de importação de ciência, tecnologia, saber, mas sem contestar o que era importado, sem procurar adaptar e romper com o estrangeiro, copiando-o apenas. [...] Não formulou seus problemas e perguntas; mostrou apenas que era capaz de aprender as respostas dadas lá fora aos problemas de fora. [...] A América Latina é um exemplo. Durante as ditaduras militares, nos grandes países do continente, as universidades, com total apoio dos governos autoritários, eram os instrumentos de formação da mão-de-obra para projetos megalomaniacos,*

---

<sup>24</sup> Doutrina desenvolvida a partir da década de 1970, que defende a absoluta liberdade de mercado e a restrição da intervenção estatal sobre a economia, admitida apenas em setores imprescindíveis, ainda assim, no menor grau possível.

*excludentes, depredadores, endividadores, que cumpriam um caminho aparentemente sem crise” (1994, p. 25, 26).*

Reconhecendo essas críticas como procedentes, identificam-se, entretanto, avanços no contexto do século XX, em ritmos diferenciados, de acordo com os acontecimentos históricos e culturais. No Brasil, sendo a universidade uma instituição tardia, as trajetórias que marcaram sua existência têm sido objeto de recuperação e reflexão. Certamente, as tendências identificadas na universidade brasileira revelam as influências internacionais e a cultura instalada no país. Com raros períodos de democracia instituída, a sociedade brasileira teve dificuldades de pensar um projeto universitário mais identificado com as condições do país e os ideais de desenvolvimento solidário. As reformas educacionais retrataram os interesses político-econômicos que as produziram, vinculando a universidade às demandas da classe dirigente e à manutenção do *status quo*.

BUARQUE (1994) ressalta que na década de oitenta do século XX, no período que sucede o governo militar, instala-se uma grande mobilização na sociedade civil, no sentido de pensar as suas instituições, com vistas ao processo constituinte. A retomada dos direitos civis propiciou a articulação de agrupamentos corporativos, sindicais e políticos que, em torno de suas idéias, estimulavam a discussão de projetos para a nação brasileira, colocando-os em questão. A educação se inseria fortemente no bojo desses debates, incluindo, de forma significativa, a reflexão sobre o papel reservado para a universidade como tema central das discussões. A democratização das estruturas de poder na administração das IES favoreceu a explicitação de projetos, por vezes, a partir de confronto interno, que favoreceram o exercício de um protagonismo ainda inédito para a maioria das suas comunidades.

Sem haver um delineamento único, em que pese à legislação coubesse para todas, as universidades experimentaram tempos importantes, marcados pelo descortinar da condição política da educação. Experiências de avaliação institucional<sup>25</sup> baseada em valores emancipatórios foram estimuladas pelo

---

<sup>25</sup> Destaca-se o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) gestado no contexto da Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Educação (ANDIFES) que recebeu apoio do MEC e foi implantado em um número significativo de IES do país.

Ministério da Educação, bem como os esforços de produzir Projetos Político-Pedagógicos que fizessem avançar a possibilidade da mudança.

Nesse cenário, as instituições foram mobilizadas pelo momento histórico do fim do período de exceção e início da redemocratização, marcadas, também, pelo processo constituinte e por projetos para a nação brasileira. Surgiram nesse período propostas político-pedagógicas como da Universidade Federal de Pelotas - UFPel - na gestão de 1989-92. Projeto decorrente de um processo para eleição da reitoria, construído pelo Grupo CONSTRUÇÃO<sup>26</sup> e vencedor do pleito, que tinha como intencionalidade discutir a Universidade e reencontrar seu papel social em consonância com valores e perspectivas emancipatórias. O período era marcado por um cenário nacional de plena efervescência política, representado por situações como “Diretas já”, que embora não tenha saído vencedor reacendeu o desejo pelo exercício da democracia, e a outra situação determinante para basear legalmente novos processos foi a Constituinte e a respectiva Constituição de 1988.

No cenário nacional, acerca da expectativa e possibilidade do desencadeamento de PPP e de processos regulatórios, demarcados pelos novos tempos democráticos, havia a compreensão de que seria uma longa jornada, pois exigiria alterações paradigmáticas e epistemológicas com forte impacto sobre as culturas. Mesmo assim, fez-se um esforço significativo para manter a reflexão e compromisso com a educação.

As mudanças no contexto internacional, porém, trouxeram outros cenários. Os projetos nacionais e as utopias construídas se viram atingidas por novos acontecimentos que redesenharam as trajetórias institucionais. A perspectiva da globalização e o avanço das políticas de cunho neoliberal impactaram fortemente os processos de produção e, conseqüentemente, as agências de formação, das quais se destaca a universidade. O discurso da competência trouxe consigo a ênfase na competitividade reforçada pela configuração do Estado mínimo, cuja principal função residia na regulação social pelas regras do mercado. Projetos

---

<sup>26</sup> Esse grupo teve como uma das principais mentoras e articuladoras do Projeto a Prof.<sup>a</sup> Maria Isabel da Cunha, que atuou também na implementação do PPP.

iniciantes em tempos anteriores se viram desestimulados e a visão de futuro estabeleceu-se numa perspectiva pragmática, afetando a universidade.

Entretanto, a condição dialética que caracteriza os movimentos civilizatórios reafirma as resistências e anuncia a possibilidade de novas construções. O século XXI trouxe consigo a esperança de que é necessário e possível garantir espaços para a reinvenção da realidade. Nesse contexto, a universidade pode representar uma condição de Projeto que avança na direção de novos paradigmas.

Portanto, em concordância com SANTOS, entendo que no tensionamento entre o global, explicitado pela dinâmica do sistema capitalista, e o local, representado pelos lugares com suas instituições, pode haver uma convivência sem necessariamente uma subordinação vertical, desde que se perceba criticamente como se tem constituído essa relação. Na ótica do autor, *“a ordem global busca impor, a todos os lugares, uma única racionalidade. E os lugares respondem ao Mundo segundo os diversos modos de sua própria racionalidade”* (2006, p. 338). A ordem global é desterritorializada e serve-se da razão técnica e operacional, enquanto que a ordem local serve-se de um lugar e funda a escala do cotidiano, onde a co-presença, intimidade, emoção, cooperação de seus sujeitos, socialização e convívio próximo são seus parâmetros. O autor escreve ainda que

*“a ordem global é “desterritorializada”, no sentido de que separa o centro da ação e a sede da ação. [...] A ordem local, que “reterritorializa”, é a do espaço banal, espaço irredutível porque reúne numa mesma lógica interna todos os seus elementos: homens, empresas, instituições, formas sociais e jurídicas e formas geográficas”* (2006, p. 339).

Nessa relação dialética todo-parte ou global-local, as universidades na construção de seus projetos político-pedagógicos ao “reterritorializarem” a ordem global, têm em seu espaço local a possibilidade da criação da norma que regulará sua ação. Sem a regulação local o global é apenas possibilidade, portanto, dialeticamente, poderá ser apenas um instrumento de regulação para exercitar o demandado ou poderá ser um espaço de resistência, construindo novos sentidos fundados em contra-racionalidades ao movimento global. Nessa direção, SANTOS

ênfatiza que *“cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente”* (2006, p. 339).

No momento em que o local, representado pelo Estado e pela sociedade, é tensionado pelos governos globais, representados pelas instituições como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, há um tensionamento da universidade, explicitado pela existência de outros espaços de produção do conhecimento, colocando em questão as tradicionais funções da universidade. Como resultante desses tensionamentos, além da sempre constatada função de formar para o mercado, explicitam-se suas fragilidades. Surgem vozes que exigem da universidade sua reinvenção, pois, como ilustra CANÁRIO, *“as mutações do mundo do trabalho tendem a acentuar a discrepância entre o aumento da produção de diplomas pela escola e a rarefação de empregos correspondentes”* (2005, p. 84).

Esse excedente de diplomados faz da escola um *“parque de estacionamento de potenciais desempregados, funcionando o prolongamento dos estudos (no contexto da escola ou da formação profissional)”* (2005, p. 85).

Essa condição impulsiona a necessidade de pesquisar experiências da ação acadêmica na formação profissional em Serviço Social.

### **3. ALGUNS ELEMENTOS REFERENCIAIS DO PPP**

*“É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer NÃO a burocratização da mente a que nos expomos diariamente”. “É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. Não deixe que o medo do difícil paralise você”.*

PAULO FREIRE

O PPP fundamenta-se dialeticamente categorias de totalidade, de contradição e de mediação.

### 3.1 TOTALIDADE

"Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção"

PAULO FREIRE

A totalidade é entendida por KOSIK *“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”* (1986, p.35). O autor esclarece, ainda, que acumular todos os fatos não significa conhecer a realidade, e todos os fatos no seu conjunto não constituem a totalidade, mas uma representação dessa totalidade.

É importante perceber o PPP a partir da dialética da totalidade concreta, não como um método que possa ou tenha a pretensão de exaurir todos os aspectos constitutivos da realidade estudada, mas justamente por afirmar sua essência em constante devir.

Porém, nas relações tanto entre e intra/partes e dessas com o todo, torna-se viável sua iluminação para a apreensão dos movimentos situados historicamente. Constitui-se numa totalidade aberta que se desenvolve a partir de suas contradições, que lhe dão movimento, tendo a clareza de que o *“processo objetivo é infinitamente rico de aspectos e relações apreensíveis, e por isso jamais será esgotado por uma idéia que dele seja formada”* (VIEIRA PINTO, 1979, p. 200).

Dessa maneira, continua o autor, não há possibilidade da representação encerrar *“no duplo sentido de ‘conter’ e ‘terminar’ todo o conteúdo inteligível de qualquer aspecto ou fato da realidade”* (VIEIRA PINTO, 1979, p. 200).

É fundamental reconhecer o PPP como parte de um todo maior, isto é, no processo educativo regional/nacional e de uma sociedade estruturada e não de forma isolada, mas imerso nele, constituindo-se numa relação parte-realidade maior, em uma unidade dialética da estrutura e da superestrutura.

Reporto-me à primeira categoria empírica desta pesquisa, na qual quero descobrir os caminhos pedagógicos ético-político da formação profissional em

Serviço Social, que respaldam o seu PPP, que deverá pautar os diálogos da formação, diálogos esses que ainda serão tensionados pela realidade de um mercado globalizado e neoliberal.

O PPP, nessa perspectiva, é entendido como totalidade concreta e, portanto, não como algo que tem existência em si, mas somente a partir da produção social de seus sujeitos, ou seja, do diálogo entre professores, alunos, funcionários, direção e comunidade. No dizer de MARX (2001), são eles os sujeitos histórico-sociais que constroem e manifestam sua essência.

Nessa direção, enfatizei que um PPP que tem como fundamento a percepção histórica e dialética impõe a necessidade de *“entender que será projeto enquanto constante (re)construção e será elemento inacabado e permanentemente permeado por realidades distintas que influenciam e sofrem influência de seus agentes e do meio onde estão inseridos”* (FAGUNDES, apud VEIGA, 2004, p. 134).

Na visão da dialética, a explicitação da totalidade concreta como fundante e, portanto, elemento e/ou condição que permeia o PPP é entendida, de acordo com KOSIK, como a

*concreticidade, como um todo que possui sua própria estrutura (e que, portanto não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável e nem dado uma vez por todas), que se vai criando (e que, portanto, não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las), de semelhante concepção da realidade decorrem certas conclusões metodológicas que se convertem em orientação heurística e princípio metodológico para estudo, descrição, compreensão, ilustração e avaliação de certas seções tematizadas da realidade* (1986, p. 36).

Assim compreendido, nessa visão de totalidade, o PPP evidencia sua perspectiva ontológica, assume seus sujeitos concretos que, por suas práxis objetivas, produzem a realidade enquanto sujeitos histórico-sociais de seu tempo, ontologia que carrega consigo a tensão dialética entre a permanência e a mudança, como percebido por GADOTTI, ao definir que *“projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente”* (1994, p. 579).

Entendendo, de acordo com o autor, que, nesse quadro de provisoriedade, dialeticidade, historicidade e contextualização, o PPP pode ser de grande valia na problematização que fundamenta a formação e a ação do discente/docente.

### 3.2. ESPAÇO DE EXPLICITAÇÃO DAS CONTRADIÇÕES

"Se nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção"

PAULO FREIRE

Ao referir-se sobre as possíveis contribuições que a concepção materialista e dialética pode proporcionar, FERNANDES destaca que

*ela confere ao historiador a capacidade de observar o presente que se está forjando, mas ainda não subiu à luz do dia, e observar o futuro no presente de uma perspectiva confiável. A análise das contradições permitem-lhe virar a história pelo avesso, ver o que os fatos históricos contêm, mas que a consciência das classes não enxerga (ou ainda não percebe, no caso das classes revolucionárias) e a história "convencional 'escamoteia' ou jamais poderia descortinar (1989, p. 63).*

Com essa intencionalidade de "virar a história pelo avesso", utilizo a categoria contradição, na busca freireana de ad-mirar, mirar por dentro do palco da formação acadêmica em Serviço Social, a ação e reflexão de seus sujeitos, expostas nas mais diversas relações estabelecidas ao longo desse processo.

A partir da retomada histórica é possível entender, na mesma direção de FREIRE, que a educação não é "a alavanca para a transformação revolucionária precisamente porque deveria sê-lo" (1986, p. 50). Essa condição não impede que o educador desvele a situação de dominação e passe a trabalhar na perspectiva da emancipação no meio em que vive. Em isso acontecendo, destaca o autor "aqueles que desmistificam a tarefa da reprodução estão nadando contra a corrente! Nadar contra a corrente significa correr riscos e assumir riscos. Significa também, esperar constantemente por uma punição" (1986, p. 50).

Porém, sua ação de desmistificar a realidade de opressor e oprimido é possibilitar a construção da identidade do oprimido, desenvolvendo assim condições para construção de outros intelectuais orgânicos, processo que GRAMSCI entende estar *“ligado a uma dialética intelectuais-massa; o extrato dos intelectuais se desenvolve quantitativa e qualitativamente”*. O autor enfatiza também que esse *“processo de criação é longo, difícil, cheio de contradições, de avanços e de recuos, de cisões e de agrupamentos [...]”*(1989, p. 21).

Ao compreender o PPP como uma totalidade concreta, admite-se que sua constituição se dá no conjunto das relações sociais do mundo presente. Essas relações, percebidas a partir do modo de produção capitalista, buscam estabelecer formas para reprodução e ampliação do capital. As classes dominantes, por meio do Estado, têm utilizado histórica e sistematicamente a educação formal para alcançar seus objetivos.

No sentido da reprodução, a educação tem se desenvolvido a partir de um ideário liberal, cuja concepção política para a formação é prescritiva e revestida de um forte caráter regulatório, fundado com a modernidade.

Entendo que, como filhos da modernidade, corremos um sério risco de eleger a intencionalidade emancipatória para construção do PPP e cair na tentação de impô-lo verticalmente. Agindo assim, faríamos o mesmo que condenamos no paradigma dominante, apenas carregado de boas intenções e talvez com um acabamento muito bem envernizado. Estaríamos realizando, possivelmente, uma bela construção epistemológica idealizada, porém sem qualquer sustentação ontológica. Percebo que aí reside a maior contradição de algumas tentativas emancipatórias.

SOUSA SANTOS faz referência ao sistema educativo construído pela modernidade, destacando que *“foram moldados por um único tipo de conhecimento, o conhecimento científico, e por um tipo único da sua aplicação, a aplicação técnica”* (1996, p. 18).

Essa tendência homogeneizante da educação tem, entre tantas possibilidades, as do silenciamento, da naturalização das relações de dominação e de escamoteamento de possíveis conflitos. A respeito, afirma o autor: “*o conhecimento-corno-regulação consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância designado por caos e um ponto de conhecimento, designado por ordem*” (1996, p. 24).

Contraditoriamente, o mesmo sistema que busca a homogeneização tem a necessidade de aprofundar e/ou ampliar o campo dos saberes e conhecimentos para dar conta de suas necessidades de produção. Apesar da intencionalidade técnica, esses saberes são fundados em fazeres construídos socialmente, que carregam consigo, além da necessidade da classe dominante, também a leitura e necessidade da classe dominada. Nessa direção, CURY afirma que “*a ação pedagógica, enquanto apropriação pelas classes dominadas de um saber que tem a ver com os seus interesses (acrescento, ou em oposição explícita aos seus interesses), concorre para o encaminhamento da modificação das condições sociais*” (1979, p. 71).

Nesse movimento, o conflito começa a ficar latente. Em oposição, a classe dominante dispara com todos seus aparatos ideológicos, principalmente a mídia, com o objetivo de camuflar as verdadeiras causas dos conflitos sociais que possam ser explicitadas pela classe dominada e gerar uma tomada de consciência objetiva da realidade.

Embora esse aparato ideológico tenha um forte poder, apenas escamoteia as causas fundantes dessa realidade, mantendo a contradição latente. Por exemplo, hoje vemos instalada a indústria do medo, do terror, localizando seus principais responsáveis na periferia. As cidades apontam para as favelas, os países ditos de 1º mundo apontam para os países ditos subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, fenômeno esse muito facilitado pela globalização hegemônica da comunicação.

Esse contexto da realidade social, percebido em um PPP de intencionalidade emancipatória, sustentado como defende SOUSA SANTOS em um modelo de “*aplicação edificante da ciência*” (1996, p. 20), consistirá em construir o

conhecimento a partir de *“um ponto de ignorância chamado colonialismo e um ponto de conhecimento chamado solidariedade”* (1996, p. 24).

Para o autor, o *know-how* ético deve ser prioritário na consecução da técnica, porém esse Projeto não tem em si a garantia de adesão de seus sujeitos na direção intencionada. No momento em que os conflitos forem potencializados como forma de ampliação de esclarecimento e de tomada de novas posições, pode haver o desencadeamento da capacidade de *“espanto, de indignação e a vontade de rebeldia e de inconformismo”* (SOUSA SANTOS, 1996, p. 33).

Pode, também, contraditoriamente, gerar o desejo de voltar aos princípios dominantes onde havia uma pseudo-certeza e uma pseudo-harmonia. A esses movimentos o autor se refere como a transição paradigmática, que decorre de uma navegação de cabotagem, que vai de margem a margem.

Para situar esses princípios da transição paradigmática e as possíveis contradições, partindo do pressuposto de que não há uma linearidade entre o PPP documentado/discutido e sua aplicação e, considerando o tensionamento de sua construção histórica, a realidade concreta do meio onde está inserido o curso de Serviço Social e as constantes demandas oriundas do mercado globalizado e neoliberal.

As possibilidades de explicitação das contradições são muitas. A primeira refere-se à realidade local que, da mesma forma como a realidade brasileira, teve e tem sua construção aportada no pensamento moderno. Neste caso, a própria concepção do pensamento dominante que tem legitimado historicamente os fazeres da universidade, como única produtora de conhecimentos, talvez venha a facilitar a implantação e desenvolvimento desse Projeto.

Conforme SOUSA SANTOS, o paradigma dominante tem como uma de suas características a *“aplicação unívoca e o seu pensamento é unidimensional. Os saberes locais ou são recusados ou são funcionalizados e, em qualquer caso, tendo sempre em vista a diminuição das resistências ao desenrolar da aplicação”* (1996, p. 19). Ou seja, universidade, nesse contexto, tem toda legitimidade do

sistema, pois ela é a autoridade inquestionável na produção dos saberes, neste caso o curso de Serviço Social. Cabe aos sujeitos da localidade não questioná-la, por entenderem que seus conhecimentos pouco ou nada valem nessa comparação.

Evidentemente, essa construção, ao refletir na educação, em particular no curso de Serviço Social, aponta a Universidade como ponto de partida de todo conhecimento. O contraditório dessa situação é o trabalho de reconstrução que esse PPP terá que fazer com a comunidade externa, na perspectiva de construir com eles uma consciência objetiva da realidade, possibilitando-lhes uma percepção histórica das contradições desse processo, na mediação do local com o global, construindo outra forma de perceber e fazer da formação profissional em Serviço Social.

Outra contradição que se torna explícita reside no diálogo e fazeres dos docentes com o PPP, pois cada um deles traz representações baseadas nas suas construções históricas e com suas necessidades objetivas. Ao desencadearem o diálogo com o PPP e as cobranças decorrentes de suas intencionalidades para construir seus fazeres pedagógicos, defrontam-se com situações, certamente, inéditas para a grande maioria.

De outro lado, o discente adentra ao curso de Serviço Social trazendo também sua construção histórica e um forte apelo familiar e social para atender aos chamamentos do mercado.

A formação acadêmica desenvolvida nesse contexto me conduz à reflexão sobre o propor e o agir dos acadêmicos. O desenvolvimento dessa reflexão, na qual indago quais novas sínteses passam a presidir a ação acadêmica e/ou profissional dos acadêmicos e/ou egressos? Considerando essas ações como denúncias e anúncios, por serem consoantes com seus momentos históricos, porém apontando suas possibilidades e limites dentro desse processo de formação.

Esta reflexão está ligada, ao além do já exposto, às novas tramas construídas pelos discentes com sua realidade, político e econômico, e nas contradições desencadeadas no processo de formação. Considerando, também, que

a proposta curricular, de intencionalidade emancipatória, deve ser fundada na realidade social do discente, a qual deve ser atingida pelos pressupostos do PEPSSB<sup>27</sup>, que objetiva atuar nessa realidade que, é também atingida pelos pressupostos da organização capitalista neoliberal.

Com essas constatações, surgem questões provocativas tais como: o que permaneceria dessa formação acadêmica como fundante na sua ação e reflexão junto ao a realidade? Como lidará a contradição, a partir da consideração que a sociedade deve continuar (ao menos a curto prazo) sobre as mesmas bases estruturais e, possivelmente, o mercado continue ditando as necessidades gerais da sociedade? Qual é a reação da realidade o acadêmico irá atuar? Evidentemente que as perguntas que se projetam para o futuro são especulativas e podem provocar outros pesquisadores que dêem seqüência a este estudo.

De forma mais ampliada, considerando que a sociedade local é o foco da ação da formação profissional em Serviço Social, devo considerar a possibilidade de que ela também seja alcançada pelos propósitos do PPP e desencadeie um processo de transição, que poderá explicitar contradições e possivelmente estabelecerá outras formas de relação e cobrança junto à Universidade/ação da formação profissional em Serviço Social.

Os questionamentos até então levantados se constituíram no grande desafio que me moveu e certamente movimentará os sujeitos protagonistas do PPP em foco. Com tais motivações, me volto a PRADO JUNIOR, que entende que, no estudo do Homem, o objeto de conhecimento é o próprio Homem, não como fato físico, mas como pensamento, que

*se relaciona com a ação humana e na ação se resolve. [...] Homem que se quer conhecer é o Homem concreto que age e se agita; e é através de sua Ação que se pode considerar seu Pensamento.[...] o certo é que é a ação humana que constitui, imediata ou mediadamente o objeto de conhecimento do Homem; e é através da observação dela que se vai alcançar o objeto central e máximo daquele Conhecimento que é a ação ligada ao pensamento e o pensamento ligado à ação. É somente na unidade desses termos, ação e pensamento, que reside o Homem concreto que nos*

---

<sup>27</sup> Desenvolvido no CAPÍTULO II.

*interessa e interessa o verdadeiro conhecimento do Homem* (1969, pp. 495-496).

A compreensão de unidade de ação e pensamento da dimensão acadêmica na formação, tendo a ação proposta pelo PPP como mediadora, estimula algumas considerações acerca da categoria mediação.

### 3.2 MEDIAÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

PAULO FREIRE

A formação não acontece ao acaso; desenvolve-se a partir de relações sociais concretas que possuem intencionalidade, que podem ser efetivados ou não, por meio da ação dos homens sobre uma dada realidade, para, em determinados momentos, mantê-la ou modificá-la. Porém, sua efetivação dar-se-á pelo sujeito que recebe a formação (constituindo-a, sendo constituído e/ou ambos); nela, estará implícita uma intencionalidade/ação (PPP) que, em diálogo (ou não) com a realidade desse sujeito, sustentará (como possibilidade de negação ou afirmação) e mediará ou não a sua ação.

O PPP terá o atributo de mediador somente em uma perspectiva dialética, de negatividade e, nesse caso, sua ação será geradora de outras reflexões e ações em um devir histórico. Afasto-me da posição de atribuir ao PPP uma função linear e à mediação o significado apenas de ligação, como termo médio da relação pedagógica que buscará a aproximação, o equilíbrio e a homogeneidade.

O PPP como movimento, e o movimento numa compreensão de devir histórico

*“além de ser contínuo não apresenta limites, começo ou fim, o que de modo algum o faz desorganizado: ele se organiza a partir da negatividade. O devir é o movimento de negação do existente, mas é também a negação deste em relação àquele. Esta negação recíproca não permite que a mediação, quando entendida em uma relação dialética, acolha idéias que tenham por base a*

*igualdade, a homogeneidade, a aproximação ou o equilíbrio; ao contrário, ela tem por referência a diferença, a heterogeneidade, a repulsão e o desequilíbrio” (ALMEIDA, 2001, p. 50).*

Atribuo ao PPP a possibilidade de mediação por entendê-lo como processo que se movimenta pela contradição e a superação, uma vez que a realidade imediata é negada por ação da mediação e possibilita que esta seja superada na construção mediata. Como alerta ALMEIDA, *“sem que a primeira seja anulada pela segunda; ao contrário, o imediato está presente no mediato. A negatividade da mediação é a responsável pela reflexão recíproca de um termo no outro”* (2001, p. 55).

Partindo do entendimento do PPP como possibilidade de mediação, podemos admitir que a ação dos discentes, docentes e comunidade traz, quando juntos ou separados, movimentos de inclusão de um conjunto relacional de conceitos e práticas oriundos de suas realidades históricas ou de suas pesquisas, o que constitui em uma afirmação, tal qual acontece com o PPP.

A passagem para outra representação é a negação, que somente é possível porque o PPP como mediador viabiliza por meio de sua força negativa as relações entre elas. Assim, o conhecimento e/ou as representações trazidas pelos discentes/docentes/comunidade para dialogar com o PPP, na mediação como relação dialética, proporcionará a construção de outra afirmação e/ou representação, que *“apesar de superado o imediato não desaparece nem se dilui no mediato, pois, em virtude da relação reflexiva, está presente nele e, desta maneira, pode também transformá-lo contribuindo para a sua superação”* (ALMEIDA, 2001, p. 56).

Evidentemente, essas não são relações lineares e com previsibilidade de segurança em um tempo idealizado, justamente por ser uma ação e construção histórica. Nessa direção, PRADO JUNIOR alerta que *“a passagem de uma representação para outra não é sempre acertada e fecunda, porque, se pode eventualmente resultar num relacionamento interessante no caso, é possível que isso não se dê”* (1969, p. 645). O autor lembra ainda que a elaboração do conhecimento *“marcha de próximo em próximo (proximidade que é dada pelas*

*circunstâncias da experiência geral dos seres pensantes que são os homens)*" (1969, p. 645).

As relações estabelecidas pelos discentes/docentes/comunidade mediados pelo PPP têm efeito esquemático de descrição e exercício de entendimento, pois reconheço que não há uma única relação, mas a ocorrência de múltiplas relações dentre as partes, destas com o todo e vice-versa, na constituição do processo educacional de formação acadêmica.

O PPP como mediação e possibilidade de totalidade aberta ao processo educativo abriga as contradições e possibilidades de superação. Os movimentos de superação dessas contradições estarão dependentes da força mediadora exercida pelo PPP, pois *"a contradição se exprime na relação negativa e reflexiva que se firma entre as coisas e a sua superação está vinculada à busca da totalidade"* (ALMEIDA, 2001, p. 57). O autor lembra, ainda, que a mediação, que, neste estudo, localizo, no âmbito do PPP, local onde se dá a superação, *"não é unilateral nem excludente; ela busca a totalidade e, deste modo, combate a unilateralidade da parte sem excluí-la do todo e, ao mesmo tempo, sem diluí-la nele"* (2001, p. 58).

SADER chama atenção para a importância da apreensão da totalidade a partir da realidade concreta, para não correr o risco de deixar de captar as contradições vivas da realidade. O autor enfatiza que as análises que não desembocam nessa direção correm o risco de

*"se manterem em visões descritivas, com os riscos do funcionalismo. Costumam destacar aspectos da realidade e absolutizá-los, ou pelo menos tirá-los de contexto e, principalmente, não dando conta da totalidade do fenômeno, com a contradição como seu motor"* (2007, p. 2).

Com a reflexão de SADER (2007) que, no momento específico de sua escrita, possivelmente não pensava em um PPP acadêmico específico, mas talvez em um PPP de Nação ou de mundo, como estratégia de transformação da realidade sócio-econômica, retorno para a dimensão local. O diálogo entre o global e o local, independentemente das instâncias geográficas em que se estabelecem,

reforça a necessidade e a potencialidade da função mediadora do PPP para compreensão, análise e possibilidades de transformação.

Ao trilhar o caminho da “ad-miração”, da dialética, da contradição, da totalidade e da mediação, quero apreender elementos para compreender o processo na totalidade possível, para entender as possibilidades da formação-ação acadêmica por meio de um PPP de intencionalidade emancipatória, particularmente nos cursos de Serviço Social da cidade de São Paulo-SP.

## **CAPÍTULO II – UMA ABORDAGEM HISTÓRICA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL**

*"Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais".  
"O mundo não é, o mundo está sendo"*

PAULO FREIRE

## CAPÍTULO II – UMA ABORDAGEM HISTÓRICA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL

*"Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda".*

PAULO FREIRE

O estudo do movimento da formação profissional em Serviço Social no Brasil, em seu processo de resignificação profissional na contemporaneidade, inserido e mediado por concepções e caminhos pedagógico-ético-políticos, tensionado pela ação do corpo docente, do corpo discente e por suas realidades concretas, dentro de uma realidade maior, tendo como referência o materialismo apoiado na dialética, favorece a compreensão dos acontecimentos e processos que constituem a formação profissional em Serviço Social e suas diversas relações e produções.

É possível tomá-los, em conjunto com seus sujeitos como ponto de partida e de retorno da ação pedagógica-ético-político, bem como perceber a conformação histórico-ontológica<sup>28</sup> que vivem, enquanto sujeitos cognoscentes que realizam abstrações, ainda que necessariamente estejam vinculados a uma realidade concreta e histórica e para ela retornem como forma de intervenção objetiva.

A partir de um mergulho na história da formação profissional em Serviço Social no Brasil e do processo de construção do PEPPSSB do Serviço

---

<sup>28</sup> A compreensão de ontologia que permeia este estudo, baseada no materialismo histórico e desenvolvida por Lukács (2007), entende o homem “como simultaneamente produtor e produto da sociedade, que realiza em seu ser-homem algo mais elevado que ser simplesmente exemplar de um gênero abstrato [...] não é uma mera generalização à qual os vários exemplares se ligam de modo “mudo” (p.239), mas ao contrário, por suas práxis sociais constroem sínteses compreendidas como relações dialéticas que superam tanto a teoria quanto a prática. Nesse sentido, o sujeito histórico-ontológico constrói ações que são ontológicas porque dizem respeito, de modo direto, ao ser humano que é concreto, histórico e capaz de desenvolver a práxis. Lembrando que nessa relação o abstrato e o concreto, a teoria e a prática são pólos opostos de uma relação dialética e que, desenvolvem-se em momentos e instâncias distintas, porém em conexão entre singular e universal, entre a parte e a totalidade.

Social no país, entendendo eles como elemento de mediação entre a construção ontológica e a epistemológica, busco compreender os elementos e princípios fundantes desta formação acadêmica desencadeadas nos PPP dos cursos de Serviço Social.

Nesse caminho, a formação profissional em Serviço Social em sua historicidade e sua mediação com o PEPPSSB do Serviço Social no Brasil torna-se um importante instrumento de reflexão do papel do PPP nos cursos de Serviço Social, favorecendo a compreensão da relação teoria-prática, não como uma dualidade, mas como uma relação dialética, incluindo as possíveis inovações pedagógicas e as ações dos acadêmicos em formação ou mesmo do egresso, na perspectiva de novas construções que interferirão no meio onde irá atuar.

Estudar o processo histórico da formação profissional em Serviço Social no Brasil nesse contexto, e a sua relação com o PEPPSSB do Serviço Social no Brasil, com característica emancipatória, pode viabilizar o entendimento do processo de formação, vislumbrando limites e possibilidades para a construção de práticas inovadoras/rupturantes que ampliem a perspectiva da formação referenciada no PEPPSSB do Serviço Social.

Assumo os limites deste estudo, por sua caracterização, historicidade, temporalidade e contexto próprio, porém o percebo como potencial significado para a formação profissional em Serviço Social no Brasil na contemporaneidade pela possibilidade que provoca de viver, conhecer e/ou estudar as experiências de formação profissional que tenham ou que estejam instaurando processos com uma clara intencionalidade emancipatória, como vislumbra no PEPPSSB do Serviço Social no país.

Em assim sendo, a formação profissional por ser um elemento que aglutina, em espaço micro, as relações (“práticas”) desenvolvidas na sociedade, torna-se um instrumento rico de pensar (“teoria”) e do agir (“processo histórico em ato”) docente/discente/comunidade, tanto para sua reprodução como para sua superação.

Nesta perspectiva o PEPPSSB do Serviço Social no Brasil, persegue em sua intencionalidade uma identidade da profissão, a partir da compreensão teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa do agir profissional, conduzindo para uma formação profissional competente.

## **1. PRINCIPAIS MARCOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL**

"É porque eu amo o mundo que luto para que a justiça social venha antes da caridade"

PAULO FREIRE

### **1.1 NA ERA DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL**

"O homem, ser de relações, e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo"

PAULO FREIRE

A partir de meados da década de 1970, especificamente no período de 1975 a 1979, gestou-se uma ampla discussão no interior da profissão sobre a formação profissional, culminado com a aprovação do Currículo Mínimo do Serviço Social em, 1979, na Assembléia Nacional da ABESS em Natal/RN, e aprovação pelo MEC em 1982.

É necessário, neste momento, abrir um parêntese na discussão do currículo de 1982 para pontuar um evento que marca, de forma significativa, a trajetória da profissão na relação com a construção deste mesmo currículo, bem como no caminhar da categoria em relação à busca de hegemonia da vertente da Intenção de Ruptura, marcando de forma concreta os indicadores da construção do PEPPSSB profissional.

Trata-se da realização do III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais – III CBAS, realizado na cidade de São Paulo no Parque Anhembi de 23 à 27 de setembro 1979. Neste congresso, a direção política e formativa da categoria ainda se davam pelas plataformas da vertente modernizadora. Este congresso ficou conhecido como congresso da virada, na medida que este se inicia com roupagem

oficial, extremamente afinada com o discurso governamental e termina com uma opção clara e coletiva da categoria em favor *das e pelas* classes populares<sup>29</sup>.

O currículo mínimo foi aprovado pelo Parecer 412/82 do Conselho Federal de Educação (CFE), ficando então a obrigatoriedade de 02 anos para que todas as Escolas de Serviço Social do Brasil iniciassem a sua implementação. Vale ressaltar, que não se trata de uma obrigatoriedade imposta pelo organismo diretivo da categoria responsável pela proposta base do currículo mínimo, a Associação Brasileira de Ensino em Serviço Social (ABESS), mas, de uma obrigatoriedade imposta pelo CFE<sup>30</sup>. Neste sentido, é importante apontar os fundamentos teórico-metodológicos e os eixos norteadores da nova proposta. Esta proposta significava, concretamente, a sistematização dos debates ocorridos durante todas as décadas de 1960 e 1970, o resultado concreto da disputa de projetos políticos profissionais ocorridos no interior da profissão e, a conquista de hegemonia<sup>31</sup> de um deles, qual seja, o da vertente de Intenção de Ruptura, já referido anteriormente.

---

<sup>29</sup> Maria Beatriz Costa Abramides e Maria do Socorro Reis Cabral (1985), em sua obra O NOVO SINDICALISMO E O SERVIÇO SOCIAL, afirmam que: “O III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais significou, portanto, um momento de ruptura da categoria, sob a direção das entidades sindicais, com as posições conservadoras que estavam à frente do evento e há muito tempo detinham as do conjunto CFAS/CRAS, que tradicionalmente organizavam os congressos brasileiros. As entidades sindicais, ao intervirem organizadamente, captam a insatisfação dos profissionais e estudantes presentes, que repudiam com veemência os representantes da ditadura militar que compunham painéis nas mesas de abertura e encerramento” (p.170-171). Segundo as autoras, a insatisfação da categoria, o entendimento da necessidade de alterar a ordem social vigente bem como uma série de outras determinações faz com que o congresso chegue ao seu final tendo a mesa de encerramento da seguinte forma: “Assim, as autoridades constituídas que integravam a comissão de honra, composta de autoridades federais e do governo do estado, tiveram seus nomes substituídos pela homenagem a “Todos os trabalhadores que lutaram e morreram pelas liberdades democráticas.”(p. 173), ou como afirmam em outro momento da obra:” A categoria ao afirmar seu compromisso histórico com as classes trabalhadoras, dá um passo decisivo em seu projeto profissional.”(p.175)”.

<sup>30</sup> Pois como profissão regulamentada exige-se formação de nível superior para o exercício profissional, cabendo ao Conselho Federal de Educação normalizar o processo de formação.

<sup>31</sup> Ao mencionarmos a conquista de uma hegemonia por uma das vertentes no sentido de assumir a direção política e intelectual dos organismos diretivos da categoria, é importante entender que este conceito de hegemonia encontra seu suporte teórico na concepção gramsciana, desvelada por SIMIONATTO em sua obra: GRAMSCI: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. Gramsci no interior de sua preocupação básica de refletir e traçar a estratégia revolucionária para o

Tal consideração está expressa na proposta de revisão curricular construída pelo Curso de Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e, transcrita na Revista Serviço Social e Sociedade nº14, que tratou explicitamente e especificamente da questão da formação profissional em decorrência do novo currículo. O texto afirma que

*um outro aspecto a ser considerado na contextualização da Revisão Curricular refere-se às preocupações emergentes no debate profissional contemporâneo, que buscam resgatar as conquistas substanciais do denominado "movimento de reconceitualização do Serviço Social", de âmbito latino-americano, superando as debilidades teórico-metodológicas que o marcaram e adequando suas reflexões ao novo momento conjuntural da sociedade brasileira e aos avanços identificados na análise teórica sobre o Serviço Social. Parte-se de uma análise da divisão social do trabalho, e, ao mesmo tempo, como instituição pelise da profissão como atividade socialmente determinada, inscrita na culiar que interfere no processo social, cabendo aí um posicionamento da categoria quanto às respostas que vêm sendo dadas às demandas sociais com que se defronta. Explicitando: assume uma das vertentes presentes no debater profissional dos assistentes sociais voltada para a efetivação de uma prática profissional que, respaldada teoricamente e atenta à dinâmica do movimento histórico, seja capaz de responder e superar a mera demanda oficial vigente no mercado de trabalho. Busca-se, pois, uma atuação profissional que, reconhecendo as forças sociais hoje presentes no processo de reorganização da sociedade civil, se inscreva no horizonte social dos interesses das classes sociais subalternas. (YASBEK, 1984, p.31-32.)*

A vertente da Intenção de Ruptura (NETTO, 1996, p. 106-128), neste momento, orientou o debate da formação profissional, sua relação com o Estado, e com os usuários dos serviços prestados por estes profissionais. Isto não significa que as outras vertentes constitutivas do debate saíram do cenário. Ao contrário, a disputa de projetos político-profissionais dentro do Serviço Social permanece. O que ocorre é que uma delas, tendo disputado a direção das entidades (ABESS e

---

Socialismo Ocidental compreendeu o processo hegemônico enquanto uma luta política que se manifesta de dois modos: a direção intelectual e moral e o domínio. O domínio se dá quando uma classe se submete a classe adversária mediante o uso da força, da coerção na ocupação dos aparelhos da sociedade política; a direção intelectual e moral ocorre quando um grupo se põe a frente dos grupos aliados ou afins, através de uma ação persuasiva, promovendo a adesão por meios ideológicos. cf SIMIONATTO, 1995, p. 37-50. Desta forma, entendemos que a vertente se tornou hegemônica por conta de seu desenvolvimento no processo histórico da profissão e pela capacidade de adesão intelectual engendrada pelos intelectuais que pela mesma optaram no conjunto da categoria profissional.

CFASS) representativas da categoria e, assumindo a direção das mesmas, passa a orientar<sup>32</sup> estes debates.

As novas forças sociais presentes no debate da sociedade brasileira, às quais se referiu YASBEK (1984, p.31-42), podem ser identificadas, com os movimentos sociais que emergiram na década de 1970 e no romper da década de 1980 reivindicando o fim do regime militar e o retorno a todas as liberdades civis e políticas, então retiradas pelo regime militar. Destaca-se que estes “atores sociais”<sup>33</sup> podem ser definidos entre o retorno de entidades como a UNE, os sindicatos, que historicamente construíram o debate pela reivindicação de direitos na luta de classes, bem como, o surgimento de outras entidades e associações na luta efetiva pela garantia de direitos sociais. É importante também destacar neste processo a criação do Partido dos Trabalhadores, em 1982, como articulação de diversas organizações de trabalhadores, que acaba por se tornar, através da via partidária de intervenção política, uma importante expressão da luta pela reinstauração da democracia no país.

O Serviço Social, enquanto profissão, não assiste alheio toda esta movimentação. Ao contrário, se organizou junto a estas entidades e compôs o leque de reivindicações pelo restabelecimento da ordem democrática no país. Neste sentido, a construção do currículo mínimo de 1982 se constituiu efetivamente, na primeira materialização do PEPPSSB<sup>34</sup>. A articulação do Serviço Social com os

---

<sup>32</sup> Esta orientação se faz por conta de que, no interior desta disputa uma destas vertentes, a da intenção de ruptura, assume a hegemonia na profissão, entendendo hegemonia a partir do conceito gramsciano já apontado anteriormente.

<sup>33</sup> Uma análise do surgimento deste novos atores no cenário político pode ser encontrada em SADER (1986).

<sup>34</sup> A inserção da ética no debate profissional ganhou uma expressividade concreta no interior da profissão materializando-se posteriormente no Código de Ética de 1986. Após este momento, iniciou-se uma jornada de discussões sobre os conteúdos contidos no mesmo, na medida em que algumas questões que ainda não haviam sido suficientemente amadurecidas para os profissionais. Este debate culminou com a reestruturação do Código de Ética Profissional em 1993, no qual garante-se a direção social do PEPPSSB profissional e explicita os valores éticos que devem nortear o exercício

movimentos sociais e populares, a convicção da profissão como parte constituinte da classe trabalhadora, e a compreensão concreta e direta de atuação na contradição entre capital e trabalho, que se manifestam através das diversas expressões da “questão social”, são elementos presentes e constituintes no currículo mínimo de 1982.

Do ponto de vista da sua orientação teórica, o currículo mínimo de 1982 apresenta a inserção concreta do conteúdo da Teoria Social de Marx, como parte dos conteúdos básicos da formação profissional. Procurou-se uma articulação entre Teoria, História e Metodologia, que na realidade foram disciplinas substitutivas do condensado tecnicista presente anteriormente nos currículos de Serviço Social através do Serviço Social de Caso, Grupo e Comunidade. Desta forma, as três vertentes passaram a compor o currículo mínimo de 1982, dispostas de acordo com a sua inserção e participação no processo histórico da profissão expressos nas disciplinas de teoria e metodologia do Serviço Social.

Com a compreensão então presente de que a realidade é dinâmica e que deve ser compreendida à partir do movimento de sua historicidade, na disposição das disciplinas de história, teoria e metodologia do Serviço Social isto não acontece, as três disciplinas foram pensadas e estruturadas separadamente. Assim, a cada uma delas couberam papéis ou funções que, separadamente, deslocariam o eixo de análise e compreensão, fragmentando a realidade histórica e,

---

profissional. Este debate encontra-se integralmente na obra “SERVIÇO SOCIAL E ÉTICA: Convite a Uma Nova Práxis”, BONETTI, SILVA, SALES, GONELLI. (orgs.) 1996.

esta forma, não contribuindo organicamente para um avanço do Serviço Social enquanto profissão<sup>35</sup>.

À disciplina de história coube então a tarefa de articular os conteúdos de teoria e metodologia ao processo de desenvolvimento histórico da sociedade brasileira. As outras especificidades como a Sociologia e Antropologia completaram o conteúdo programático do currículo mínimo. As questões referentes à prática profissional foram condensadas na disciplina de Estágio Supervisionado em Serviço Social, que, articulava-se diretamente com a inserção do acadêmico nas instituições/campos de estágio.

Não obstante, com esta dicotomia, o currículo de 1982 ainda traria para a compreensão de muitos o equívoco de que, a teoria trataria de expressar a visão de homem e de mundo de determinada vertente; e a metodologia, o processo pelo qual esta teoria seria aplicada no cotidiano da prática profissional. Esta compreensão pode ser observada na ementa de cada uma delas, como consta do parecer 412/82 do Conselho Federal de Educação:

***Teoria do Serviço Social:***

*Ratifica-se a permanência do estudo da Teoria do Serviço Social como conhecimento profissionalizante dos mais fundamentais, devendo ter como enfoques necessários as principais construções teóricas do Serviço Social: objeto intencionalidade e pressupostos metodológicos de sua práxis; campo de atuação do Serviço Social e sua posição no contexto das ciências humanas e sociais.*

***Metodologia do Serviço Social:***

*Propõe-se a introdução do estudo da Metodologia do Serviço Social (caracterizado no currículo mínimo atual como Serviço Social de Casos, Serviço Social de Grupo e Serviço Social de Comunidade). Este estudo é importante pois se encarregará das estratégias de ação profissional; visa a capacitação do profissional para operacionalizar os conhecimentos teóricos através de uma atuação sistemática pertinentes aos vários níveis e áreas de*

---

<sup>35</sup> Se faz necessário entender que na disposição posta no currículo de 1982 a divisão das disciplinas de Teoria e Metodologia, bem como a disposição dos conteúdos ordenadamente entre positivismo, marxismo e fenomenologia, não propiciavam as condições para o estabelecimento de uma lógica histórica no processo de formação profissional. Isto porque estando fragmentada as disciplinas de teoria e método se conotava a idéia de um pensar e um fazer desarticulados. Não obstante a isso, a disciplina de história do Serviço Social ficou isolada em um único ano, contribuindo para a fragmentação da compreensão e articulação do processo de desenvolvimento histórico do Serviço Social com o próprio desenvolvimento da sociedade brasileira. (NETTO, 1984, p. 129-148).

*atuação do Assistente Social*". (Parecer 412/82 do Conselho Federal de Educação de 09/08/1982)

Da mesma forma, a inserção da disciplina de História do Serviço Social, separada do contexto das disciplinas de Teoria e Metodologia do Serviço Social, contribuíram para a desarticulação entre teoria e prática<sup>36</sup>, bem como a não compreensão da conjuntura histórica para análise e intervenção *da* e *na* realidade. É importante salientar que desde a implementação das três disciplinas (com ênfase maior na questão da metodologia) já se tinha esta inserção como passível de equívocos, que poderiam gerar muito mais um retorno ao passado, do que um avanço, como se objetivara. Neste sentido, a análise de NETTO (1984, p.5-6) em relação à disciplina de Metodologia contribui para a compreensão de tal processo:

*a) A partir desta disciplina, pode-se determinar o eixo fundamental da noção mesma de Serviço Social, segundo três direções: ou reproduzindo parâmetros tradicionais, ou travestindo-os de modernidade, ou rompendo definitiva e radicalmente com eles;*

*b) A urgência, posta aos docentes, de clarificar, ainda que minimamente, o estatuto dos seus discursos e, derivadamente, a referência compulsória de todos eles a matrizes intelectuais externas à sistematização das práticas profissionais.*

*Estas duas ordens de motivos – a que não é alheio o constrangimento prático-imediato de viabilizar os procedimentos pedagógicos que implementem o magistério da disciplina – justificam os mais que sucintos apontamentos agora publicados. E na primeira delas já está dada a hipótese de solução que, ao que penso, se desenvolverá na realidade das escolas: a "metodologia" se resolverá num retorno as balizas já superadas, num recurso a soluções modernizantes ou, chance menos provável, embora a mais desejável do meu modesto ponto de vista, num giro que assinale uma inflexão decisiva.*

---

<sup>36</sup> Este equívoco é corrigido posteriormente, no momento em que para esta discussão a profissão passa a se orientar pela concepção de VAZQUEZ (1977), que em sua análise também se orienta a partir da Teoria Social de Marx. No sentido de ratificar a unidade entre teoria e prática o autor afirma que: " Ao longo da história da filosofia, porém, a contraposição de teoria e da prática apresenta-se melhor em outras formas. Nelas, assume também um caráter absoluto, seja porque a teoria se vê a si mesma tão onipotente em suas relações com a realidade que concebe a si mesma como práxis (posição característica, principalmente, do idealismo, e muito particularmente dos jovens hegelianos), seja porque a prática é considerada como mera aplicação ou degradação da teoria (ponto-de-vista do pensamento grego antigo), e não se reconhece, portanto, que a práxis pode enriquecer a teoria. Contudo não existe tal posição absoluta, e sim relativa – ou melhor, trata-se de uma diferença – no seio de uma unidade indissolúvel. Por isso, devemos falar principalmente de unidade entre teoria e prática e, nesse âmbito, da autonomia e dependência de uma com relação a outra." (VAZQUEZ, 1977, p.214)

As questões apontadas por NETTO parecem ter tomado corpo e forma, tanto que, nas Diretrizes Curriculares (que analisaremos a seguir) aprovadas na assembléia geral da ABESS em 1996, deliberou-se pela substituição das disciplinas de Teoria, Metodologia e História, por uma forma de articulação destes três conteúdos em um só, garantindo o conteúdo, porém, com nova lógica. A opção feita por grande parte das escolas foi à criação da disciplina de Fundamentos Históricos Teórico-metodológicos do Serviço Social<sup>37</sup>.

Outra questão que necessita ser apontada, no que diz respeito à trajetória histórica do Serviço Social, se refere ao Código de Ética Profissional. Este trata especificamente das questões normativas da profissão. No Brasil, a profissão teve até hoje cinco Códigos de Ética Profissional respectivamente implementados em 1947, 1965, 1975, 1986 e 1993. Os três primeiros códigos normativavam a profissão, no entanto, constituíam-se muito mais como uma "cartilha de controle" da conduta profissional, do que efetivamente a normatividade da profissão. Ainda referindo-se aos três primeiros, estes eram constituídos nos valores da filosofia neotomista, coerentemente, com a visão de homem e de mundo pela qual se orientava a profissão naquele momento histórico.

O Código de 1986 acompanhou toda a mudança que ocorre no interior da profissão a partir do Movimento de Reconceituação. Assim, ele vai trazer em seu corpo elementos concretos que demonstram uma ruptura com os valores tradicionais, bem como, todos os indicativos da nova postura profissional que se constrói a partir do currículo de 1982 no interior da profissão. Assim, se os Códigos anteriores ao de 1986 traziam em seu corpo valores que se pautavam no neotomismo, o específico de 1986 passa a explicitar uma dimensão política da profissão rompendo então com a suposta neutralidade que informava os valores éticos da profissão.

---

<sup>37</sup> A mudança que se informa não é simplesmente uma mera junção das disciplinas, trata-se de um reordenamento da lógica de pensar a estrutura dos fundamentos teórico-metodológicos no sentido em que estes se encontram dispostos nas Diretrizes Curriculares. Para uma melhor compreensão consultar IAMAMOTO (1998), bem como o conjunto de textos da revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS, TEMPORALIS, nº2, 2000.

Deste modo, romper com a neutralidade, expressou-se neste Código através do compromisso veemente com a classe trabalhadora, contrapondo-se em seus pressupostos filosóficos aos valores até então fundantes, assumindo a necessidade de se olhar o real em sua totalidade. Estas mudanças são identificadas nos princípios do Código:

*Os princípios e diretrizes norteadoras da prática profissional estão expressos neste Código sob a forma de direitos, deveres e proibições, agrupados em títulos e capítulos. Com caráter introdutório, serão destacados aqueles que dão indicações de uma nova ética, tendo como referência o encaminhamento da prática profissional articulada às lutas da classe trabalhadora”:*

- *A contribuição na alteração da correlação de forças no espaço institucional e o fortalecimento de novas demandas de interesse dos usuários.*
- *O respeito à tomada de decisão dos usuários, ao saber popular e à autonomia dos movimentos e organizações da classe trabalhadora.*
- *O privilégio ao desenvolvimento de práticas coletivas e o incentivo à participação dos usuários no processo de decisão e gestão institucional.* (CÓDIGO DE ÉTICA PROFISSIONAL DOS ASSISTENTES SOCIAIS, 1986).

Assumiu-se assim, a perspectiva de que se opera, enquanto profissão, no interior da luta de classes e que neste conflito vamos intervém-se diretamente em favor de uma determinada classe, a classe trabalhadora. Isto implicava em entender que, o Serviço Social enquanto profissão

*“...não se destina a todos os homens de uma sociedade, sem distinção de renda ou classe. Sua especificidade está no fato de atuar sobre todas as necessidades humanas de uma dada classe social, ou seja, aquela formada pelos grupos subalternos, pauperizados ou excluídos dos bens, serviços e riquezas desta mesma sociedade.”* (CARVALHO. 1984, p.52)

No entanto, embora não haja dúvidas do significativo avanço que este código representou na categoria profissional, conforme CARDOSO (1999) duas questões se colocam dotadas de complexidade<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup> Uma ampla discussão desta complexidade apontada as duas questões se encontram presentes em CARDOSO, 1999, em sua dissertação de mestrado apresentada para obtenção do título de mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A primeira questão diz respeito a uma contradição filosófica, pois assumindo o compromisso com apenas uma classe permanece uma pré-determinação de valores, como se só uma classe detivesse presentes os valores que representam o “bem”. Esta visão, embora plenamente compreensível naquele momento histórico, acabava por dividir a sociedade entre os “bons” e os “maus”. A nosso ver, o erro em que se incorria era o de não colocar na agenda o debate plural, bem como não considerar que, independente da opção dentro do projeto profissional pela classe trabalhadora, no seu cotidiano, o profissional enquanto sujeito construtor de sua prática poderia fazer, ou não, esta opção.

A segunda questão coloca-se no fato do "preconceito" com os profissionais que não assumissem este compromisso com a classe trabalhadora. Na medida em que isto se colocava enquanto um dos deveres do Código de Ética profissional, qualquer postura publicamente contrária seria passível de proibição do exercício profissional, na medida em que se encerrava também o exercício do debate plural no interior da categoria profissional.

Feitos estes apontamentos, é importante lembrar que no Código de Ética de 1993, estas questões são resolvidas, sem prejuízo nenhum à profissão, bem como, o incansável debate em torno da reformulação do Código de 1986 para 1993, ampliará não só a relação profissional com a ética em todas as suas dimensões mas, trará para pauta das discussões dos profissionais a questão do pluralismo<sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup> A questão do pluralismo assume tal relevância no debate profissional e na vida cotidiana dos profissionais que passa a compor um dos princípios do Código de Ética Profissional de 1993. Quem nos ajuda a pensar o pluralismo como dimensão ética na profissão é COUTINHO (1991). Ele aponta a seguinte questão “Pluralismo, no terreno da ciência natural ou social, não é assim sinônimo de ecletismo. É sim sinônimo de abertura para o diferente, de respeito pela posição alheia, considerando que essa posição, ao nos advertir para os nossos erros e limites, e ao fornecer sugestões, é necessária ao próprio desenvolvimento da nossa posição e, de modo geral, da ciência. Veja bem: não é apenas tolerância de quem tem a verdade no bolso e tolera a existência do diferente. Não. É uma posição de abertura de quem julga fundamental a tolerância para o progresso da ciência, para o enriquecimento da própria posição. O que não significa que dois e dois devam se tornar cinco ou seis. Vamos debater para chegar à descoberta de verdades que, em geral, são verdades tipicamente

## 1.2 NA ERA DA DEMOCRATIZAÇÃO E GLOBALIZAÇÃO

"Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade,  
tampouco sem ela a sociedade muda".

PAULO FREIRE

Entendendo a lógica posta no currículo de 1982, faz-se necessário compreender-se a configuração e o debate que orienta a categoria na construção das Diretrizes Curriculares aprovadas pela assembléia geral da ABESS em 1996 e pelo MEC em 2001.

Durante o decorrer deste estudo afirma-se que o Serviço Social se constrói e se reconstrói frente às múltiplas determinações postas na sua trajetória histórica. O salto que a profissão dá na década de 1990 também não foge a esta regra. Após a construção do currículo de 1982 e o Código de Ética de 1986 a profissão retoma um profundo debate envolvendo as entidades da categoria em torno dos rumos da formação profissional e dos rumos ético-políticos da profissão.

Este debate é impulsionado por vários fatores. Trata de uma crítica construída no interior da própria profissão diante do currículo de 1982 e em torno do Código de Ética de 1986, como já apontamos anteriormente. Para além disso, o processo de abertura democrática no Brasil; a promulgação da Constituição de 1988, a lei n 8.069 de 13 de julho de 1990 que cria o Estatuto da Criança e do Adolescente; posteriormente a reformulação do Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais em 1993; a reformulação da Lei de Regulamentação da Profissão (substitui-se a lei n 3.852/57 pela lei n 8662/93) e, a criação da Lei Orgânica da Assistência Social, lei n 8.742, de 7 de dezembro de 1993, no conjunto

---

científicas, ou seja, com a certeza de que, para cada questão, só há uma resposta globalmente verdadeira." (p. 19)

das leis que regulamentam direitos constitucionais, são fatores que colaboraram diretamente no debate e no avanço que a profissão dá na década de 1990<sup>40</sup>.

Todas as questões apontadas anteriormente não podem ser desvinculadas de uma questão maior, colocada na estrutura do ordenamento da sociedade capitalista. Trata-se da ótica de implementação do projeto neoliberal<sup>41</sup>, de ordem mundial na sociedade brasileira.

Em nossa compreensão sobre a temática, mas pautando-se nas orientações de BENJAMIM (1998), este projeto, tem como centro das suas discussões o poder de regulação do Estado na economia, e o papel nocivo de um sistema de igualdade e seguridade social. Assim, o neoliberalismo caracteriza-se essencialmente por um movimento político ideológico que busca criar legitimidade e manter os avanços da globalização econômica. O Estado está no centro do ataque neoliberal, pois como movimento político-ideológico visa essencialmente assumir o poder político e dar uma direção social hegemônica para o movimento do capital. A tese ou argumento central das propostas neoliberais é da eficiência do mercado capitalista, com a idéia de que toda produção cria sua própria demanda, bastando apenas deixar o livre mercado funcionar.

Segundo o autor, os indivíduos na concepção neoliberal, seriam os únicos responsáveis pela sua condição social, sendo a desigualdade social, necessária e desejável para o progresso e dinamismo da sociedade.

Em síntese, este projeto busca a mundialização da economia, criando uma suposta economia global e o livre trânsito de mercadorias. No entanto, o que se percebe é que para a implementação concreta deste projeto, o Estado se desresponsabiliza de suas ações frente aos direitos sociais conquistados

---

<sup>40</sup> Todos os fatores apontados neste parágrafo dariam origem a um novo processo de investigação diante das diversas determinações que os envolvem. No entanto, apenas indica-se sua importância diante do entendimento e relevância que os mesmos adquirem na história recente da profissão.

<sup>41</sup> A este respeito ver MARTINS (1999), BENJAMIM (org.) (1998) e SADER e GENTILLI (orgs.) (1995).

historicamente no movimento de luta da classe trabalhadora. A ação da implementação do ideário neoliberal no mundo, e respectivamente no Brasil, tem provocado profundas alterações no mundo do trabalho, articulado ao desmonte do conjunto de leis que protegem o trabalhador, orientando para a tendência do trabalho Informal<sup>42</sup>, o que indica uma profunda mudança nas relações de trabalho extremamente nociva à classe trabalhadora.

Na implementação deste projeto, evidencia-se a desregulamentação do conjunto de direitos sociais demarcados principalmente na constituição de 1988, a chamada Constituição Cidadã. As conquistas lá demarcadas como a saúde, a educação, a assistência social, a previdência social, os direitos das crianças e adolescentes são negados, na medida em que os recursos e as condições para a implementação concreta dos mesmos são dispostos a "conta gotas". Além disso, a condição de vida da classe trabalhadora diante da crise econômica e social instaurada alcança níveis de pauperismo e miséria que beiram o caos. Na mesma medida, o conjunto de políticas sociais que deveriam ser efetivadas através dos direitos sociais conquistados são reduzidos a programas esporádicos, confirmando aquela concepção de que as mesmas não passam de estratégias governamentais, fragmentadas e pontuais, estando longe de alcançar o patamar concreto de direito social.

Todos estes fatores, não passam despercebidos pelo Serviço Social. Na medida em que, a nossa "matéria-prima" de atuação é a "questão social", nas suas múltiplas expressões e determinações, e com o agravamento da condição de subalternidade da classe trabalhadora, o Serviço Social passa a receber neste processo, uma série de novas demandas às quais precisa dar respostas concretas.

Sendo assim, a profissão, sentindo o reflexo do reordenamento da sociedade capitalista, passa a entender que precisa aprimorar aquele conjunto de conteúdos dos quais tem lançado mão para a formação de novos profissionais.

---

<sup>42</sup> A este respeito nos auxiliam as análises de ANTUNES (1998 e 1999).

Diante da série de desafios postos à profissão, e diante da conjuntura de crise que vem permeando o país, de forma mais acentuada nas duas últimas décadas do século XX, é que o Serviço Social pensa e constrói, a partir do ordenamento de uma série de ações coletivas, as suas Diretrizes Curriculares para a formação profissional do Assistente social. Esta construção coletiva se deu através da realização de aproximadamente 200 oficinas locais, nas unidades de ensino filiadas a ABESS - hoje ABEPSS -, 25 oficinas regionais, de acordo com a divisão existente na entidade e 02 nacionais com o conjunto da categoria, coordenadas pela entidade. Este processo se deu de forma mais assídua no período de 1993 a 1996, contando com a participação de extrema importância do conjunto CFESS/GRESS e da ENESSO. Estas discussões acabaram por culminar na apresentação da proposta das Diretrizes Curriculares na II Oficina Nacional de Formação profissional, sendo aprovadas na assembléia geral da ABESS, quando ambas foram realizadas na cidade do Rio de Janeiro no período de 07 e 08 de novembro de 1996, conforme Cadernos de ABESS nº 7 (1997).

É importante lembrar também que, após a aprovação das Diretrizes pela categoria, o Ministério da Educação e Cultura - MEC, aprovou no Congresso Nacional a LDBEN<sup>43</sup>, através da lei No. 9394/96 de 20 de Dezembro de 1996.

Desta forma então, sentiu-se a necessidade de reordenar, ou melhor, reorganizar o processo que estava informando a formação profissional dos assistentes sociais. Esta necessidade deu-se diante da própria dinâmica estabelecida no interior da sociedade capitalista e seus rebatimentos diretos no interior da profissão, fazendo surgir novas demandas ao exercício profissional, demonstrando a necessidade urgente de uma revisão dos conteúdos lançados para a formação deste profissional. As mudanças ocorridas no interior da profissão estão articuladas em três momentos de extrema importância no processo histórico.

---

<sup>43</sup> O contexto contraditório em que se coloca a LDBEN, e os determinantes que ela envolve, são analisados por NETTO (2000), IAMAMOTO (2000), BEHRING (2000) e FERREIRA (2000).

O primeiro momento se coloca no sentido de entender que a “questão social” se constitui no chão concreto de intervenção do assistente social. Isto significa que todo o ordenamento da formação profissional se desloca no sentido de orientar os profissionais para intervir nas mais diversas expressões e demandas da “questão social” no interior da sociedade capitalista no Brasil. Por isso que, nas diretrizes curriculares de 1996, ela se constitui como eixo central. Neste sentido, precisamos compreender que *“a perspectiva é, então, aprofundar a compreensão da 'questão social' como o elemento que dá concretude à profissão, ou seja, que é 'sua base de fundação histórico-social na realidade', e que nesta qualidade, portanto, deve constituir o eixo ordenador do currículo”*.(CADERNOS ABESS nº 7, 1997, p.20-21)<sup>44</sup>.

A segunda questão é a lógica que, nas diretrizes, passa a orientar o Serviço Social como trabalho<sup>45</sup>. Esta compreensão é sustentada a partir de um profundo mergulho dos intelectuais do Serviço Social na Teoria Social Crítica, construída por MARX e ENGELS, e a tradição marxista.

A terceira questão é aquela que aponta para o avanço e consolidação da hegemonia da vertente de Intenção de Ruptura, constituída a partir

---

<sup>44</sup> Na literatura do Serviço Social encontramos diversas obras onde a “questão social” aparece como foco de investigação, quando não central, permeando toda a análise do debate, dentre estas destacamos IAMAMOTO e CARVALHO (1982), NETTO (1984), IAMAMOTO (1997), IAMAMOTO (1998), Temporalis, Revista da ABEPSS, Ano II, nº 3 (2001).

<sup>45</sup> Esta questão, embora tenha sido alvo de grandes debates na passagem da década de 80 para 90 e permanecendo até hoje, constitui-se em uma das grandes polêmicas postas para a profissão. Além da necessidade de um vasto mergulho nas obras de Marx e Engels (o que Teóricos como, Marilda Vilella Iamamoto, José Paulo Netto, Sérgio Lessa, entre outros, têm se proposto), há uma forte lacuna teórica a ser preenchida, no sentido de ampliar este debate com o conjunto dos Assistentes Sociais brasileiros. Isto fica ainda mais claro quando percebemos que mesmo os autores citados bebendo na mesma matriz teórica, em suas obras chegam a conclusões que, vão desde a afirmativa do Serviço Social como trabalho, até aqueles que apontam a negação desta premissa. O cerne desta questão encontra-se nas visões que hoje informam o Serviço Social como Trabalho, outras que apontam como prática profissional e aqueles que o definem como complexo ideológico ou ideologia. Não entraremos no mérito da questão por conta dos limites acadêmicos do pesquisador neste momento, em se dedicar a esta discussão com a dedicação exclusiva que a temática necessita.

da década de 1970 (como descrevemos anteriormente), sendo componente fundamental da orientação do PEPPSSB profissional.

Começando pela ordem inversa, entendemos que a primeira materialização do PEPPSSB profissional é anterior às Diretrizes Curriculares, ele aparece nas reformulações que ocorrem no Código de Ética de 1993. Isto porque é notável que, na década de 1990, a questão ética passa a ser compreendida como questão fundamental na construção do projeto ético político profissional que tem sido hegemônico na profissão.

Como já apontamos, questões no Código de Ética de 1986 sinalizam um viés discriminatório, que mais o caracterizava como uma carta de princípios, do que como um Código de Ética. Discutidas e analisadas criticamente estas questões, o Código de Ética de 1993, aponta para uma direção social, sem, no entanto, ferir os princípios da democracia e da pluralidade no exercício profissional. Fica claro, nos princípios contidos no Código de Ética de 1993, a forma como ele avança no sentido da construção e constituição do PEPPSSB profissional. Dentre os princípios três em nossa compreensão são de fundamental importância:

- *Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes – autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais;*
- *Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual;*
- *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 Profissional dos Assistentes Sociais, 1993).*

Estes três princípios reúnem em seu corpo toda a força e o avanço no caminho da construção de uma maturidade intelectual e política, que nada mais é do que resultado do acúmulo histórico da trajetória da profissão. Para além disso, considera a ampliação da dimensão ético-política da profissão, como aquela que congrega em si um conjunto de valores coletivos, sociocêntricos, que de forma alguma corroboram com posturas individualistas e autoritárias. A dimensão é ética por entender que se trata daquele conjunto de princípios e valores dispostos no

Código de Ética profissional e, é política, por se entender que incorpora em si a opção por projetos. Seja através da opção pela reprodução e continuidade do projeto societário vigente, seja pela opção por ingressar na luta com aqueles que buscam, de forma coletiva, construir, através do PEPPSSB profissional, um outro projeto de sociedade.

Com estes indicadores as Diretrizes Curriculares foram elaboradas a partir de uma perspectiva de totalidade. Totalidade esta que é disposta em dois momentos. O primeiro no âmbito de romper com a fragmentação posta no conjunto das disciplinas dispostas no currículo de 1982, e, num segundo momento, orientando a compreensão da própria realidade a partir da perspectiva de totalidade, dotada de múltiplas determinações, que só podem ser compreendidas a partir de uma articulação dos fatores que a engendram. Sendo assim, esta perspectiva de totalidade também tem como fundamento teórico a Teoria Social Crítica. Isto posto, entende-se que a lógica curricular é imprimida a partir de uma direção social, ou seja, a direção social crítica. Neste sentido, precisamos entender como estão estruturadas as Diretrizes Curriculares para a formação dos Assistentes Sociais brasileiros.

As diretrizes são compostas, inicialmente, por um conjunto de princípios que orientam a construção dos currículos em cada unidade de ensino. Este conjunto de princípios está pautado em todo o acúmulo dos debates discussões e produções teóricas feitas pela categoria nas décadas de 1980 e 1990, em torno da formulação de um projeto para formação profissional, como componente da materialização do PEPPSSB profissional. Destes princípios destacamos cinco que, em nossa compreensão, indicam a direção para a formação profissional. São eles:

*- 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;*

*- exercício do pluralismo como elemento próprio da natureza da vida acadêmica e profissional, impondo-se o necessário debate sobre as várias*

*tendências teóricas, em luta pela direção social da formação profissional, que compõem a produção das ciências humanas e sociais;*

*- ética como princípio formativo perpassando a formação curricular;*

*- indissociabilidade entre estágio e supervisão acadêmica e profissional. (Cadernos de ABESS nº 7, 1997 p. 61-62).*

Os princípios acima demonstram a coerência da proposta, bem como a afinidade da mesma com o Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais. Além disso, a nova lógica curricular estabelece a concepção de ensino-aprendizagem em sintonia com a dinâmica da vida social. Indica ainda a proposta, que diante das necessidades postas hoje à profissão, precisamos estar atentos ao reordenamento do padrão de acumulação capitalista, bem como de regulação da vida social, exigindo do profissional o redimensionamento na sua forma de pensar e agir. Isto também indica que a inserção dos profissionais nos diversos espaços sócio-ocupacionais devem ser apreendidos a partir de um olhar crítico pautado em referencial teórico-metodológico que embase a sua postura ético-política. Ao mesmo tempo há que se oferecer condições para que este profissional lance mão de um arsenal técnico-operativo que perpassa a imediatividade da necessidade, mas, que lhe permita oferecer ações que possam auxiliar na promoção da emancipação dos sujeitos usuários de seus serviços, conforme a reflexão apontada no Caderno de ABESS nº 7 (1997).

Desta forma, as diretrizes compõem um conjunto de conhecimentos indispensáveis à formação profissional. Estes conhecimentos estão articulados em três núcleos constitutivos da formação profissional: o *núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social*, o *núcleo de fundamentos da formação sócio-histórica da sociedade brasileira* e o *núcleo de fundamentos do trabalho profissional*.

Antes de apresentar cada um deles é importante entender que os três núcleos não se apresentam de forma fragmentada. Ao contrário, na medida em que o primeiro núcleo articula o ser social em uma perspectiva de totalidade histórica, e tem como finalidade desvelar os elementos fundamentais da vida social, o segundo e o terceiro núcleo tratam das particularidades destes elementos fundamentais. Ou seja:

*À medida que estes núcleos congregam os conteúdos necessários para a compreensão do processo de trabalho do Assistente Social, afirmam-se como eixos articuladores da formação profissional pretendida e desdobram-se em áreas de conhecimento que, por sua vez, se traduzem pedagogicamente através do conjunto dos componentes curriculares, rompendo, assim, com a visão formalista do currículo, antes reduzido a matérias e disciplinas. Esta articulação favorece uma nova forma de realização de mediações – aqui entendida como a relação teoria prática – que deve permear toda a formação profissional, articulando ensino – pesquisa – extensão. (Cadernos de ABESS nº 7, 1997, p.63)*

Retornamos, então, aos núcleos de fundamentação, no sentido de compreender cada um deles, e como estão relacionados.

O *núcleo de fundamentos teórico-metodológicos da vida social* compreende o conjunto de conhecimentos e fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos que possibilitem decifrar o ser social, bem como a vida em sociedade, as determinações e complexidades que a envolvem no contexto da sociedade moderna, ou seja, a sociedade burguesa. Além disso, aponta para a necessidade de compreender qual o papel do trabalho no desenvolvimento da sociabilidade e da consciência humana, a forma como se coloca o Estado e a política, a organização das classes e grupos sociais, as ideologias, as dimensões culturais e ético-políticas dos processos sociais dispostas nesta sociedade e, a forma como se apresenta o conhecimento. Enfim,

*Este é o núcleo 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. (Cadernos de ABESS nº 7, 1997, p.65).*

O *núcleo de fundamentos da formação sócio histórica da sociedade brasileira* aponta para a compreensão da sociedade brasileira, contextualizando as suas características históricas e as particularidades que estão contidas na sua formação, bem como no seu processo de desenvolvimento urbano e rural, localizando suas especificidades e diversidades locais e regionais. Compreende o estudo das relações Estado/sociedade e dos projetos políticos que histórica e contemporaneamente se formularam, as políticas sociais, as classes sociais e suas representações culturais, a organização dos movimentos sociais na sociedade civil,

com a finalidade de permitir a apreensão da produção e reprodução da “questão social” e das diversas expressões e manifestações que a mesma apresenta nesta sociedade. Desta forma,

*“Este núcleo remete 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 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. (Cadernos de ABESS nº 7, 1997, p.65).*

O núcleo de fundamentos do trabalho profissional envolve a compreensão do Serviço Social como uma especialização do trabalho, a sua trajetória histórica, teórica, metodológica e técnica, a dimensão ética e os componentes que se colocam no exercício profissional, a pesquisa entendida como atitude investigativa e instrumento do cotidiano da ação profissional, o planejamento, a administração em Serviço Social, o Estágio Supervisionado, a instrumentalidade do Serviço Social, as mediações realizadas, o conjunto das competências teórico-metodológicas, ético-política e técnico-operativas que orientam o pensar e o agir profissional. Toda esta proposição, articulado à análise dos fundamentos do Serviço Social e dos processos de trabalho em que este profissional se insere nos espaços sócio-ocupacionais. Significa entender que

*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. (Cadernos de ABESS nº 7. 1997, p.66)*

A própria composição dos núcleos deixa clara a perspectiva de totalidade de análise em que são constituídos, à medida que se coloca sempre a impossibilidade de fragmentação entre eles. Outro fator de extrema importância na composição das Diretrizes Curriculares é a possibilidade das matérias básicas, que são fundamentais no conjunto de conhecimentos necessários à formação profissional. Este conjunto pode ser operacionalizado através de pesquisas, oficinas, núcleos e seminários temáticos, monitorias, extensão e atividades acadêmicas

complementares, rompendo com o mito da disciplina como forma quase única de se transmitir e construir conhecimentos, e garantindo-se mais flexibilidade à proposta curricular.

A ABEPSS, ao definir as Diretrizes que busca romper com uma visão fragmentada da realidade, privilegia uma formação crítica comprometida com a transformação social; pra empreender essa proposta, necessita de parceiros que sejam capazes de desenvolvê-la. Isso requer mais investimentos na área docente, maior valorização da atividade de ensino, debates amplos, inclusive com abertura ao pluralismo de idéias.

## 2. PROPOSIÇÃO E FUNDAMENTOS DO PEPPSSB

*"A teoria sem a prática é puro verbalismo inoperante, a prática sem a teoria é um atavismo cego".*  
PAULO FREIRE

Os assistentes sociais brasileiros conjuntamente com suas entidades representativas CFESS/CRESS, ENESSO e ABEPSS, na contemporaneidade, especificamente na segunda metade dos anos 1990 do século XX, vêm debatendo sobre o PEPPSSB do Serviço Social. Este debate é relativamente novo o que expressa uma escassa documentação sobre o tema<sup>47</sup>.

A história do PEPPSSB inicia no período de transição das décadas 1970 à de 1980. Este período tem uma significação na formação profissão em Serviço Social conforme já mencionado no item 1.2 desse capítulo. Isto é, no momento de ressignificação do desenvolvimento do Serviço Social no Brasil, principalmente pelo movimento de enfrentamento e de denúncia do

---

<sup>47</sup> Uma das primeiras produções sobre a temática o "PEPPSSB do Serviço Social brasileiro" aparece em 1999 no módulo 1 de Capacitação em Serviço Social e Política Social, em titulado "A Construção do PEPPSSB do Serviço Social" por José Paulo Netto (Brasília, CFESS/ABEPSS/CEAD/UnB, 1999) e posteriormente reeditado em Portugal (Henríquez, org., 2001) e também propagado na América Latina por (Borgianni, Guerra e Montaña, orgs., 2003). Também entre outros títulos divulgados nacionalmente, tem-se especialmente Abramides (2006), Barroco (2004), Boschetti (2004) e Braz (2005).

conservadorismo profissional. É neste movimento que se encontram as raízes de um novo projeto profissional denominado de PEPPSSB.

NETTO (2006, p.2, on line) destaca que:

*“a teoria social crítica (e, com esta designação, referimo-nos à tradição marxista) já demonstrou que a sociedade não é uma entidade de natureza intencional ou teleológica – isto é: a sociedade não tem objetivos nem finalidades; ela apenas dispõe de existência em si, puramente factual. No entanto, a mesma teoria sublinha que os membros da sociedade, homens e mulheres, sempre atuam teleologicamente – isto é: as ações humanas sempre são orientadas para objetivos, metas e fins. A ação humana, seja individual, seja coletiva, tendo em sua base necessidades e interesses, implica sempre um projeto que, em poucas palavras, é uma antecipação ideal da finalidade que se pretende alcançar, com a inovação dos valores que a legitimam e a escolha dos meios para logr-la”.*

Assim, vale destacar que os projetos societários são projetos coletivos e que apresentam uma proposta para o conjunto da sociedade. Neste caso, o projeto profissional, que se trata neste capítulo, não possui esta amplitude.

Também, NETTO (2006, p.2, on line) afirma que nos projetos societários

- (...) há necessariamente uma dimensão política, que envolve relações de poder. É claro que esta dimensão não pode ser diretamente identificada com posicionamentos partidários, ainda que se considere que os partidos políticos sejam instituições indispensáveis e insubstituíveis para a organização democrática da vida social no capitalismo contemporâneo.

- (...), constituem estruturas flexíveis e cambiantes: incorporam novas demandas e aspirações, transformam-se e se renovam conforme as conjunturas históricas e políticas.

Assim, percebe que também os projetos coletivos possuem esta dimensão política uma vez que fazem parte do movimento sócio-histórico da vida social.

Dentre os projetos coletivos, têm-se os relacionados às profissões, principalmente as que são reguladas juridicamente, as quais possuem uma formação teórica e/ou técnico-interventiva, quase todas de nível acadêmico superior.

NETTO (2006, p.4-5, on line) compreende que os projetos profissionais

*- apresentam a auto-imagem de uma profissão, elegem os valores que a legitimam socialmente, delimitam e priorizam seus objetivos e funções, formulam os requisitos (teóricos, práticos e institucionais) para o seu exercício, prescrevem normas para o comportamento dos profissionais e estabelecem as bases das suas relações com os usuários de seus serviços, com as outras profissões e com as organizações e instituições sociais privadas e públicas (inclusive o Estado, a que cabe o reconhecimento jurídico dos estatutos profissionais).*

*- são construídos por um sujeito coletivo – respectivo corpo (ou categoria) profissional, que inclui não apenas os profissionais “de campo” ou “da prática”, mas que deve ser pensado como o conjunto dos membros que dão efetividade à profissão.*

*- são estruturas dinâmicas, respondendo às alterações no sistema de necessidades sociais sobre a qual a profissão opera, às transformações econômicas, históricas e culturais, ao desenvolvimento teórico e prático da profissão, e as demais mudanças na composição social do corpo profissional.*

*- têm inelimináveis dimensões políticas, seja no sentido amplo (referido às suas relações com os projetos societários), seja em sentido estrito (referido às perspectivas particulares da profissão).*

É a partir desta compreensão que o Serviço Social brasileiro através de seus sujeitos coletivos e sua organização (os profissionais, as IES do curso de Serviço Social, os docentes, os discentes, os pesquisadores, o conjunto CFESS/CRESS, a ABEPSS, a ENESSO, os sindicatos e as demais associações de assistentes sociais) elaboram o seu projeto profissional.

Este projeto profissional está em constante movimento, se renovando e se modificando com a processualidade da trama da vida social, constituindo um movimento reflexivo e propositivo de sua própria historicidade.

Assim sendo, os sujeitos coletivos do projeto profissional compõem um universo heterogêneo, uma vez que estes sujeitos diferentes possuem trajetórias e perspectivas diferentes, isto é, origens diversas, condições intelectuais distintas, concepção teórica e ideológica variadas, entre outras.

NETTO (2006) caracteriza que o projeto profissional envolve alguns elementos distintos que deve se articular coerentemente, isto é, a imagem, os

valores, os objetivos, os conhecimentos teóricos, os saberes interventivos, suas normas dentre outros. Esta articulação coerente é necessária para a hegemonia de um projeto profissional pactuada entre seus membros.

O autor relata também que este pacto tem aspectos imperativos<sup>48</sup> e indicativos<sup>49</sup>. No caso do Serviço Social no Brasil, os aspectos imperativos estão relacionados à formação profissional no nível acadêmico, uma vez que o MEC legitima o processo de formação, através da autorização e do reconhecimento do curso a partir de padrões de qualidade curriculares determinados, e também na inscrição no órgão profissional, neste caso o CRESS. Outro componente dos aspectos imperativos relaciona-se com o Código de Ética das profissões, por ser um componente imperativo para o exercício profissional. Porém, é passivo de divergências, uma vez que são comuns os debates e as interpretações acerca do Código em seus princípios e implicações, principalmente pelas contestações dos corpos profissionais de alguns princípios e normas.

O projeto profissional envolve uma dimensão que extrapola as normativas morais e/ ou prescrições de direitos e deveres, enfim traz as opções teóricas, ideológicas e políticas dos profissionais. É neste sentido que os projetos profissionais são designados como ético-políticos, uma vez que revelam a sua razão de ser, isto é, *“uma indicação ética só adquire efetividade histórico-concreta quando se combina com uma direção político-profissional”* (NETTO, 2006, p.8, on line).

Retomando o processo histórico do Serviço Social brasileiro acerca de seu PEPPSSB, têm-se os primeiros indicativos desse na segunda metade dos

---

<sup>48</sup> NETTO (2006) esclarece que o termo **imperativos** são componentes compulsórios, obrigatórios para todos os que exercem a profissão (estes componentes, em geral, são objeto de regulação jurídico-estatal).

<sup>49</sup> NETTO (2006) esclarece que o termo **indicativos** são aqueles em torno dos quais não há um consenso mínimo que garanta seu cumprimento rigoroso e idêntico por todos os membros profissionais

anos 1960, com o Movimento de Reconceituação<sup>50</sup>, alvo de problematização e debate sobre o conservadorismo, principalmente na perspectiva das práticas assistencialista.

Nos anos 1970 a 1980, Durant a ditadura, a problematização situou o PEPPSSB num aspecto diferente, isto é, no contexto de uma tecnoburocracia civil sob tutela militar, a serviço do grande capital (NETTO, 2006).

Este último período foi marcado pelo processo de resistência à ditadura por segmentos burgueses descontentes, pela classe trabalhadora (pela mobilização dos operários métalo-mêcanicos do cinturão industrial de São Paulo), por trabalhadores rurais e demais movimentos de cunho popular e democrático, finalizando, assim o ciclo da ditadura e iniciando-se um novo ciclo de democratização com a eleição indireta de Trancredo Neves (1985). A partir deste contexto, retoma o debate profissional do Serviço Social contra o conservadorismo<sup>51</sup>.

Assim, a luta pela democracia na sociedade brasileira encontra uma ressonância com o corpo profissional dos assistentes sociais. Esta participação possibilitou ao Serviço Social brasileiro construir condições necessárias para a constituição de um novo projeto profissional. Vale destacar, que o III Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, de 1979, conhecido como o “Congresso da Virada”, já exposto anteriormente, foi um dos detonadores principais desse processo de constituição.

---

<sup>50</sup> Acerca do Movimento de Reconceituação, veja Faleiros (1987) e Silva e Silva, *in* Silva e Silva, coord. (1995: 71-96). Para um balanço da Reconceituação, quarenta anos depois de sua eclosão, cf. Alayón, org. (2005); alguns dos textos aí coligidos foram publicados em *Serviço Social & Sociedade* (São Paulo, Cortez, nº 84, 2005).

<sup>51</sup> Trata-se de um conservadorismo, radicado na profissão, isto é a constituição do Serviço Social instaurou: “uma forma de intervenção ideológica que se baseia no assistencialismo como suporte de uma atuação cujos efeitos são essencialmente políticos: o enquadramento das populações pobres e carentes, o que engloba o conjunto das classes exploradas. Não pode também ser desligado do contexto mais amplo em que se situa a posição política assumida e desenvolvida pelo conjunto do bloco católico: a estreita aliança com o ‘fascismo nacional’, o constituir-se num polarizador da opinião de direita através da defesa de um programa profundamente conservador, a luta constante e encarniçada contra o socialismo, a defesa intransigente das relações sociais vigentes” (Carvalho, *in* lamamoto e Carvalho, 1982: 221-222).

Assim, o novo projeto profissional tem a sua primeira condição de existir, isto é a condição política, que é necessária, mas não suficiente, pois emerge de outros componentes para dar sua forma. Outro elemento formativo a este projeto foi acumulação teórica, construída nos anos 1970, quando surgiram os cursos de pós-graduação em Serviço Social no nível mestrado e, nos anos 1980, no nível de doutorado e as especializações. Nesta perspectiva, a pós-graduação vem consolidando a produção de conhecimento a partir da área de Serviço Social<sup>52</sup>, como foi retratada num dos balanços desta produção por KAMEYAMA<sup>53</sup> e IAMAMOTO<sup>54</sup>.

NETTO (2006, p.12, on line) enfatiza que a partir dessa acumulação teórica possibilitou-se consolidar *“uma massa crítica considerável, que permitiu à profissão estabelecer uma interlocução fecunda com as ciências sociais e, sobretudo, revelar quadros intelectuais respeitados no conjunto do corpo profissional e, também, em outras áreas do saber”*. A partir desse acúmulo de conhecimentos produzidos, o Serviço Social com seu estatuto jurídico reconhecido pela Lei 8.669<sup>55</sup>, definido como profissão, passou a ser reconhecido como especialização do trabalho coletivo, no marco da divisão sócio-técnica do trabalho.

---

<sup>52</sup> Esclareço que o Serviço Social enquanto profissão, não é uma ciência e nem dispõe de teoria própria, mas o fato de ser uma profissão não impede que seus profissionais realizem estudos, investigações, pesquisas, isto é, produzam conhecimentos de natureza teórica, incorporáveis pelas ciências sociais e humanas.

<sup>53</sup> A produção até o final dos anos 1990, cf. o trabalho de N. Kameyama, in. Cadernos ABESS dedicado a “Diretrizes curriculares e pesquisa em Serviço Social” (1998).

<sup>54</sup> Dados das produções mais recente analisados por M. V. Iamamoto e apresentados no Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social/ENPESS, realizado em Porto Alegre, novembro de 2004.

<sup>55</sup> Lei Federal de 07 de jun. de 1993 que dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências.

Dentro deste contexto a acumulação teórica operada pelo Serviço Social significou a incorporação de matrizes teóricas e metodológicas para a fundamentação do PEPPSSB. Concomitantemente a este movimento de acumulação teórica nos anos 1980 surge, na agenda profissional, o debate sobre a formação profissional, isto é, a reforma curricular de 1982 (já apresentada neste capítulo).

NETTO (2006, P.13, on line) reforça que a emergente temática sobre a formação profissional teve como premissa *“a questão de redimensionar o ensino com vistas à formação de uma profissional capaz de responder, com eficácia e competência, às demandas tradicionais e às demandas emergentes na sociedade brasileira – em suma, a construção de um novo perfil profissional”*.

Desse modo, o debate que era pertinente possibilitou o direcionamento para a construção de um novo projeto de formação profissional no nível da graduação. Assim, YAZBEK(1984) nos mostra que a Faculdade de Serviço Social, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, criou uma pioneira proposta de revisão curricular, constituindo, uma referência nacional.

Este movimento de acúmulo teórico e, do debate sobre a formação profissional em Serviço Social no nível da graduação, não foram os únicos elementos para a construção do novo projeto profissional. Soma-se a este movimento a conquista de direitos cívicos e sociais<sup>56</sup> que acompanhou a restauração democrática na sociedade brasileira.

Em síntese, foram estes os principais aspectos que deram a forma ao PEPPSSB do Serviço Social no Brasil, gestados a partir dos anos 1970, 1980 e estão em processamento até os dias de hoje.

Nos anos de 1980 aos 1990, o PEPPSSB do Serviço Social no Brasil, configurou uma estrutura básica, cf. NETTO (2006, p.15, on line) a apresenta:

---

<sup>56</sup> Um dos exemplos destas conquistas foi: Estatuto da Criança e do Adolescente, Política Nacional do idoso e a Lei Orgânica da Assistência Social.

*qualificando-a como básica, queremos assinalar o seu caráter aberto: mantendo seus eixos fundamentais, ela é suficientemente flexível para, sem se descaracterizar, incorporar novas questões, assimilar problemáticas diversas, enfrentar novos desafios. Em suma, trata-se de um projeto que também é um processo, em contínuo desdobramento. Um exemplo do seu caráter aberto, com a manutenção dos seus eixos fundamentais, pode ser encontrado nas discussões acerca da formação profissional, produzidas com as modificações advindas da vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996): as orientações propostas por representantes do corpo profissional (cf. ABESS, 1997 e 1998) ratificam a direção da formação nos termos do PEPPSSB.*

A partir desta estrutura apresentada por NETTO, vale destacar que o PEPPSSB do Serviço Social no Brasil tem em seu núcleo o aspecto ético a partir do entendimento dos princípios e referências do Código de Ética (1993), que expressa uma visão de mundo, indicando os horizontes, a direção e as estratégias da ação profissional. Assim, fornece também, as bases de um ato reflexivo partilhado, portanto crítico, consciente e criativo.

A visão de mundo e de compreensão do homem explicitado no Código de Ética coloca, no centro, os sujeitos de direito. Como afirmado no Código, os assistentes sociais se comprometem com:

- o reconhecimento da **Liberdade** como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes – **autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais;**
  - a defesa dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo; (...)
  - o posicionamento em favor da equidade e da justiça social, que assegure **universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;**
  - o empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, (...);
  - a garantia do pluralismo (...) e compromisso com constante aprimoramento intelectual;
  - a articulação com os movimentos de outras categorias (...);
  - o compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população (...);
  - o exercício do Serviço Social sem ser discriminado e sem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, opção sexual, idade e condição física.
- Código de Ética do assistente social (1997, p.17-18). (Grifo meu).*

O projeto tem como valor o reconhecimento da liberdade<sup>57</sup> de forma central, assim como o compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. Estes valores e os princípios apresentados estão interligados a outros três princípios do Código de Ética que são a base e sustentação dos demais: “**ampliação e consolidação da cidadania com vista à garantia dos direitos civis, sociais e políticos das classes trabalhadoras**” e a “defesa e aprofundamento da democracia enquanto **socialização da participação política e a riqueza socialmente produzida**”, que exigem finalmente, a “opção por um projeto profissional vinculado **ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero**”. (Grifo do pesquisador).

Aqui se evidencia a ousadia e coragem dos assistentes sociais brasileiros em propor, em seu projeto profissional, o enfrentamento com a ordem social capitalista, lutando pela sua superação, por uma nova sociedade que seja justa, equíssima e solidária. Este projeto se contrapõe a posicionamentos de segmentos da própria categoria e da sociedade organizada que, consideram a possibilidade de sua transformação apenas pela humanização das relações sociais ou pelas ações voluntaristas, individualista e focalista das políticas sociais.

Neste sentido, é que se pergunta aos assistentes sociais: na contramão da história, em plena hegemonia neoliberal na economia e na política, como realizar um Serviço Social mediado **pelo PEPPSSB do Serviço Social no Brasil e pelos ganhos constitucionais**, derivados da Constituição Cidadã? (Grifo do pesquisador)

Na intenção de refletir sobre esta pergunta há que se considerar as proposições da ABEPSS referentes ao perfil do assistente social que enfatizam a necessidade de ser este fundado numa formação profissional teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa que possibilite:

---

<sup>57</sup> Entendendo a liberdade como concebida historicamente, como possibilidade de escolha entre alternativas concretas.

- *apreensão crítica dos processos sociais numa perspectiva de totalidade;*
- *análise do movimento histórico da sociedade brasileira, apreendendo as particularidades do desenvolvimento do capitalismo no país;*
- *compreensão do significado social da profissão e de seu desenvolvimento sócio-histórico (regional, nacional e internacional) desvelando as possibilidades de ação contidas na realidade;*
- *identificação das demandas presentes na sociedade, visando formular respostas profissionais para o enfrentamento da questão social, considerando as novas articulações entre o público e o privado.*

Para assegurar esse perfil profissional são exigências a mediação e a manutenção de um processo de formação crítica e contínua, objetivando garantir uma prática planejada e avaliada em sua processualidade. Esta mediação no processo de formação exige uma relação necessária, entre a academia com o corpo profissional e, também, com a sociedade de forma geral.

Para alcançar este perfil, o assistente social deve exigir de si mesmo um compromisso com a competência, a partir de seu aperfeiçoamento intelectual. Neste sentido, o projeto profissional necessita que a formação profissional em Serviço Social no nível de graduação tenha bases qualificadas, referenciadas em concepções teórico-metodológicas críticas e sólidas, que habilitem o futuro assistente social a uma análise concreta da realidade social, e uma autocrítica de sua formação, bem como à exigência de uma (auto) formação permanente, com uma constante preocupação investigativa de sua área de atuação.

Nesta perspectiva, o projeto profissional prioriza uma nova relação com os usuários a partir dos princípios aqui apontados. E, neste aspecto, torna-se

básico o compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população, bem como a publicidade dos recursos institucionais, imprescindível para o princípio do exercício da democracia e da universalização dos direitos, trazendo a participação dos usuários na gestão dos serviços institucionais.

Enfim, o PEPPSSB do Serviço Social no Brasil, configurado até os dias de hoje, só se potencializará se os profissionais assistentes sociais criarem condições de, em seu cotidiano profissional e em seus órgãos profissionais desenvolverem uma articulação com os segmentos de outras categorias profissionais. E que estes segmentos também compartilhem de projetos profissionais similares como os princípios ético-políticos construídos e reconstruídos na processualidade da história do Serviço Social brasileiro.

### **CAPÍTULO III – CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NA CIDADE DE SÃO PAULO**

"Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda."

PAULO FREIRE

### **CAPÍTULO III – CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NA CIDADE DE SÃO PAULO**

"Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo. Todos educam-se entre si, mediatizados pelo mundo".

Paulo Freire

A formação profissional em Serviço Social na Cidade de São Paulo tem uma particularidade. Isto é, todas as IES são privadas. Acredito que seja uma particularidade que merece destaque, principalmente por estar numa cidade considerada o maior pólo industrial, comercial e de serviços do país. Outro destaque é que a história do Serviço Social no Brasil inicia na cidade de São Paulo, além da IES PUC-SP ser uma das instituições de referência do Serviço Social no Brasil, principalmente com suas contribuições significativas na qualidade da formação, seja no nível da graduação e, também, da pós-graduação em nível mestrado e doutorado.

Também, merece outro destaque a direção do PEPPSSB que tem como articulação política a defesa do ensino público e laico para todos, sendo que os alunos de Serviço Social, na cidade de São Paulo, só podem se inserir no ensino superior em Serviço Social a partir de uma IES privada.

Estes destaques são inquietações para buscar compreender o retrato da realidade do ensino superior da cidade de São Paulo e, depois, o mapeamento dos cursos de Serviço Social nesta metrópole.

## 1. BREVE RETRATO DA REALIDADE DO ENSINO SUPERIOR DA CIDADE DE SÃO PAULO

"A educação necessita tanto de formação técnica e científica como de sonhos e utopias".

PAULO FREIRE

A educação superior no Brasil possui um sistema complexo e diversificado de instituições públicas e privadas com diferentes tipos de cursos e programas, incluindo vários níveis de ensino, desde a graduação até a pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Assim, a estrutura e funcionamento do ensino superior são definidos e regidos por um conjunto de normas e dispositivos legais estabelecidos pela Constituição Federal de 1.988, pela LDBEN, Lei n° 9.394/96, como também pela Lei n°9.135/95, que criou o Conselho Nacional de Educação, além de vários outros Decretos, Portarias e Resoluções

Desse modo, a base da atual estrutura e funcionamento da educação brasileira teve a sua definição, com a aprovação da Lei n° 5.540/68, da Reforma Universitária, contexto já apresentado no capítulo I. Muitas das medidas adotadas pela reforma de 1968 continuam, ainda hoje, a orientar e conformar a organização desse nível de ensino.

Vale destacar, alguns dos dispositivos da Lei n° 5.540/68 implementados:

- a organização das universidades passou a atender às seguintes características: extinção do antigo sistema de cátedras e introdução da estrutura fundada em departamentos; unidade de patrimônio e administração; estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas; unidade de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalente e estabelecida a

racionalidade de organização, pela utilização dos recursos materiais e humanos; universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos; flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa.

- o departamento passou a constituir-se na menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal, devendo englobar as disciplinas afins. Os cargos e funções de magistério, mesmo os já criados ou providos, devem ser desvinculados de campos específicos de conhecimentos;
- a introdução da matrícula semestral por disciplinas e de sistema de créditos;
- a institucionalização da pós-graduação *stricto sensu*, por meio dos cursos de mestrado e doutorado no país;
- a instituição do vestibular unificado e classificatório, como forma de racionalizar a oferta de vagas.

Nesta perspectiva, a reforma universitária preconizava que o ensino superior deveria ser ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público e privado. As universidades deveriam oferecer ensino, pesquisa e extensão. No entanto, o que ocorreu, na década de 1970, foi à expansão do sistema superior, em função do aumento do número de instituições privadas e estabelecimentos isolados (ver dados na Tabela III e IV).

**TABELA IV: Evolução do Número de IES por Dependência Administrativa  
– Brasil – período 1998 a 2002**

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Federal</b>	<b>Estadual</b>	<b>Municipal</b>	<b>Privada</b>
1980	<b>882</b>	56	53	91	682
1981	<b>876</b>	52	78	129	617
1982	<b>873</b>	53	80	126	614
1983	<b>861</b>	53	79	114	615
1984	<b>847</b>	53	74	111	609
1985	<b>859</b>	53	75	105	626
1986	<b>855</b>	53	90	120	592
1987	<b>853</b>	54	83	103	613
1988	<b>871</b>	54	87	92	638
1989	<b>902</b>	54	84	82	682
1990	<b>918</b>	55	83	84	696
1991	<b>893</b>	56	82	84	671
1992	<b>893</b>	57	82	88	666
1993	<b>873</b>	57	77	87	652
1994	<b>851</b>	57	73	88	633
1995	<b>894</b>	57	76	77	684
1996	<b>922</b>	57	74	80	711
1997	<b>900</b>	56	74	81	689
1998	<b>973</b>	57	74	78	764

**Fonte: MEC/INEP/SEEC<sup>58</sup>**

A partir da Reforma, as universidades deveriam ter autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, exercida conforme Lei e seus estatutos. Contudo as universidades públicas federais, ainda não gozam da autonomia financeira e da gestão de pessoal.

A tipologia das IES, no Brasil, foi redefinida pela LDBEN, que trouxe inovações no sistema de ensino superior, principalmente quanto à natureza e dependência administrativa. Assim, à natureza e dependência, constata-se que

<sup>58</sup> Dados do Censo da educação superior: Evolução da Educação Superior – Graduação - 1980 a1998 em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/evolucao/evolucao.htm>, acesso em 20/06/2010.

foram definidas por decretos complementares, tais como os Decretos n° 3.860/0, 2.406/97 e outros atos até o ano 2010, conforme descrito no TABELA V, abaixo.

**TABELA V: Principais dispositivos regulamentados pelos decretos, portaria e resoluções do ensino superior**

Dispositivos	Decretos e Portarias
Procedimentos e critérios para autorização e reconhecimento de cursos (dentro e fora da sede)	Decretos n°s 2.406/97 e 3.860/0; Portaria n°s 612//99, 640/97, 641/97, 752/97, 80/97, 877/97, 946/97, 1.679/99, 2.175/97, 2.297/98, 2.402/01, <u>2.413/05</u> , 1.081/08 e <u>505/09</u> ; <u>Parecer CNE/CES No 111/2002</u> .
Procedimentos e critérios para credenciamento e recredenciamento de IES	Decreto n° 3.860/01; Portaria n°s 302/98, 637/97, 639/97, 752/97, 946/97, 1.679/99, 2.040/97, 2.297/98, <u>4.914/03</u> , <u>4.360/04</u> e <u>1.309/06</u> ; Resolução CES/CNE n° 10/02 e 10/07; <u>Parecer CNE/CES No 267/02</u> , Resolução CNE n° 23/02.
Procedimentos operacionais para avaliação dos cursos, programas e o desempenho individual e órgãos responsáveis.	<u>Lei n°s 10.870/04 e 10.861/04</u> ; Decretos n°s 2.406/97, 3.860/01, <u>398/05</u> e <u>5.773/06</u> ; Portaria n°s 3023/98, 2.297/98, <u>990/02</u> , <u>3.643/04</u> , <u>2.051/04</u> , <u>300/06</u> , <u>563/06</u> , <u>2/07</u> e <u>1.264/08</u> .
Organização do Ensino Superior (natureza jurídica, acadêmica e mantenedoras das IES)	Decreto n°s 2.406/97 e 3.860/01 e Portaria n°s 2.040/97 e 2.041/97.
Entidades Mantenedoras das IES	Decreto n° 3.860/01

Fonte: MEC/INEP<sup>59</sup>

No nível das instituições, isto é, no plano vertical, o Brasil possui as Universidades, as instituições não universitárias<sup>60</sup> e, foram criados mais dois novos

<sup>59</sup> Dados da Legislação e Normas da Educação Superior em: [http://www.inep.gov.br/superior/avaliacao\\_institucional/legislacao.htm](http://www.inep.gov.br/superior/avaliacao_institucional/legislacao.htm), acesso em 21/06/2010.

<sup>60</sup> As instituições não Universitárias são aquelas que atuam numa área específica de conhecimento ou de formação profissional. A criação de novos cursos superiores depende da autorização do poder executivo (ver art. 13 do Decreto n° 3.860/01). Elas são compostas pelas faculdades Integradas, Faculdades, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET'S) e por dois novos tipos de IES, que são: os Institutos Superiores de Educação e os Centros de Educação Tecnológica (CET'S).

tipos, a saber, a universidade especializada<sup>61</sup> e os centros universitários<sup>62</sup>. Já no plano horizontal, criaram-se novos tipos de cursos e programas, tais como os cursos sequenciais - no nível de graduação -, os mestrados profissionais - no nível da pós-graduação -, e a regulamentação da educação à distância.

Assim, as tipologias das IES no Brasil são definidas como: autônomas<sup>63</sup>, empresariais<sup>64</sup>, religiosas<sup>65</sup> e técnicas<sup>66</sup>.

---

<sup>61</sup> A Universidade Especializada caracteriza-se por concentrar suas atividades de ensino e pesquisa no campo do saber, tanto em áreas básicas como nas aplicadas, pressupondo a existência de uma área de conhecimento ou formação especializada dos quadros profissionais de nível superior. Assim, somente as instituições de excelência, em sua área de concentração, poderão ser credenciadas como universidades especializadas, como exemplo pode-se citar: a UNIFESP, especializada na área médica e biomédica; a Universidade Federal de Viçosa (MG), na área de agronomia e Universidade Federal de Itajubá (MG), na área de engenharias. (ver art. 8º, § 2º do Decreto 3.860/01).

<sup>62</sup> Os Centros Universitários configuram-se como uma nova modalidade de IES pluricurricular. Caracterizam-se pela oferta de ensino de graduação, qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico proporcionadas à comunidade escolar. Eles, tanto quanto as universidades gozam de algumas prerrogativas de autonomia, podendo criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos já existentes. Não estão obrigados a manter atividades de pesquisa e extensão. Eles são criados somente por credenciamento de IES já credenciadas e em funcionamento regular (ver art. 11, do Decreto 3.860/01).

<sup>63</sup> Entende-se como autônomas, quando a autonomia consagrada na Constituição, para as universidades públicas e privadas, não foi, ainda, implementada no que se refere à autonomia financeira das universidades públicas federais. As universidades públicas estaduais em São Paulo e Paraná, por sua vez, já contam com essa prerrogativa, pelo menos em estágio mais avançado do que as federais. As Universidades privadas garantem sua autonomia por contar com recursos próprios.

<sup>64</sup> Entende-se como empresariais, quando esta categoria existe unicamente entre as instituições privadas, em função da especificidade da instituição mantenedora, ou seja, são mantidas por grupos empresariais ou empresários, como instituições lucrativas.

<sup>65</sup> Esta tipologia configura, no campo privado que aparecem as instituições que, são denominadas confessionais, vinculadas a uma Diocese, ordem religiosa – Jesuíta, Salesiana, Marista, etc. – ou ainda, a uma denominação religiosa – tais como Luterana, Metodista, etc. -.

<sup>66</sup> A Técnica corresponde as IES especializadas quando estruturadas com ênfase em áreas de engenharias e tecnológicas, em geral, como é o caso da Universidade Federal de Itajubá. Além disso,

As IES estão vinculadas ao sistema federal de ensino ou aos sistemas estaduais e municipais. Desta forma, o sistema federal de ensino é compreendido pelo Art. 16 da Lei 9.394/96:

*“I - as instituições de ensino mantidas pela União;*

*II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;*

*III - os órgãos federais de educação”.*

As IES públicas federais são subordinadas à União, podendo-se organizar como autarquias - em regime especial<sup>67</sup> - estão vinculadas ao sistema federal de ensino ou aos sistemas estaduais e municipais.

Já as IES privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, podendo ser classificadas, da seguinte forma: particulares<sup>68</sup>, comunitárias<sup>69</sup>, confessionais<sup>70</sup> e filantrópicas<sup>71</sup>.

---

de acordo com a legislação, a oferta de formação tecnológica concentra-se nos CEFET'S e nos CET'S.

<sup>67</sup> Atualmente, alguns autores diferenciam autarquias estaduais e autarquia em regime especial. As primeiras não estariam sujeitas às normas legais sobre pessoal e as disposições de caráter geral relativas à administração interna dos entes federais.

<sup>68</sup> Compreende-se como particular, as instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, não tendo as características das demais.

<sup>69</sup> Entende-se como comunitárias, as instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos. Devem incluir, na sua entidade mantenedora, representante da comunidade.

<sup>70</sup> As confessionais são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específica e ao disposto da comunitária.

<sup>71</sup> A filantrópica, na forma da lei, são as instituições de educação ou de assistência social que prestam os serviços para os quais instituídas, colocando-os à disposição da população em geral, em

As pessoas jurídicas de direito público mantenedoras das IES públicas podem ser: da administração direta<sup>72</sup>; da administração indireta<sup>73</sup>.

As pessoas jurídicas de direito privado mantenedoras de IES privadas podem assumir qualquer das formas admitidas em direito de natureza civil ou comercial, e, quando constituídas como fundação, serão regidas pelo disposto no Art. 24 do Código Civil Brasileiro (Art. 3º, Decreto nº 3.860/2001). Assim, podem ter as seguintes finalidades: com fins lucrativos<sup>74</sup> e sem fins lucrativos<sup>75</sup>.

Desta forma, as IES na cidade de São Paulo são caracterizadas pelas tabelas VI, VII e VIII a seguir:

---

caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração (ver Art. 20 da Lei 9.394/96).

<sup>72</sup> Entende-se como da administração direta, da União, dos Estados ou DF e dos Municípios.

<sup>73</sup> Da administração indireta podem assumir a forma de autarquia (da União, dos Estados ou DF e dos Municípios) ou fundações (da União, dos Estados ou DF e dos Municípios). As associações são caracterizadas pelos requisitos integrantes de pluralidade de pessoas e o escopo comum que as anima, também o seu patrimônio tem função instrumental, representa um meio para a consecução dos fins colimados pelos sócios. Já as fundações, os seus requisitos são o patrimônio e sua destinação a um fim, e seu patrimônio constitui o elemento essencial, juntamente com o objetivo a que ele se destina.

<sup>74</sup> As IES com fins lucrativos, de natureza comercial ou civil, tomando a forma de sociedade mercantil. Assim, submetem-se à legislação que rege as sociedades mercantis, especialmente no que se refere aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas. Deverão elaborar e publicar demonstrações financeiras em conformidade com o Art. 6º do Decreto nº 3.860/2001.

<sup>75</sup> As IES sem fins lucrativos são aquelas que podem se organizar sob a forma de sociedade (civil, religiosa, pia, moral, científica ou literária). Deverão publicar, para cada ano civil, suas demonstrações financeiras certificadas por auditores independentes devendo, ainda, quando determinado pelo MEC, submeter-se à auditoria e comprovar a aplicação de seus excedentes financeiros e a não remuneração ou concessão de vantagens ou benefícios, por qualquer forma ou título, a seus instituidores, dirigentes, sócios, conselheiros ou equivalentes.

**TABELA VI: Caracterização das IES na Cidade de São Paulo, por organização acadêmica e n° de cursos – 2010**

<b>Organização Acadêmica das IES</b>	<b>Federal</b>	<b>Estadual</b>	<b>Privada</b>	<b>Total</b>	<b>N° de cursos</b>
<b>Faculdades</b>	-	2	142	144	749
<b>Instituto Superior</b>	1	-	1	2	48
<b>Centro Universitário</b>	-	-	22	22	641
<b>Universidade</b>	2	3	24	29	1258
<b>TOTAL</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>189</b>	<b>197</b>	<b>2696</b>

**Fonte: MEC/e-MEC – Cadastro das IES**

Na cidade de São Paulo é evidente que a concentração significativa é de IES privadas. Assim, podemos verificar na Tabela VI, que do universo das IES temos: 96% são privadas e somente 4% são públicas. Das IES privadas: 75% são Faculdades, seguida de 13% Universidades, 12% Centro Universitários.

**TABELA VII: Tipologia das IES na Cidade de São Paulo, por categoria administrativa – 2010**

<b>Tipologia das IES</b>	<b>PJ de Direito Privado - Com fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública</b>	<b>PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Empresarial</b>	<b>PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública</b>	<b>PJ de Direito Privado - Sem fins lucrativos - Sociedade</b>	<b>PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)</b>	<b>PJ Direito Público Interno - Estadual da Administração Direta</b>	<b>PJ de Direito Público - Federal</b>	<b>Total</b>
<b>Faculdade</b>	<b>1</b>	<b>21</b>	<b>37</b>	<b>39</b>	<b>1</b>	<b>43</b>	<b>2</b>	<b>144</b>
<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia</b>	-	-	-	-	-	-	1	1
<b>Instituto Superior ou Escola Superior</b>	-	-	-	1	-	-	-	1
<b>Centro Universitário</b>	-	3	2	10	-	7	-	22

Universidade	-	5	3	12	-	4	3	2	29
Total	1	29	42	62	1	54	5	3	197

**Fonte: MEC/e-MEC – Cadastro das IES**

Na Tabela VII, observa-se que as IES na cidade de São Paulo, distribuídas pela categoria administrativa, têm uma incidência significativa das IES de natureza privada. Delas, 62% são consideradas sem fins lucrativos e 48% com fins lucrativos.

**TABELA VIII: Número de IES por categoria administrativa segundo a localização – Federação, UF São Paulo, Capital SP e Interior SP  
Período 2002 - 2004**

Ano/Localização	Total Geral	Pública			Privada
		Federal	Estadual	Municipal	
2002 Brasil	1637	73	65	57	1442
UF SP	450	4	15	23	336
Cid. SP	123	2	3	-	118
Interior	327	2	12	23	290
2003 Brasil	1859	83	65	59	1652
UF SP	475	4	14	23	434
Cid. SP	129	2	3	-	124
Interior	346	2	11	23	310
2004 Brasil	2013	87	75	62	1789
UF SP	504	4	21	23	456
Cid. SP	138	2	4	-	132
Interior	366	2	17	23	324

**Fonte: MEC/INEP/DEES e Educação Superior Brasileira 1991-2004**

Compreende-se que a evolução da educação superior no período de 2002 a 2004 (ver a TABELA VIII) de um estado como São Paulo, e sua relação com o que ocorre nessa área, na região e no País (ver a TABELA IX), tem de considerar, por um lado, a realidade de ordem econômica, política e administrativa que resultam em tal quadro e suas mudanças, no contexto histórico da educação superior no Estado, e, também, algumas dimensões da gênese e do desenvolvimento da educação superior desde meados do século XIX, perpassando ao longo do século XX e até os dias de hoje, processo exposto no CAPÍTULO I, quando tratamos da questão da Universidade e o seu contexto.

**TABELA IX: Número de IES, por categoria administrativa  
segundo a Federação, Região Sudeste, UF São Paulo (capital e interior) - ano 2008**

Unidade da Federação/ Categoria Administrativa	Instituições														
	Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades			CEFET e IFET		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	2.252	811	1.441	183	86	97	124	48	76	1.911	657	1.254	34	20	14
Pública	236	82	154	97	48	49	5	.	5	100	14	86	34	20	14
Federal	93	54	39	55	31	24	.	.	.	4	3	1	34	20	14
Estadual	82	28	54	36	17	19	.	.	.	46	11	35	.	.	.
Municipal	61	.	61	6	.	6	5	.	5	50	.	50	.	.	.
Privada	2.016	729	1.287	86	38	48	119	48	71	1.811	643	1.168	.	.	.
Particular	1.579	575	1.004	29	17	12	63	33	30	1.487	525	962	.	.	.
Comun/Confes/Filant	437	154	283	57	21	36	56	15	41	324	118	206	.	.	.
Sudeste	1.069	297	772	80	31	49	82	26	56	896	236	660	11	4	7
Pública	104	23	81	28	9	19	3	.	3	62	10	52	11	4	7
Federal	34	12	22	19	5	14	.	.	.	4	3	1	11	4	7
Estadual	39	11	28	7	4	3	.	.	.	32	7	25	.	.	.
Municipal	31	.	31	2	.	2	3	.	3	26	.	26	.	.	.
Privada	965	274	691	52	22	30	79	26	53	834	226	608	.	.	.
Particular	709	195	514	18	9	9	41	16	25	650	170	480	.	.	.
Comun/Confes/Filant	256	79	177	34	13	21	38	10	28	184	56	128	.	.	.
São Paulo	537	146	391	39	16	23	48	14	34	449	115	334	1	1	.
Pública	52	6	46	8	3	5	3	.	3	40	2	38	1	1	.
Federal	5	2	3	3	1	2	.	.	.	1	.	1	1	1	.
Estadual	23	4	19	3	2	1	.	.	.	20	2	18	.	.	.
Municipal	24	.	24	2	.	2	3	.	3	19	.	19	.	.	.
Privada	485	140	345	31	13	18	45	14	31	409	113	296	.	.	.
Particular	395	110	285	16	8	8	29	11	18	350	91	259	.	.	.
Comun/Confes/Filant	90	30	60	15	5	10	16	3	13	59	22	37	.	.	.

Fonte: Dados do Censo da Educação 2008 – MEC/INEP em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>, acesso 20/07/2010.

O Estado e a cidade de São Paulo, em aspectos populacionais e econômicos, têm se situado como os mais importantes do País no final do século XIX, durante todo o século XX e continua no início do século XXI. As dimensões política e cultural neste contexto são similares à da econômica. Destaca-se a intensa participação na política nacional em diversos momentos, que também são traduzidos na evolução da educação superior, desde a primeira Escola de Direito, em 1827, até as atuais excelentes universidades estaduais e outras instituições federais ou privadas localizadas no Estado e na capital.

Neste aspecto, pode-se ressaltar que a educação superior, no Estado e na capital, tem uma representatividade neste cenário, principalmente num papel especial na busca de maior poder de influência nos destinos da nação, como por exemplo, a criação da USP (1934) e outras escolas superiores, logo após a Revolução de 1932.

No que tange ao seu processo histórico relacionado à educação superior, pode-se identificar que este se inicia na cidade de São Paulo, na década de 1890 e desde então, acompanha o seu crescimento demográfico, até os dias atuais.

Assim, destacam-se: a Escola Politécnica, hoje Escola Politécnica da USP (1893); Faculdade de Medicina, hoje Faculdade de Medicina da USP (1891-1913); Instituto Adolfo Lutz (1893); Escola de Engenharia Mackenzie (1896); Escola de Farmácia de São Paulo, hoje Faculdade de Ciências Farmacêuticas da USP (1898) e Instituto Serumtherápico, o Butantan (1899-1901).<sup>76</sup> Estas Instituições são incorporadas à USP em 1934.

Em 1870, funda-se a Escola América, hoje Universidade Mackenzie, que foi instituída como universidade em 1952. Relata ainda que surgiu mais uma

---

<sup>76</sup> Dados colhidos do MEC/INEP, Educação Superior Brasileira 1991-2004.

instituição, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras São Bento, criada em 1908, que constituiu-se o núcleo inicial da PUC-SP, criada em 1946.

Do século XIX para o século XXI, a educação superior na cidade de São Paulo conta com 197 IES, 2.695 cursos nas diversas áreas do conhecimento (ver na TABELA VI). Neste cenário as IES são predominantemente privadas, com uma diversidade institucional, integradas pelas instituições comunitárias, confessionais e pelos estabelecimentos de perfil empresarial. Outro aspecto marcante, no campo privado, é as IES laicas e gerenciadas por uma lógica de mercado e um acentuado *ethos* empresarial.

Em 2010, quanto às IES de natureza pública, há 3 federais e 5 estaduais que, conforme banco de dados do MEC, estão autorizadas para ofertar cursos na cidade de São Paulo. Os estabelecimentos de IES públicas apresentam uma distribuição homogênea com relação à sua natureza administrativa e têm um compromisso com pesquisa e extensão. Vale destacar, neste sentido, que a UNIFESP e a USP têm excelência na pesquisa, principalmente na área da saúde. Já no cenário das privadas podemos destacar a PUC-SP, por ser uma IES com reconhecimento na área de ensino e pesquisa que enfatizam a formação humanista, de âmbito nacional e internacional. Este destaque de excelência cabe também à Fundação Getúlio Vargas.

No âmbito da educação superior, a partir de novas políticas públicas de inserção do aluno no ensino superior, têm-se subsidiado jovens oriundos de famílias de baixa renda e com formação educacional deficitária no acesso e frequência aos cursos superiores de diversas IES particulares. Dentre estas políticas públicas pode-se nomear: o ProUni (Programa Universidade para Todos) e o FIES (Programa de Financiamento Estudantil), ambos do próprio Governo Federal; o Programa Escola da Família, do governo paulista; aliadas às parcerias promovidas por associações, ONGs e entidades ligadas a movimentos sociais.

Assim, observa-se que o perfil do aluno ingressante nas IES privadas teve uma alteração significativa com estas políticas públicas, isto é, cresceu o acesso de alunos com características culturais e econômicas de baixa renda (classes C e D) e de formação qualitativa com déficit no ensino fundamental e médio.

A partir desse novo cenário estabelecido tanto na cidade de São Paulo como de âmbito nacional, as IES têm sido desafiadas a estabelecer uma gestão estratégica que possa lidar simultaneamente com questões ligadas à lucratividade, à ética pedagógica e à responsabilidade social, quando do desenvolvimento de sua principal proposta: a formação de profissionais para o mercado de trabalho e de cidadãos para a sociedade.

Este cenário vai interferir diretamente na formação profissional, principalmente, nas IES privadas, com a criação, implantação e implementação de seus PPP nos diferentes cursos da graduação.

## **2. MAPEAMENTO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NA CIDADE DE SÃO PAULO**

" Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se cria, em que se fala, em que se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim a vida"

PAULO FREIRE

Os primeiros cursos de Serviço Social na cidade de São Paulo têm uma relação direta com a história do Serviço Social no Brasil na década de 1930, com o contexto sócio-histórico da transição do modelo agrário-comercial a industrial, e suas consequências como urbanização crescente, e as contradições da industrialização. Outros fatos políticos, como a segunda Guerra Mundial (Europa) e o período do Estado Novo (Brasil) somam-se àqueles outros, e também a influência

da Igreja Católica e a perspectiva do papel pacificador por parte do Estado caracterizam o contexto do surgimento da profissão.

Em 1936, inicia a primeira Escola de Serviço Social de São Paulo, com fundamentos na doutrina social católica e voltada à preparação de trabalhadores sociais. A Escola de Serviço Social de São Paulo passa a ser agregada à PUC-SP<sup>77</sup> em 22/08/1946. Nesta década inicia-se também o curso de Serviço Social na FAPSS-SP<sup>78</sup> em 02/03/1940<sup>79</sup>.

No final da década de 1960, a FMU<sup>80</sup> inicia suas atividades de ensino superior na cidade de São Paulo e dentre os cursos de graduação, implanta o curso de Serviço Social, sendo o terceiro curso de Serviço Social nesta cidade. Na década de 1970, surgem mais dois cursos de Serviço Social na cidade de São Paulo: a USF<sup>81</sup> e UNISA<sup>82</sup>. No início do século XXI, os cursos de Serviço Social

---

<sup>77</sup> Podemos destacar que o curso de Serviço Social da PUC-SP “vem se destacando no cenário nacional porque mantém um trabalho sistemático e coletivo de construção e re-construção de seu projeto de formação profissional, com processos avaliativos que têm envolvido todos os seus protagonistas: professores, alunos e supervisores de campo. Em 2006 a Faculdade de Serviço Social completou 70 anos” (<http://www3.pucsp.br/cursos/26/historico>, acesso em 21/07/2010).

<sup>78</sup> A FAPSS-SP “foi fundada em dois de março de 1940. É, uma das pioneiras de Serviço Social do Brasil. Fez parte da fundação da PUC-SP. Na década de 70, tornou-se independente, assumindo assim seu papel de pioneirismo no contexto nacional da profissão. Com presença marcante na sociedade brasileira, atuou-nos diferentes segmentos do campo humano-social do Brasil. É a Faculdade de Serviço Social que mais assistentes sociais formou no país, referencia nacional e internacional no ensino do Serviço Social”. (<http://www.fapss.br/fapss.php>, acesso em 06/07/2010).

<sup>79</sup> Data de início do funcionamento do curso de Serviço Social, cf. informação do banco de dados <http://emec.mec.gov.br/>, acesso em 22/07/2010.

<sup>80</sup> A FMU foi criada em 1968, com a rápida expansão do ensino superior brasileiro neste período a instituição marcou sua presença no atendimento da demanda de expansão da educação superior na sociedade brasileira.

<sup>81</sup> O Curso de Serviço Social da USF iniciou em 08/10/1974, em 2003, teve uma pequena interrupção e depois de um amplo, denso e construtivo processo de elaboração de um novo currículo, foi retomado no ano 2004.

tiveram uma grande expansão na cidade de São Paulo, passando de cinco cursos para dezoito cursos existentes, sendo que onze são da modalidade presencial e os demais com a modalidade à distância, exceto os cursos da IES UNISA (1976) que tem na modalidade presencial e à distância.

As IES que possuem somente curso de Serviço Social na modalidade presencial são: FAPSS-SP (1940), PUC-SP (1936), FMU (1968), USF (1974), UNICSUL (2004), UNIFAI (2005), UNICASTELO (2007), CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA DE SÃO PAULO (2008), UNINOVE (2008), UNÍITALO (2008) e UNIBAN (2010).

As IES CEUCLAR (2009), UNITINS (2006), UNOPAR (2007), UNIP (2008), ULBRA (2008) e UNIGRAN (2008) ofertam cursos de Serviço Social com modalidade à distância na cidade de São Paulo (ver em APÊNDICE A e B).

Os cursos de Serviço Social, na modalidade presencial das IES na cidade de São Paulo têm um espalhamento em seu território, da seguinte forma<sup>83</sup> (nº de vagas por semestre):

- na região centro sul: UNISA Campus Santo Amaro (vagas: **130 noturno e 516 em EAD**), FMU Campus Morumbi (vagas: **100 matutino e 100 noturno**), UNINOVE Campus Santo Amaro (vagas: **280 matutino e 280 noturno**), UNÍITALO (vagas: **60 matutino e 60 noturno**);

- na região centro: FAPSS-SP (vagas: **100 noturno**), CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA DE SÃO PAULO (vagas: **80 matutino e 160**

<sup>82</sup> O Curso de Serviço Social da UNISA iniciou em 17/05/1976, foi um dos primeiros cursos na região sul da cidade de São Paulo, a UNISA hoje oferta curso com modalidade presencial e à distância.

<sup>83</sup> Dados obtidos do site do MEC/CADASTRO DAS IES, <http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro>, acesso em 22/07/2010.

**noturno**), UNIFAI (vagas: **60 matutino** e **60 noturno**), UNICUL Campus Liberdade (vagas: **30 matutino**), FMU Campus Liberdade (vagas: **130 matutino** e **200 noturno**), UNINOVE Campus Liberdade (vagas: **80 matutino** e **80 noturno**);

- na região sudeste: USF (vagas: **70 noturno**);

- na região leste: UNICASTELO (vagas: **100 matutino** e **100 noturno**);

- na região nordeste: UNINOVE Campus Vila Maria (vagas: **65 matutino** e **130 noturno**)

- na região oeste: PUC-SP (vagas: **50 matutino** e **50 noturno**), UNINOVE Campus Memorial (vagas: **280 matutino** e **280 noturno**), UNIBAN (vagas: **90 noturno**) (grifo do pesquisador);

Assim, a cada semestre é ofertadas um total de 3.215 vagas para ingressantes nos cursos de Serviço Social em modalidade presencial, na cidade de São Paulo, distribuídas (grifo do pesquisador):

- na região centro sul: **440 matutino** e **580 noturno**;

- na região centro: **380 matutino** e **600 noturno**;

- na região sudeste: **70 noturno**;

- na região oeste: **330 matutino** e **420 noturno**;

- na região leste: **100 matutino** e **100 noturno**;

- na região nordeste: **65 matutino** e **130 noturno**;

Também podemos ressaltar a existência de **30 pólos** de curso de Serviço Social espalhado na cidade de São Paulo (ver no APÊNDICE B).

As IES que têm autorização do MEC para ofertar os cursos de Serviço Social na modalidade presencial são todas de natureza privada, e suas categorias administrativas são: 01 faculdade, 07 universidades, 04 centros universitários. Neste contexto, e de acordo com a natureza das categorias administrativas das IES que têm o curso de Serviço Social na modalidade presencial, 58% são universidade e têm como finalidade desenvolver, além das atividades de ensino, as de pesquisa e extensão. Já as outras IES, que são 52%, não têm uma exigência legal para ofertar aos seus alunos outras atividades que não sejam a de ensino. No Capítulo IV são analisados os PPP nos aspectos pedagógico-ético-político, bem como as suas relações com as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

**CAPÍTULO IV – PERCORRENDO ANALÍTICAMENTE OS CAMINHOS DA  
FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NAS DIMENSÕES  
PEDAGÓGICA-ÉTICO-POLÍTICA EM SÃO PAULO**

"Ensinar exige segurança, competência profissional e  
generosidade".

PAULO FREIRE

## **CAPÍTULO IV – PERCORRENDO ANALÍTICAMENTE OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NAS DIMENSÕES PEDAGÓGICA-ÉTICO-POLÍTICA EM SÃO PAULO**

"...aprender não é um ato findo. Aprender é um exercício constante de renovação..."

PAULO FREIRE

Para percorrer analiticamente os caminhos da formação profissional em Serviço Social nas dimensões pedagógica-ético-política na cidade de São Paulo, entendo ser necessário uma abordagem interativa entre as intencionalidade que fundamentam os PPP e as percepções dos sujeitos da pesquisa no diálogo que estabelecem com o PPP e com PEPPSSB.

### **1. RETRATANDO AS IES PESQUISADAS**

"A leitura do mundo precede a leitura da palavra"

PAULO FREIRE

Preliminarmente cabe expor o perfil de cada IES pesquisada, isto é, sua caracterização geral. Foram pesquisadas quatro IES, dentre as dezoito existentes atualmente em São Paulo, correspondendo a 22% deste universo. As IES aqui caracterizadas não estão identificadas, recebendo cada uma, um código próprio (**X**, **Y**, **Z** e **W**).

#### **1.1 PERFIL DA IES X<sup>84</sup>**

A IES **X** é pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos e associação de utilidade pública, localizada na região centro do município de São Paulo/SP, sendo à filiada a ABEPSS.

---

<sup>84</sup> Fonte dos dados do perfil da IES X: PPP dos cursos pesquisados, Currículo Lattes dos docentes pesquisados e entrevistas com os coordenadores (ver APÊNDICE L e M).

Em 1999, a IES X teve a conclusão da primeira turma do curso de Serviço Social.

Em 2009, o curso de Serviço Social tinha o total de 61 discentes.

Hoje, o curso tem a duração de oito semestres, com oferta de 30 vagas semestrais, no período matutino; a mensalidade é gratuita, porém, o discente tem o custo de uma taxa de matrícula no valor de R\$ 373,79, sendo a permanência da gratuidade por mérito acadêmico, definido pelo regulamento do programa de bolsas de estudo da própria IES. A modalidade de ensino do curso é presencial, com 20% em ensino à distância.

A IES X, de acordo com os mecanismos de avaliação do MEC, obteve a seguinte nota em relação ao curso de Serviço Social: ENADE 2 (2007), IDD 3, IGC 3 (2008) e CC 3.

O curso de Serviço Social da IES X tem atividades de pesquisa e extensão. Dentre as atividades, seis são financiadas pela própria IES: dois projetos de pesquisa com quatro discentes bolsistas, e quatro projetos de extensão com quatro bolsistas. Também, possui três projetos de pesquisa financiados por órgãos de fomento à pesquisa, com vinculação de oito bolsistas. Dos projetos de pesquisa somente oito docentes a eles vinculados.

A coordenação de curso de Serviço Social possui nível de doutorado, com dedicação integral (40 horas), assim distribuída: 10 horas para coordenação do curso, 12 horas para ensino, 8 horas para extensão e 10 horas a pós-graduação.

A coordenação de curso tem outro vínculo empregatício não relacionado ao ensino, com dedicação de 30 horas semanais em instituição pública.

A IES X possui doze docentes no curso de Serviço Social, com as seguintes titulações: 8% são graduados, 42% mestres e 50% doutores. Estes docentes são horistas, sendo que 75% com dedicação integral (40 horas semanais), e 25% com dedicação parcial (menor que 20 horas semanais). Além das atividades relacionadas ao ensino, 75% dos docentes possuem atividades de pesquisa e 67% de extensão.

Dentre os docentes do curso de Serviço Social, 83% exercem outras atividades fora da IES, desses, 60% com atividades profissionais de 30 horas semanais e 40% com atividades de 40 horas semanais.

No ano de 2009, os docentes do curso de Serviço Social, tiveram sete produções publicadas.

O PPP do curso de Serviço Social tem três mil horas, distribuído da seguinte forma: **75% em disciplinas**, das quais 23% no NFTMVS, 25% no NFFSHSB e 52% no NFTP; **10% em oficina e seminário**, das quais 44% no NFFSHSB e 56% do NFTP; **12% em estágio curricular**; e **3% em atividades complementares**.

A IES X apresenta a seguinte estrutura física: sala de coordenação de curso e de estágio, biblioteca, sala de reunião, laboratório de informática, sala de pesquisa e salas de aulas, para as atividades de ensino, pesquisa e extensão do curso de Serviço Social.

A IES **X** enfatiza que o curso de Serviço Social está interligado com as atividades do mestrado (stricto sensu) de políticas sociais. Esta interligação dinamiza as atividades da graduação, possibilitando a integração das dimensões entre ensino, pesquisa e extensão. Amplia, também, o intercâmbio destas atividades nos âmbitos nacional e internacional, além de propiciar a participação dos discentes da graduação nos núcleos de pesquisa da pós-graduação. Outro aspecto enfatizado é que os egressos do curso de Serviço Social têm-se destacado nos concursos públicos.

## **1.2 PERFIL DA IES Y<sup>85</sup>**

A IES **Y** é pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos e fundação religiosa, localizada na região centro sul do município de São Paulo/SP e não é filiada à ABEPSS.

Em 1979, a IES **Y** teve a conclusão da primeira turma do curso de Serviço Social.

Em 2009, o curso de Serviço Social tinha o total de 50 discentes.

Hoje, o curso tem duração de oito semestres, com oferta de 130 vagas semestrais, no período noturno; a mensalidade é no valor de R\$ 509,52 e a modalidade de ensino do curso é presencial, com 20% em ensino à distância.

A IES **Y**, de acordo com os mecanismos de avaliação do MEC, obteve a seguinte nota em relação ao curso de Serviço Social: ENADE 3 (2007), IDD 1, IGC 3 (2008) e CC 3.

---

<sup>85</sup> Fonte dos dados do perfil da IES Y: PPP dos cursos pesquisados, Currículo Lattes dos docentes pesquisados e entrevistas com os coordenadores (ver APÊNDICE L e M).

O curso de Serviço Social da IES Y tem uma atividade de extensão financiada pela IES, com dois discentes bolsistas e dois não bolsistas, e um docente vinculado ao projeto de extensão.

A coordenação de curso de Serviço Social possui nível de mestrado, com dedicação integral (40 horas), assim distribuídas: 20 horas para coordenação do curso, 8 horas para ensino e 12 horas outras atividades da IES.

A coordenação de curso não tem outra atividade profissional.

A IES Y possui dezesseis docentes no curso de Serviço Social, com as seguintes titulações: 13% são graduados, 31% são especialistas, 31% são mestres e 25% são doutores. Estes docentes são horistas, sendo que 38% com dedicação integral (40 horas semanais) e 62% com dedicação parcial (menor que 20 horas semanais). Além das atividades relacionadas ao ensino, somente 6% dos docentes possuem atividade de extensão.

Dentre os docentes do curso de Serviço Social, 88% exercem outras atividades fora da IES, desses, 29% com atividades profissionais de 30 horas semanais e 71% com atividades de 40 horas semanais.

No ano de 2009, os docentes do curso de Serviço Social, tiveram somente uma produção publicada.

O PPP do curso de Serviço Social tem três mil, oitocentos e quatro horas, distribuído da seguinte forma: **64% em disciplinas**, das quais 26% no NFTMVS, 32% no NFFSHSB e 42% no NFTP; **18% em oficina e seminário**, das quais 100% no NFTP; **13% em estágio curricular**; e **5% em atividade complementar**.

A IES **Y** apresenta a seguinte estrutura física: sala de coordenação de curso e de estágio, biblioteca, sala de reunião, laboratório de informática e salas de aulas, para as atividades de ensino e extensão do curso de Serviço Social.

A IES **Y** enfatiza que o curso de Serviço Social possui dois momentos anuais de intercâmbio entre discentes, docentes, profissionais e a comunidade, sendo atividades relacionadas com a semana de estudos de Serviço Social e a jornada de estágio.

A IES **Y** reforça que os discentes participam efetivamente no desenvolvimento do curso com reuniões mensais.

Outro aspecto, enfatizado é a reunião bimestral entre os docentes e supervisores de estágio para planejar as atividades de estágio supervisionado.

Cabe enfatizar, também, que os egressos do curso de Serviço Social desta IES têm-se destacado nos concursos públicos.

### **1.3 PERFIL DA IES Z<sup>86</sup>**

A IES **Z** é pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos e associação, localizada na região centro e centro sul do município de São Paulo/SP e é filiada à ABEPSS.

Em 1972, a IES **Z** teve a conclusão da primeira turma do curso de Serviço Social.

---

<sup>86</sup> Fonte dos dados do perfil da IES Z: PPP dos cursos pesquisados, Currículo Lattes dos docentes pesquisados e entrevistas com os coordenadores (ver APÊNDICE L e M).

Em 2009, o curso de Serviço Social tinha o total de 381 discentes.

Hoje, o curso tem a duração de sete semestres, com oferta de 530 vagas semestrais, sendo 230 vagas no período matutino e 300 no período noturno. A mensalidade é no valor de R\$ 389,00, e a modalidade de ensino do curso é presencial, com até 20% em ensino à distância.

A IES **Z**, de acordo com os mecanismos de avaliação do MEC, obteve a seguinte nota em relação ao curso de Serviço Social: ENADE 4 (2007), IDD sc, IGC 3 (2008) e CC 2.

O curso de Serviço Social da IES **Z** não possui atividades de pesquisa e extensão.

A coordenação de curso de Serviço Social possui nível de doutorado, com dedicação integral (40 horas semanais), assim distribuídas: 30 horas para coordenação de curso e 10 horas para ensino.

A coordenação de curso tem outro vínculo empregatício relacionado ao ensino em outra IES privada, com dedicação de 4 horas semanais.

A IES **Z** possui vinte e um docentes no curso de Serviço Social, com as seguintes titulações: 19% são especialistas, 43% mestres e 38% doutores. Estes docentes são horistas, sendo que 38% com dedicação integral (40 horas semanais) e 62% com dedicação parcial (menor que 20 horas semanais). Os docentes têm suas atividades somente relacionadas ao ensino.

Dentre os docentes do curso de Serviço Social, 100% exercem outras atividades fora da IES, desses, 29% com atividades profissionais de 20 horas semanais, 19% com atividades de 30 horas semanais e 51% com atividades de 40 horas semanais.

No ano de 2009, os docentes do curso de Serviço Social, tiveram dezesseis produções publicadas.

O PPP do curso de Serviço Social tem três mil e oitenta horas, distribuído da seguinte forma: **69% em disciplinas**, das quais 31% no NFTMVS, 16% no NFFSHSB e 53% no NFTP; **12% em oficina e seminário**, aos quais 6% no NFFSHSB e 94% do NFTP; **13% em estágio curricular**; e **6% em atividades complementares**.

A IES **Z** apresenta a seguinte estrutura física: sala de coordenação de curso e de estágio, biblioteca, sala de reunião, laboratório de informática e salas de aulas, para as atividades de ensino do curso de Serviço Social.

A IES **Z** enfatiza que o curso de Serviço Social tem a matriz curricular incorporada pelas DCN da ABEPSS, o TCC inicia no quinto semestre.

Outro aspecto enfatizado é que os egressos do curso de Serviço Social têm-se destacado nos concursos públicos.

#### **1.4 PERFIL DA IES W<sup>87</sup>**

---

<sup>87</sup> Fonte dos dados do perfil da IES **W**: PPP dos cursos pesquisados, Currículo Lattes dos docentes pesquisados e entrevistas com os coordenadores (ver APÊNDICE L e M).

A IES **W** é pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos e associação de utilidade pública, localizada na região centro do município de São Paulo/SP e não é filiada a ABEPSS.

Em 1941, a IES **W** teve a conclusão da primeira turma do curso de Serviço Social.

Em 2009, o curso de Serviço Social tinha o total de 250 discentes.

Hoje, o curso tem a duração de oito semestres, com oferta de 100 vagas semestrais, no período noturno. A mensalidade é no valor de R\$ 612,00 e a modalidade de ensino do curso é presencial.

A IES **W**, de acordo com os mecanismos de avaliação do MEC, obteve a seguinte nota em relação ao curso de Serviço Social: ENADE 3 (2007), IDD sc, IGC 3 (2008) e CC 3.

O curso de Serviço Social da IES **W** tem uma atividade extensão, financiada pela IES, com vinculação de um docente e três discentes, sendo que um é bolsista e dois não bolsistas.

A coordenação de curso de Serviço Social possui nível de mestrado, com dedicação parcial (16 horas semanais), assim distribuídas, 12 horas para coordenação do curso e 4 horas para ensino.

A coordenação de curso tem outro vínculo empregatício não relacionado ao ensino, com dedicação de 40 horas semanais em instituição pública.

A IES **W** possui treze docentes no curso de Serviço Social, com as seguintes titulações: 46% são graduados, 46% mestres e 8% doutores. Estes docentes são horistas, sendo que 100% com dedicação parcial (menor que 20 horas semanais). Além das atividades relacionadas ao ensino, 8% dos docentes possuem atividades de extensão.

Dentre os docentes do curso de Serviço Social, 77% exercem outras atividades fora da IES, desses, 20% com atividades profissionais de 20 horas semanais, 30% com atividades de 30 horas semanais e 50% com atividades de 40 horas semanais.

No ano de 2009, os docentes do curso de Serviço Social, tiveram duas produções publicadas.

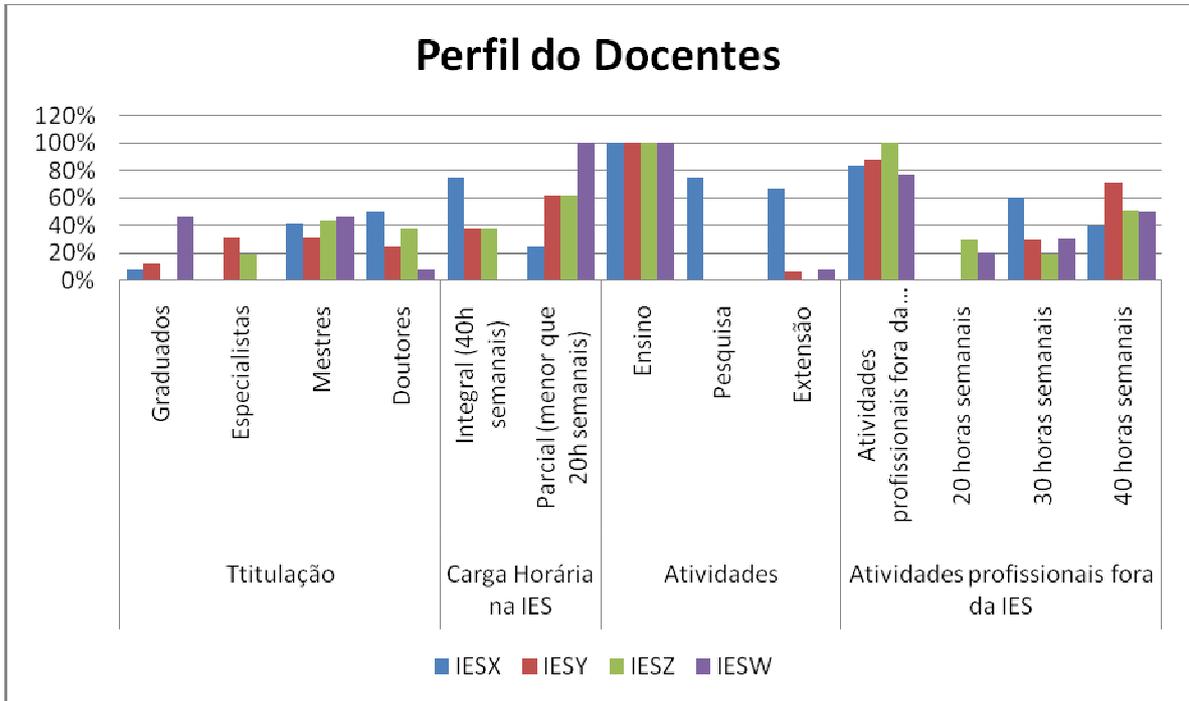
O PPP do curso de Serviço Social tem três mil, duzentas e trinta e seis horas, distribuídas da seguinte forma: **71% em disciplinas**, das quais 16% no NFTMVS, 20% no NFFSHSB e 64% no NFTP; **13% em oficina e seminário**, das quais 50% no NFFSHSB e 50% do NFTP; **10% em estágio curricular**; e **6% em atividades complementares**.

A IES **W** apresenta a seguinte estrutura física: sala de coordenação de curso e de estágio, biblioteca, sala de reunião, laboratório de informática e salas de aulas, para as atividades de ensino do curso de Serviço Social.

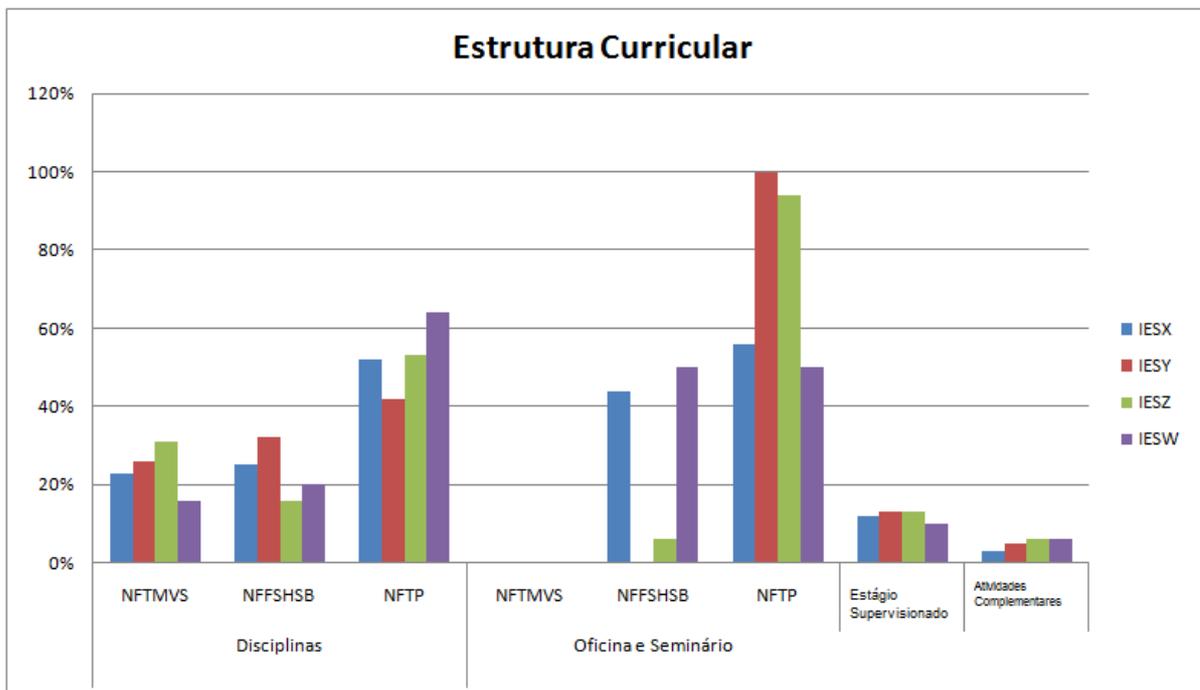
A IES **W** enfatiza os egressos do curso de Serviço Social têm-se destacado nos concursos públicos.

Em resumo, o conjunto das quatro IES pesquisadas revelam:

**Gráfico2: Perfil do Docentes das IES pesquisadas**



**Gráfico3: Estrutura Curricular dos PPP dos cursos de Serviço Social das IES pesquisadas**



O gráfico 2 demonstra nas quatro IES pesquisadas a predominância de titulação de mestre para os docentes. Vale destacar que somente a IES **X** possui 50% dos docentes com titulação de doutor, e que a IES **W** possui 46% de docentes apenas com graduação.

Os dados revelam que as quatro IES seguem a normativa do MEC quanto à exigência, no quadro de docentes, de no mínimo, de 1/3 de mestres e doutores.

Quanto à carga horária dos docentes, verifica-se que apenas a IES **X** tem um índice superior à exigência de 1/3 de docentes com dedicação integral. Da mesma forma, a IES **X** é a única que efetiva as atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo também a única que oferece curso de pós-graduação *stricto sensu*. Cabe destacar que as três outras IES (**Y**, **Z** e **W**) não realizam atividades de pesquisa.

Em relação às atividades profissionais dos docentes, fora das IES, constata-se que apresentam alto índice de exercício profissional fora das IES, relevante a IES **Z**, cujo índice alcança 100%. Destaca-se também que 71% dos docentes da IES **Y** trabalham 40 horas semanais em atividades profissionais fora da IES. Quanto à titulação dos coordenadores, verifica-se que em duas IES estas são doutores e que nas outras duas IES, eles são mestres, como também três deles tem dedicação integral e somente um tem dedicação parcial, o que está em concordância com as exigências legais do MEC.

O gráfico 3, referente à estrutura curricular dos PPP dos cursos de Serviço Social das quatro IES, demonstram que o NFTP, tanto nas disciplinas, quanto nas oficinas e seminários tem predominância sobre o NFTMVS e o NFFSHSB.

Nas oficinas e seminários nenhuma IES trabalha com o NFTMVS, significando uma lacuna no processo de formação profissional.

Quanto ao estágio curricular e às atividades complementares, as quatro IES estão no mesmo patamar de realização dessas atividades curriculares.

Finalizando, pode-se destacar que o conjunto das quatro IES apresenta uma predominância nas atividades de ensino, sendo que somente uma realiza atividade de pesquisa e que o corpo docente é contratado por hora/aula, exercendo tempo parcial de trabalho docente, a maioria atividades profissionais fora da IES, em geral com carga horária de 40 horas semanais de trabalho.

Esses destaques implicam em que os docentes tem uma dupla jornada de trabalho e que a docência não é a sua principal atividade laboral, em termos de dedicação de horas trabalhadas.

## **2. PERCEPÇÕES DA CONCEPÇÃO DO PPP PELOS SUJEITOS PESQUISADOS:**

..."O educador se eterniza em cada ser que educa".

PAULO FREIRE

Como exposto na introdução da presente tese, metodologicamente, os sujeitos da pesquisa no âmbito das quatro IES analisadas, são quatro coordenadores, seis docentes e nove discentes, num total de dezenove participantes.

Com estes sujeitos foram utilizados os procedimentos de: entrevista semi-estruturada, questionário e grupo focal.

Os sujeitos são aqui identificados com códigos próprios, a saber:

	IES X	IES Y	IES Z	IES W
<b>Coordenadores de curso</b>	<b>CX</b>	<b>CY</b>	<b>CZ</b>	<b>CW</b>
<b>Docentes</b>	<b>DX</b>	<b>DY1</b> <b>DY2</b>	<b>DZ</b>	<b>DW1</b> <b>DW2</b>
<b>Discentes</b>	<b>dx1</b> <b>dx2</b> <b>dx3</b>	<b>dy</b>	<b>dz1</b> <b>dz2</b>	<b>dw1</b> <b>dw2</b> <b>dw3</b>

## 2.1 COORDENADORES

Os coordenadores de cursos pesquisados **entendem o PPP**, da seguinte forma:

- *“é uma exigência do MEC, que apresenta uma concepção de formação, seus objetivos, a matriz curricular e as políticas de estágio, tcc e das atividades complementares (...) o nosso curso foi construído a partir das diretrizes curriculares da ABEPSS, porém seguimos todas as normativas do MEC” (CZ);*

*“é um projeto construído coletivamente, e num processo contínuo, visto que a formação é permanente” (CW);*

*“é um instrumento pedagógico que traz os elementos da formação profissional, desde sua intencionalidade até as disciplinas e ementários” (CX);*

*“é um componente pedagógico, que apresenta uma estrutura de acordo com as exigências do MEC, e traz os objetivos da formação, sua metodologia, a estrutura curricular e as condições físicas da IES para realizar a formação apresentada ao MEC” (CY);*

Esses entendimentos dos coordenadores revelam que o PPP tem uma dupla face: uma de caráter legal e outra de caráter pedagógico. Do ponto de vista legal, o PPP é reconhecido como uma exigência do MEC, para aprovação e continuidade do curso de Serviço Social. Contém, além da justificativa da necessidade de criação do curso, outros elementos, para a formação profissional: objetivo do curso, perfil do profissional a ser formado, estrutura curricular (disciplinas, ementários, bibliografia e metodologias de ensino), políticas de estágio, de tcc e de atividades complementares, pesquisa e extensão, bem como estrutura física para realização destas atividades.

Do ponto de vista pedagógico, o PPP é reconhecido como um projeto de intenção que visa à formação profissional, fundamentada em concepção teórico metodológica para o processo de ensino aprendizagem, construído coletivamente, em processo de contínuo aperfeiçoamento.

É importante, assinalar que nenhum coordenador, na perspectiva pedagógica do PPP evidenciou a formação profissional para além da profissão, isto é, a formação política social do cidadão.

No que diz respeito às **habilidades e competências** da formação profissional, contidas no PPP, os coordenadores assim se manifestaram:

*- “as habilidades e competências são requisitos para a formação profissional, e para o Serviço Social, tem que atender o nosso código de ética” (CX);*

- “elas representam o perfil que desejamos formar, norteadas pelo PEPPSSB” (CZ);

- “são elementos necessários ao desenvolvimento da ação profissional do assistente social, a partir das atribuições específicas do Serviço Social, da lei que regulamenta a profissão” (CY);

- “são requisitos necessários para a formação profissional, principalmente nas dimensões teórica, crítica e propositiva da ação profissional” (CW);

Nos relatos dos coordenadores, há uma convergência de compreensão das habilidades e competências da formação profissional em Serviço Social nos PPP, principalmente na relação direta com o código de ética, a lei que regulamenta a profissão e o PEPPSSB. Ao expressar esta relação faz-se destacar que estes textos legais e profissionais resultam do processo histórico da profissão e contém o direcionamento e a fundamentação teórico, metodológico e ético-crítica. Assim, a visão que os coordenadores apresentam das habilidades e competências revela uma compreensão dessas para além do caráter técnico.

No que concerne à **concepção de educação** presente no PPP, os coordenadores expressaram:

- “é a mesma do Serviço Social, isto é, da teoria social crítica, fundamentada em MARX, que enfatiza a emancipação humana do discente” (CZ);

- “é a de VYGOSTSKY, que traz o desenvolvimento intelectual dos sujeitos a partir de suas interações sociais e com as condições de vida” (CX);

- “é baseada em FREIRE, que fundamenta a ação pedagógica, a partir da ação educativa dialogada do conhecimento com o homem, e de suas relações com o mundo e com ele mesmo” (CY);

- “traz aspectos ético-políticos da realidade social a partir da teoria social crítica, fundamentada em Marx, que estão expressos no PEPPSSB da profissão” (CW).

As falas dos coordenadores revelam diferentes tendências de compreensão da concepção de educação nos PPP, assim, dois coordenadores compreendem a educação a partir da teoria social crítica em MARX, e os outros, um, a partir de FREIRE e o outro, de VYGOSTSKY. Essas distinções conduzem a aspectos pedagógicos diferenciados no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, observa-se que há uma congruência destas concepções na vinculação do processo ensino-aprendizagem com a realidade social.

Quanto à concepção do **PEPPSSB** na formação profissional do Serviço Social, os coordenadores ressaltam:

- “é a concepção da teoria social crítica marxiana, que fundamenta a nossa prática pedagógica” (CX);

- “é uma concepção de homem e de mundo, fundamentada na teoria social crítica, que norteia a nossa formação profissional” (CY);

- “é a concepção do materialismo histórico dialético, que fundamenta a formação profissional do Serviço Social em suas dimensões, teórico, metodológico e histórico” (CZ);

- *“são os princípios e valores do PEPPSSB do Serviço Social, baseados na teoria social crítica, que fundamentam nossa formação profissional” (CW);*

Os coordenadores apresentam unanimidade no entendimento sobre a concepção do PEPPSSB, afirmando ser a teoria social crítica que norteia a formação profissional em Serviço Social.

Em suma, há convergências das visões dos coordenadores sobre as habilidades, competências, sobre a concepção do PEPPSSB, e igualmente, todos não apresentam no PPP uma concepção de uma formação política social cidadã, elemento fundamental da dimensão emancipatória do PEPPSSB.

## 2.2 DOCENTES

Os docentes pesquisados **entendem o PPP**, da seguinte forma:

- *“é um conjunto de conhecimentos, metodologias, ações, posicionamentos ético-políticos que traduzem a profissão para a própria categoria e para a sociedade em geral (...). Enfatiza o aspecto ideológico e filosófico, projetando a formação num movimento dialético” (DX);*

- *“engloba os eixos teórico-prático, técnico-operativo e ético-político” (DZ);*

- *“construção da ação técnico-operativa embasada em fundamentos ideopolíticos de um projeto de sociedade” (DW1);*

- *“é um desafio assumido (...), nasce da demanda apresentada pela comunidade e, portanto traz a realidade local e global que pretendemos transformar*

*a partir do conhecimento (...) norteia o processo de formação (...) a partir da compreensão do projeto profissional em diálogo com o projeto societário (...) traz uma fundamentação teórica e metodológica do conhecimento projetado nesta carta de intenções” (DW2);*

*- “é uma utopia, sem um referencial vivido, na qual o processo de ensino-aprendizagem é uma abstração entre a “esperança” e a possibilidade” (DY1);*

*- “um instrumento que da a direção para a formação profissional (...) que traz a concepção da profissão e da sociedade (...) é construído coletivamente a partir do diálogo (...) e representa um compromisso pedagógico dos sujeitos envolvidos” (DY2);*

De um modo geral, a visão dos docentes sobre o PPP é convergente ao destacarem seus eixos teórico-prático, técnico-operativo, ético-político, como norte da formação profissional, imbricado com o PEPPSSB.

No que diz respeito às **habilidades e competências** da formação profissional, contidas no PPP, os docentes assim se manifestaram:

*-“são parâmetros técnico-operativos constantes nas DCN e no PEPPSSB do Serviço Social para nortear a formação” (DX);*

*-“estão atreladas a uma visão de homem e de mundo que a profissão define para instrumentalizar a formação” (DZ);*

*- “são elementos fundantes para a compreensão crítica da realidade social, compreendendo que a graduação visa um processo de conhecimento da totalidade da vida social” (DW1);*

- “são expressas a partir da mediação do docente com o discente através dos conhecimentos específicos, que envolvem os aspectos: ético-político e técnico-operativo do assistente social para alcançar a prática profissional (...) devem ser articuladas com o conhecimento e atitudes, em seus aspectos teórico-metodológico e ético-político para a operacionalização da prática cotidiana do assistente social” (DW2);

- “atributos necessários ao fazer profissional, que envolvem conhecimentos gerais humanístico-científico e específicos do Serviço Social para o desempenho profissional” (DY2);

Nos relatos dos docentes, há uma convergência de compreensão das habilidades e competências da formação profissional no PPP. A visão que estas devem ser “*articuladas com o conhecimento e atitudes em seus aspectos teórico-metodológico e ético-político para a operacionalização da prática cotidiana do assistente social*”, apresentada pelo DW2, traduz que as habilidades e competências estão em diálogo com o PEPPSSB, considerando a dimensão pedagógica e legal das DCN do MEC, objetivando uma formação profissional crítico, propositiva.

No que concerne à **concepção de educação** presente no PPP, os docentes expressaram:

- “a concepção de educação do PPP, identifica-se com a concepção do PEPPSSB do Serviço Social, pois ambas se fundamentam na teoria social crítica” (DX);

- *“a concepção de educação do PPP tem raízes na concepção pedagógica de Paulo Freire e também na perspectiva da teoria social crítica” (DW1);*

- *“a educação no PPP está pautada numa abordagem interdisciplinar, articulando ensino, pesquisa e extensão, com o compromisso de transformar a realidade social” (DW2);*

Das concepções apresentadas cabe salientar que os docentes compreendem que há uma identificação da concepção de educação no PPP e no PEPPSSB, e que esta identificação é referenciada pela teoria social crítica, embora um dos docentes acrescente que a referencia é também a concepção Freiriana.

Quanto à concepção do **PEPPSSB** na formação profissional do Serviço Social, os docentes ressaltam:

- *“é o referencial para formação, isto é, o caminho para concretizar o ensino articulando entre a teoria e a prática, que conduz ao fazer profissional” (DX);*

- *“é a direção social da profissão, fundamentada na teoria social crítica, apropriada pelos discentes no processo de formação de suas identidades profissionais” (DZ);*

- *“é expressa na compreensão da relação entre o projeto profissional com a realidade social, principalmente de forma dialética e dialógica” (DW2);*

*“é um norte da formação, pautado em valores fundados na ética profissional e na defesa dos direitos sociais” (DY1);*

Essas visões acima se complementam, no sentido de apresentarem os elementos substantivos do entendimento do PEPPSSB profissional em Serviço Social. Desse modo, são ressaltados no PEPPSSB, os aspectos de referencial da formação profissional e direção social da profissão, articulando teoria e prática, fundamentados em valores e princípios éticos, bem como conhecimentos teórico-metodológicos, na perspectiva da teoria social crítica e do pensamento Freiriano.

Em síntese, caber destacar nos diferentes entendimentos dos docentes, principalmente, relativos à compreensão dos PPP, nas concepções sobre habilidades e competências, educação e o PEPPSSB não há diferenças notórias.

No tocante ao elemento totalidade, a maioria dos docentes expressam as relações entre e intra/partes com o todo do PPP, sintetizadas na fala do DW2 ao compreender que PPP constitui um “*instrumento que dá a direção para a formação profissional (...) que traz a concepção da profissão e da sociedade (...) é construído coletivamente a partir do diálogo (...) e representa um compromisso pedagógico dos sujeitos envolvidos*”.

No entanto, a esta visão de **totalidade**, não foi apresentado que o PPP é também, uma construção histórica, que vai sendo dinamizada em sua processualidade.

Quanto ao elemento **contradição**, é possível verificar que dentre os docentes apenas DY1 expressou sua compreensão de que, o PPP não parte e não se insere na realidade social, sendo *uma utopia*, e, como tal, o processo de ensino-aprendizagem não se fundamenta na relação teoria prática. Vale reconhecer ainda, que os docentes em geral não explicitaram as relações entre os discentes, os docentes, as IES e a sociedade.

Sobre o elemento **mediação**, pode-se notar que os docentes compreendem o PPP, além do seu aspecto técnico, ao buscar mediatizar a formação e a profissão de Serviço Social com a sociedade, relacionando-o, dessa forma, com um projeto societário.

## 2.3 DISCENTES

Os discentes pesquisados **entendem o PPP**:

- *“tenho acesso somente às informações que estão disponíveis no site da IES, tais como o perfil do profissional que o curso deseja formar, a grade curricular e as ementas disponíveis em cada disciplina no início do semestre” (dx1);*

- *“não conheço o PPP da minha IES, conheço apenas a grade curricular; que faz parte do PPP, mas não tenho acesso aos documentos e aos debates sobre este” (dy);*

- *“em nossa IES, não tínhamos acesso nem à grade curricular, hoje temos, pois exigimos que a coordenação disponibilize esta grade, pois queremos saber quais as disciplinas que vamos ter, mas o PPP, nem sei se a IES tem” (dw3);*

As falas dos discentes revelam que não tem uma concepção de PPP, que não é objeto de debates nas IES, quando muito conhecem a matriz curricular e ementas das disciplinas a serem cursadas.

Este desconhecimento dos discentes evidencia, que apesar da existência formal do PPP nas IES (necessário para aprovação e reconhecimento do curso pelo MEC), não há participação deles na sua elaboração e ou implementação.

Quanto à concepção do **PEPPSSB** na formação profissional do Serviço Social, os discentes ressaltam:

- *“os valores e princípios do PEPPSSB, nos conduzem ao enfrentamento constante da realidade social. Em nossa IES não conseguimos democratizar o debate sobre o PEPPSSB nem na sala de aula”* (dw1);

- *“para mim o PEPPSSB é nosso norte em sala de aula, e deve perpassar todas as disciplinas”* (dz1);

- *“o PEPPSSB é debatido na sala de aula, porém não no campo de estágio, o que mostra um distanciamento entre a teoria e a prática”* (dx1);

- *“vivemos o PEPPSSB na teoria, mas não na prática do estágio”* (dy).

Da mesma forma que o PPP, os discentes não apresentam uma concepção elaborada do PEPPSSB do Serviço Social. Apresentam, principalmente, a quase ausência do debate do PEPPSSB tanto na sala de aula quanto no campo de estágio e na própria IES.

Desses depoimentos, pode-se inferir que o conhecimento insuficiente dos discentes sobre o PPP e o PEPPSSB, representa uma lacuna e uma limitação na sua formação reflexiva e crítica, e provoca uma inquietação e indagação sobre qual norte da formação profissional em Serviço Social dessas IES?

### 3. PERCEPÇÕES DE OPERACIONALIZAÇÃO DO PPP PELOS SUJEITOS PESQUISADOS

"Todo conhecimento é auto-conhecimento"

PAULO FREIRE

A operacionalização do PPP é um processo significativo que vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O PPP, na perspectiva da emancipação dos sujeitos, não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado ao MEC como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele, só tem o caráter emancipatório se é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem na unidade de formação profissional. Assim, é necessário compreender as percepções dos sujeitos do PPP, na sua operacionalização.

#### 3.1 COORDENADORES

A **participação** dos docentes e discentes na elaboração e implementação do PPP:

- *“Em nossa IES temos uma câmara do curso de Serviço Social que reúne semanalmente, os docentes e os representantes dos discentes. É neste espaço que dialogamos sobre a implementação do PPP. O PPP foi construído por um grupo de docentes que baseou sua construção nas DNC da ABEPSS, e depois apresentou a câmara para ser aprovada” (CX);*

- *“O PPP foi construído por um grupo de docentes, que naquele momento eu não fiz parte dele. Hoje, trabalhando nesta proposta pedagógica,*

*discutimos esta proposta somente nas reuniões de planejamento em cada semestre” (CY);*

*- “Somente alguns docentes participaram da elaboração do PPP e os discentes não tiveram participação, por ter sido uma encomenda de um dia para o outro, assim não tivemos tempo hábil, para solicitar a contribuição dos discentes e de todos os docentes. A proposta do PPP foi apresentada aos discentes e docentes em reunião com a coordenação. Quanto a implementação do PPP é realizadas em reuniões de avaliação e planejamento com os docentes em cada semestre” (CZ);*

*- “O PPP está sendo reformulado, pelos docentes e discentes, já estamos neste processo há dois anos. Criamos três núcleos de docentes e discentes a partir dos núcleos de formação das DCN da ABEPSS e estamos revisando todos os conteúdos, e após esta revisão será feita uma assembléia para aprovação do PPP em sua íntegra, mas este processo está hibernando” (CW);*

As falas dos coordenadores apresentam que os PPP dos cursos de Serviço Social foram construídos por um grupo de docentes, e sem participação dos discentes, embora o coordenador CW, mostre que a reformulação do PPP na sua IES, se efetiva num processo coletivo, isto é, de docentes e discentes, porém, este processo perdura mais de dois anos, passando atualmente por um processo de “hibernação”, este fato pode comprometer o processo coletivo de implementação do PPP.

**As condições de trabalho** na operacionalização do PPP:

*- “as condições são razoáveis, temos horas para ensino, pesquisa e extensão, e conseguimos nos reunir com o grupo docente para tratar das questões pedagógicas, porém, falta ainda mais investimento da IES na estrutura física e pedagógica” (CX);*

- “a IES, está adaptando uma nova lógica de trabalho docente, os nossos docentes terão contratos de dedicação parcial (20 horas) e dedicação integral (40 horas). Neste sentido, teremos condições satisfatórias, mas hoje ainda alguns são horistas e somente estão desenvolvendo atividades relacionadas ao ensino” (CY);

- “as nossas condições são mínimas, pois os docentes são contratados como horistas e suas atividades são somente as aulas, e a IES não faz pagamento de reuniões pedagógicas” (CZ);

- “as condições são satisfatória, a IES paga as horas aula de ensino e de reuniões pedagógicas. Temos a problemática em conduzir o processo, pois os nossos docentes trabalham em outras instituições e não tem tempo para o aprofundamento do debate no processo pedagógico” (CW);

Os relatos dos coordenadores apresentam que há uma condição mínima de investimento das IES, nas condições de trabalho dos docentes: os contratos são por hora/aula, para atender principalmente as atividades de ensino; as atividades pedagógicas (planejamento e implementação do PPP) não são remuneradas em duas IES. Já o CX, revela que as condições são satisfatórias, mas falta investimento em estrutura física e pedagógica, e, o CW, revela um outro aspecto, isto é, a IES faz o investimento, porém, a dupla jornada de trabalho dos docentes, impede esta construção coletiva. Vale destacar que somente a IES X, em conformidade com a fala do CX, apresenta atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Esses depoimentos ratificam os destaques conclusivos dos perfis das IES, no sentido de que não oferecem, em geral, as condições necessárias para a operacionalização dos PPP.

Os **desafios** dos PPP para a formação profissional em Serviço Social, norteadas pelo PEPPSSB:

- *“o nosso desafio é consolidar a pós-graduação, que trará um salto de qualidade na graduação, a partir dos espaços de pesquisa e extensão” (CX);*

- *“a formação profissional é um desafio constante, principalmente no cenário que estamos vivendo, em IES empresariais, com valores e princípios distantes do nosso PEPPSSB” (CY);*

- *“o desafio é consolidar uma formação com competência crítica, ético-política, e que tenha uma fundamentação no código, na lei de regulamentação, com as DCN, dentro de uma IES privada que está voltada para o mercado empresarial” (CZ);*

- *“o desafio está posto, é permanente, pois o PPP deve ser vivido e implementado em sua processualidade” (CW);*

Os entendimentos dos coordenadores, neste aspecto demonstram que há uma concordância de todas as IES, quanto aos desafios da operacionalização do PPP, na perspectiva de uma formação profissional qualificada, ético-política crítica. Igualmente há um reconhecimento de que se trata de desafios permanentes. Quanto ao enfrentamento dos desafios somente CX, declara que na sua IES há uma relação direta da consolidação da pós-graduação com um salto de qualidade na graduação ao incluir as atividades de extensão e pesquisa. Os coordenadores (Y e Z) expressam o dilema que significa enfrentar esses desafios dentro de IES privadas, voltadas para o mercado empresarial, com valores e princípio distantes do PEPPSSB. Contudo, há sempre nessa contradição e nesse dilema a possibilidade de construir estratégias de enfrentamento.

### 3.3 DOCENTES

A **participação** dos docentes e discentes na elaboração e implementação do PPP:

- *“hoje temos a sorte de ter um pró-reitor que tem uma percepção sobre o processo pedagógico que vai ao encontro do nosso projeto. Hoje temos uma câmara de discussão permanente sobre a implantação do PPP, e nesta câmara os representantes dos discentes participam permanentemente. Quero enfatizar que este processo é vivido em sala de aula, quando ministramos nossas disciplinas e trazemos para a realidade do discente e levamos esta síntese do que foi construído para as câmaras e retomamos o debate do PPP. Este processo na IES é contínuo”* (DX);

- *“o PPP foi construído por um grupo de docentes, e que após ter construído apresentou para os demais docentes e também para os discentes representantes de sala, e hoje não refletimos sobre a sua implementação”*. (DY1);

- *“quando iniciei na IES, o PPP já estava construído e não temos espaço para este debate. O único espaço existente, é a reunião pedagógica de planejamento, na qual são apresentados os planos de ensino para iniciar o semestre. Os discentes não participam de nenhuma reunião com este propósito”* (DY2);

- *“o corpo docente teve este processo de construção coletiva, e participamos de toda discussão com a ABEPSS desde 1996. Nesse processo participamos de reuniões, discutindo as disciplinas e os seus núcleos de formação, e assim, que construímos o PPP. Nas reuniões compareceram todos os docentes, de*

*forma voluntária, pois a IES não paga as horas de reunião. Os docentes criaram várias estratégias de resistência, mas hoje chegou um momento que não conseguimos mais resistir, pois se tornou algo doloroso ir contra a IES nesta lógica empresarial. Vivemos uma contradição permanente, hoje quase não nos falamos e nem nos encontramos, vamos à IES e ministramos nossas aulas” (DZ);*

*- “formamos um grupo de trabalho, para a construção, mas foram poucos docentes que contribuíram neste processo, e os discentes participam quando são convocados, principalmente os representantes de sala de aula, porém sua contribuição é limitada, visto que eles não conhecem o processo” (DW1);*

*- “o processo está sendo construído, mas com pouca participação dos docentes, visto as condições de trabalho, pois é complicado reunir todos. Os docentes têm outras atividades de trabalho, havendo alguns que apresentam uma resistência ao debate do PPP, pois pensam que vão ficar sem suas disciplinas. Os discentes que pertencem ao centro acadêmico têm uma participação ativa, exigindo a mudança do PPP” (DW2);*

As falas revelam que a participação na elaboração e implementação dos PPP dos cursos de Serviço Social, foi apenas de um grupo de docentes, que o construiu e depois apresentou aos outros docentes e aos representantes dos discentes.

Outro aspecto diferente de participação na elaboração do PPP é apresentado por **DZ**, ao relatar que a construção foi coletiva pelo grupo docente e discente. Os docentes nesta ocasião tinham disponibilidade para desenvolver estas atividades. **DZ** enfatiza ainda, que a implementação do PPP na atual conjuntura de condições de trabalho na IES, quando só exercem as atividades de ensino, não permite sua participação no processo de implementação do PPP.

Os docentes Y1 e Y2 revelam a inexistência de espaço para o debate da implementação do PPP, e o que ocorre nas reuniões pedagógicas é a apresentação dos planos de ensino. **DY1** e **DY2** enfatizam ainda que os discentes não participam do debate. **DW1** apresenta que os discentes não conhecem o processo de implementação do PPP, por este motivo contribuem pouco com o debate.

Os docentes W1 e W2 mostram em suas falas que a participação dos docentes é restrita, principalmente, pelas condições de trabalho na IES. Assim, torna-se difícil reunir os docentes devidos suas outras atividades de trabalho.

#### **As condições de trabalho** na operacionalização do PPP:

- *“deixam a muito a desejar, a IES nos exige muito, principalmente quando trabalhamos com a graduação e pós-graduação, pois temos que ter uma produção de conhecimento, participar de congressos, sendo a contrapartida da IES é quase nenhuma” (DX);*

- *“somos horistas, mas, pela natureza da IES, passamos a ter contratos de 40 horas e de 20 horas, para implantar extensão e pesquisa, e a IES traz uma exigência acima de nossa perspectiva, e as outras condições de trabalho são insuficientes, tais como: biblioteca desatualizada, sala de professores com poucos computadores para o uso dos professores, ainda temos giz e quadro, os recursos áudios-visuais são insuficiente para o número de demanda dos docentes, etc.” (DY1);*

- *“já tivemos ótimas condições de trabalho, com horas para as reuniões pedagógicas, para extensão e para pesquisa, mas hoje tudo isto foi rompendo com o passar do tempo, principalmente, quando o MEC não exige das IES, este compromisso, assim, somos auleiros e temos que buscar outras fontes de*

*renda para dar conta de nossos compromissos financeiros, e ao mesmo tempo temos uma auto-cobrança de efetivar o nosso trabalho com competência” (DZ);*

*- “como temos um compromisso ético, temos que transcender as precárias condições de trabalho, pois temos um compromisso de exercer a nossa atividade de forma competente” (DW1);*

*- “somos todos horistas e a prática pedagógica exige um tempo além da sala de aula e não recebemos para isto, visto a construção do PPP, que fazemos como compromisso ético da profissão, e a IES não se responsabiliza com estas nossas atividades além da sala de aula” (DW2);*

Os docentes enfatizam que são contratados por hora aula, suas atividades são centradas no ensino, e suas condições objetivas de trabalho são insuficientes. Relatam também, que a prática pedagógica exige atividades além da sala de aula e estas não são remuneradas. Os docentes (Z, W1 e W2) em carecem o compromisso e o desafio de exercer suas atividades de forma competente, mesmo com as condições de trabalho apresentadas. Já o DY1 mostra que a sua IES está reestruturando as condições de trabalho, para implantar extensão e pesquisa, porém, as estruturas físicas da instituição são insuficientes.

Esses relatos confirmam os dados dos perfis das IES, quanto à contratação dos docentes quase exclusivamente para o ensino. No entanto, os docentes procuram ir além dessa exigência pedagógica mínima, construindo alternativas para efetivar outras condições de trabalho docente, com vistas à qualificar e ampliar o processo de ensino-aprendizagem do discente.

Os **desafios** do PPP para a formação profissional em Serviço Social, norteadas pelo PEPPSSB:

- “o grande desafio é estar numa IES privada empresarial e criar condições para consolidar o nosso PEPPSSB, na formação profissional, sem o custo da dor” (DX);

- “o grande desafio é ir além das atividades de ensino, buscar a incorporação da extensão e da pesquisa nos cursos de Serviço Social, para possibilitar uma prática pedagógica mais qualificada (...) é, também criar estratégias de melhores condições de trabalho para efetivarmos o nosso PPP” (DY1);

- “enfrentar a fragmentação teórica e prática do espaço do ensino superior, como sujeitos críticos e propositivos (...) criar um espaço coletivo, para diálogos sobre o PPP e o cotidiano em sala de aula, isto é, ir além das diretrizes curriculares” (DY2);

- “é buscar consolidar melhores condições de trabalho para efetivarmos o nosso PPP em todas as suas dimensões” (DZ);

- “os desafios estão posto no cotidiano da formação profissional, de forma permanente, isto é, na defesa dos nossos PPP e nas condições adequadas de trabalho (...), é a construção permanente do PPP, vivenciá-lo em suas contradições, superá-lo e recriá-lo novamente” (DW1);

- “é o resgate da dimensão humana numa realidade cruel globalizada e neoliberal” (DW2);

Esses entendimentos dos docentes revelam múltiplos e diferentes desafios para a formação profissional em Serviço Social, ou seja: consolidar o PEPPSSB numa IES privada, sem o custo da “dor”, ou, de um sentimento de luta constante para propor mudanças, com frágeis retornos desse esforço; realizar uma

prática pedagógica qualificada incorporando extensão e pesquisa; efetivar o PPP através de condições satisfatória, indo além das DCN; enfrentar a fragmentação teórica e prática do ensino superior, formando discentes críticos e propositivos; construir permanentemente o PPP, buscando superar as contradições; valorizar a dimensão humana, no processo de formação profissional.

O conjunto dos depoimentos permitem identificar que, a par das limitações instituições/pedagógicas das IES, há um movimento/inquirição/proposição permanente dos docentes para efetivar condições concretas do PPP norteado pelo PEPPSSB.

### 3.3 DISCENTES

A **participação** dos docentes e discentes na elaboração e implementação do PPP:

- *“participamos da câmara do curso de Serviço Social, e, neste espaço, ocorreu o debate sobre a grade curricular. Na IES há três grades curriculares diferentes em andamento. Vou me formar com a primeira grade curricular, o que, significa que minha formação não acompanhou as mudanças curriculares. Sinto me prejudicada na formação.” (dx1);*

- *“a nossa dificuldade é com as disciplinas on line que são 20%, e estas disciplinas não tem qualidade. Faço um questionamento: será que esta forma de ensino atende a demanda do mercado? acho que não!, pois os discentes saem da faculdade com uma defasagem de aprendizagem” (dx2);*

- *“os planos são apresentados no início do semestre pelos docentes, mas não estão abertos para sugestões e críticas. São apresentados como algo já*

pronto e acabado. A maioria dos docentes são doutores, o que imprime uma qualidade no processo de ensino-aprendizagem. O problema que vejo, são as disciplinas on line, pois disciplinas como sociologia, não poderiam ser on line, e isto, afeta a qualidade do curso” (dx3);

- “temos representantes de classe no curso e mobilizamos todos os discentes para reivindicar a contratação de novos docentes, com titulações adequadas. Percebemos que os docentes têm um acúmulo de tarefas, e, isto implica na qualidade das aulas. Temos uma rotatividade de docentes, que são demitidos e a contratação de novos, é sempre de docentes com titulação inadequada, ocasionando a queda da qualidade de ensino, além das disciplinas on line de 20%. Temos reunião com a coordenação pedagógica uma vez por mês, mas neste encontro não dialogamos sobre o PPP” (dy);

- “Os discentes vem desde 2000, solicitando a IES para alterar a grade curricular a partir das DCN da ABEPSS, e somente há dois anos conseguimos a incorporação de uma nova grade curricular, de acordo com a ABEPSS.” (dw1);

- “na nossa IES, não há disciplina on line, nem atividades de pesquisa e de extensão. A grade curricular do curso está de acordo com a ABEPSS. Vejo o acúmulo de disciplinas ministradas pelos docentes e sentimos a perda da qualidade. Parto do princípio que é de responsabilidade dos docentes e discentes da construção do PPP, claro todos com os seus papeis, mas a forma deve ser coletiva” (dw2);

- “acompanho os conteúdos pelos planos de ensino e sempre estou avaliando se o professor está desenvolvendo o que foi planejado, pois quero saber se tenho algum prejuízo de conteúdo, e quando ocorre, converso com o docente, pois eu quero a formação planejada. Vejo que o ensino a distancia exige instrumentais adequados e uma capacitação do corpo docente apropriada, e as

*disciplinas do curso de Serviço Social tem de ser presenciais, visto que é uma construção de uma identidade profissional” (dw3);*

Os discentes revelam que sua participação na elaboração e implementação do PPP quando ocorre é por um grupo de representantes, não sendo essas discussões coletivas. Uma maneira de participação é o acompanhamento através dos planos de ensino, porém, os discentes mostram que suas sugestões não são acatadas. A grande preocupação dos discentes é com as disciplinas à distancia, principalmente no aspecto de defasagem de aprendizagem e também com o as disciplinas escolhidas para serem ministradas à distancia, tal como a sociologia.

Essas falas denotam uma criticidade dos discentes, bem como atitudes propositivas, pois sabem que estão em pauta sua identidade e formação profissional.

**As condições de trabalho** na operacionalização do PPP:

*- “Os docentes são todos qualificados, porém, são horistas, e ministram aulas na graduação e pós-graduação. A IES não valoriza isto, não pagando as horas para o desenvolvimento de todas as atividades docentes, além da sala de aula: planejamento do ensino, extensão e pesquisa” (dx1);*

*- “Os docentes são horistas e tem outras atividades de trabalho fora da IES. Para mim, a atividade de ensino do docente é uma forma de complementar a sua renda e, este acumulo de atividades compromete o desenvolvimento das aulas” (dz1);*

- *“os docentes ministram várias disciplinas e, isto ocasiona uma qualidade insatisfatória nas aulas. Além de terem outras atividades de trabalho fora da IES. De um lado, é interessante, pois trazem o cotidiano profissional para a sala de aula, mas percebo que à vezes improvisam as aulas, uma vez que não tem tempo de planejar as atividades de ensino” (dw2);*

Os discentes apresentam diferentes aspectos das condições de trabalho dos docentes na operacionalização do PPP, tais como: são contratados em regime horista; ministram várias disciplinas; têm atividades excedentes às horas pagas pelas IES; possuem dupla jornada de trabalho. Estes aspectos segundo os discentes comprometem as atividades pedagógicas, ocasionando uma qualidade insatisfatória no processo ensino-aprendizagem.

Essas visões dos discentes sobre as condições de trabalho para a operacionalização dos PPP concentraram-se nas condições de trabalho dos docentes, não expondo as demais condições pedagógicas. Elas expressam as identidades das IES, no sentido de serem fundamentalmente, empresas educacionais.

Os **desafios** do PPP para a formação profissional em Serviço Social, norteadas pelo PEPPSSB:

- *“é ter uma formação para exercer a profissão, com uma vigilância constante contra as propostas neo-liberais, e efetivar políticas com um caráter democrático e universal” (dx1);*

- *“é construir estratégias coletivas durante a graduação para a concretização do PEPPSSB” (dx2);*

- *“O desafio é fazer que a IES cumpra as DCN da ABEPSS, para propiciar uma formação competente e crítica” (dy);*

- *“é criar possibilidades para efetivar o PEPPSSB nas nossas futuras ações, enquanto, assistentes sociais, buscando romper com o distanciamento entre a teoria e a prática” (dz1);*

- *“é superar o cotidiano de injustiça social, através da leitura da realidade social, propondo e implantando ações que vão ao encontro dos princípios do PEPPSSB” (dw1);*

- *“é construir uma interlocução entre o espaço acadêmico e a prática do assistente social, na mesma perspectiva do PEPPSSB. Acredito que uma das formas disto ocorrer é as IES assumirem seu papel de pesquisa e extensão, qualificando os espaços profissionais e os estágios, com a produção de conhecimento” (dw2);*

- *“é ser assistente social com uma postura ética, crítica e propositiva no enfrentamento do cotidiano profissional” (dw3);*

Os desafios para à formação profissional em Serviço Social, segundo as falas dos discentes, estão relacionados à efetividade do PEPPSSB, nos seguintes aspectos: a necessidade do processo de ensino aprendizagem na graduação conduzir à formação de um profissional que possua habilidades e competências para fazer uma leitura da realidade social, propondo e implantando ações e políticas com um caráter democrático e universal; a efetividade do PPP ter norte as DCN da ABEPSS; a indispensabilidade do processo de ensino aprendizagem na graduação romper com o distanciamento entre a teoria e a prática, entre o universo acadêmico e a prática profissional, através da pesquisa e extensão.

Assim, os discentes compreendem que o PPP tem uma relação dialética com o PEPPSSB, e que o desafio é a efetividade de ambos no espaço acadêmico e no espaço profissional.

À guisa de síntese das percepções dos sujeitos da pesquisa, coordenadores, docentes e discentes pode-se ressaltar na operacionalização dos PPP nas IES:

- quanto à participação na elaboração e implementação dos PPP, verificou-se ter sido um processo de contribuição limitada, em geral, de grupos docentes e não de sua totalidade, bem como, sem a contribuição dos discentes, significando uma descaracterização da proposta de construção coletiva dos PPP;

- em relação às condições de trabalho constatou-se, em decorrência das IES serem instituições empresariais educacionais e com fim mercadológico, além das questões estruturais como: o regime de trabalho horista dos docentes tem por conseqüência uma dupla jornada, expondo-os a condições inadequadas para seu exercício docente, restrito à atividade do ensino, sem possibilidade de realizar pesquisa e extensão, assim como outras atividades não remuneradas - organização/planejamento das atividades do ensino; leituras; construção didático-pedagógica das aulas; correção dos trabalhos de aproveitamento escolar; reuniões pedagógicas; debate de avaliação/implementação do PPP, dentre outras. Merece destaque, ainda, a preocupação dos discentes quanto à tendência crescente de disciplinas online, bem como os impactos de todas as condições lacunares de implementação do PPP sobre o processo de ensino-aprendizagem;

- no tocante aos desafios, quase por unanimidade, os sujeitos expressaram que a questão central repousa na relação do PPP com o PEPPSSB, tendo em vista uma formação em Serviço Social qualificada, crítica, propositiva,

emancipatória, fundamentada nos princípios dos direitos universais, da liberdade, da democracia, e outros valores.

Cabe ainda, ressaltar, dentre os resultados da pesquisa, as inquietações dos sujeitos sobre a necessidade de precisar e aprofundar a concepção de educação, fundamento e mediação, tanto do PPP quanto do PEPPSSB, no processo de ensino-aprendizagem. As concepções de educação expostas têm em comum a abordagem dialética e crítica, embora, se distingam em relação ao pensamento pedagógico: VYGOTSKY, situando-se na vertente da psicologia desenvolvimentista; FREIRE, situando-se no diálogo do marxismo com a fenomenologia e Marx, situando-se no materialismo histórico dialético.

Assim, é possível visualizar diferentes manifestações de operacionalização dos PPP ligadas às particularidades das IES, revelando todas, contudo, tensionamentos nas articulações necessárias entre o PPP e o projeto ético político profissional do Serviço Social, na efetivação do processo de formação profissional de cunho emancipatório.

Ao finalizar, tomo as palavras da professora YAZBEK (2009, p. 161), quando assinala que

a reafirmação das bases teóricas do projeto ético político, teórico metodológico operativo, concentrado na tradição marxista, não pode implicar na ausência do diálogo com outras matrizes de pensamento social, nem significa que as respostas profissionais aos desafios desse novo cenário de transformação possam ou devam ser homogêneas. Embora, possam e devam ser criativas e competentes.

Nessas respostas se incluí o desafio, no processo de formação profissional, a inter-relação entre o PPP e o PEPPSSB do Serviço Social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”

PAULO FREIRE

Para tecer considerações finais, retomo, a questão central que fundamentou os campos teórico e empírico, desta pesquisa: **Como se expressam e se relacionam o PPP e o projeto ético político profissional do Serviço Social no processo de formação profissional do Assistente Social, na graduação?**

Quanto ao campo teórico-metodológico, adotei a abordagem dialética na tradição marxista, relevando as categorias de totalidade, contradição e mediação.

Nessa perspectiva realizei primeiramente aproximações à educação e ao Serviço Social, e concretamente ao PPP e ao PEPPSSB.

No Brasil, na atualidade, o PPP é elaborado pelas IES a partir das DCN do MEC, em cada curso superior, parametrando o processo de formação profissional, na dimensão legal e voltada para atender o mercado.

Dentre as abordagens teóricas da educação, o PPP pode ser compreendido no caráter emancipatório, norteados pela teoria social crítica, na tradição marxista.

Quanto ao Serviço Social, no processo sócio-histórico da profissão foi se constituindo o atual PEPPSSB também de caráter emancipatório, fundamentado na teoria social crítica, na tradição marxista. Há, dessa forma, uma convergência na fundamentação teórica entre o PPP na abordagem emancipatória da educação e o PEPPSSB.

Foi importante também para a compreensão analítica dos PPP e do PEPPSSB e suas possíveis relações, o conhecimento do contexto histórico da universidade brasileira que é uma instituição tardia em relação às universidades da América Latina. Pode-se afirmar que só a partir da segunda década do século XX a universidade brasileira passou a se consolidar, com avanços e fragilidades durante sua trajetória nesse século.

Para o século XXI a universidade brasileira tem como desafio colocar-se como protagonista na construção/problematização permanente de um projeto societário justo com a sociedade e não para a sociedade. Nesse horizonte a universidade brasileira pode representar uma construção de projeto que avança na direção de novos paradigmas e novas utopias contra hegemônicas à globalização neoliberal.

Foi ainda, de relevância uma abordagem histórica da formação profissional em Serviço Social no Brasil, principalmente em seu processo de (re)significação profissional na contemporaneidade, inserido e mediado por concepções e caminhos pedagógico-ético-políticos, com fundamentação na dialética de tradição marxista.

Neste sentido, a formação profissional em Serviço Social em sua historicidade e sua mediação com o PEPPSSB, tornou-se um importante instrumento de reflexão do papel do PPP nos cursos de Serviço Social, favorecendo a compreensão da relação teoria-prática não como uma dualidade, mas como uma relação dialética incluindo, as possíveis inovações pedagógicas e as ações dos discentes e mesmo dos egressos, na perspectiva de novas construções de conhecimento que interferirão nas realidades onde irão atuar.

Quanto ao PEPPSSB vem sendo debatido pelos assistentes sociais brasileiros e suas entidades representativas, CFESS/CRESS, ABEPSS e ENESSO, principalmente a partir da década de 1990 em um movimento de enfrentamento ao

conservadorismo profissional, embora suficientemente flexível para sem se descaracterizar, incorporar novas questões, assimilar problemáticas diversas, enfrentar novos desafios. Em suma, trata-se de um projeto que também é um processo, em continuo desdobramento, referendado nas DCN da ABEPSS de 1996.

No que diz respeito à aproximação empírica desta pesquisa, de caráter quantiquantitativo, abrangeu o cenário do ensino superior da cidade de São Paulo, que totaliza 197 IES, das quais 189 são privadas, 8 de natureza pública, sendo 5 estaduais e 3 federais, conforme dados do MEC de 2010. De um modo geral, as IES públicas além do ensino, desenvolvem atividades de pesquisa e extensão, sendo a USP a universidade de maior excelência no Brasil. Quanto às IES privadas que são maioria, em geral, realizam preponderantemente atividades de ensino. Embora, fazendo parte das IES privadas, a IES comunitária, como a PUCSP, é exceção, realizando atividades de ensino, pesquisa e extensão.

É na PUCSP, que se encontra o primeiro curso de Serviço Social no Brasil, desde 1936. Atualmente existem na cidade de São Paulo dezoito cursos de Serviço Social em IES privadas, distribuídas em 10 universidades, 7 centro-universitários e 1 faculdade. Dentre estes cursos, 12 são de modalidade de ensino presencial e 6 de ensino à distância. Dos dezoitos cursos apenas cinco são anteriores a 2004, a partir de quando houve um crescente aumento, ainda em processo, representando a cada semestre uma oferta de 3.215 vagas para ingressantes, na modalidade presencial.

Como procedimentos da pesquisa de campo, foram utilizados pesquisa documental, com levantamento dos PPP das quatro IES pesquisadas, currículo lattes dos quatro coordenadores e sessenta e dois docentes, entrevistas semi estruturadas com quatro coordenadores, seis questionários para os docentes, nove questionários para discentes e grupo focal com seis docentes e nove discentes. Todos estes procedimentos revelaram adequados para a coleta de dados, complementando-se mutuamente.

Para a análise dos dados foi utilizada análise de conteúdo e definidos os três eixos à saber, perfil das IES pesquisadas, percepções dos sujeitos sobre a concepção do PPP e as suas percepções sobre a operacionalização do PPP. Cabe destacar para a análise desses eixos, a relevância de referenciais teóricos, na área da Educação, de *Chauí, Delors, Freire, Kosik, Marx, Teixeira, e Vieira Pinto*, e, na área do Serviço Social, de *Abramides, Bonetti, Yamamoto, Marx, Netto, Simionatto e Yazbek*.

Os resultados da pesquisa permitem reconhecer a partir da questão central.

No PPP das IES pesquisadas, apesar de elaborado a partir da DCN da ABEPSS, foi percebido um distanciamento do PEPPSSB, visto que a operacionalização do PPP tem sua gestão do tipo empresarial, isto é, centrada no serviço ao cliente, no sentido de atender as necessidades do mercado, o que explica o investimento predominante das IES no ensino, rompendo com o tripé do conhecimento: ensino, pesquisa e extensão. Assim, as IES consolidam as estruturas mínimas exigidas na legislação para que os cursos de Serviço Social sejam autorizados e reconhecidos pelo MEC. Neste sentido, os PDI das IES tem por referencia os indicadores de avaliação do ensino superior. Desse modo, percebe-se que todos os cursos de Serviço Social pesquisados estão atendendo os requisitos técnicos necessários dessas avaliações.

Os coordenadores, docentes e discentes se situam entre o desejo, a possibilidades concretas e os desafios de operacionalização de um PPP de caráter emancipatório. O cenário do processo histórico das DCN da ABEPSS direcionado pelo PEPPSSB conduz uma formação emancipatória. Assim, os sujeitos do PPP se apropriam das DCN da ABEPSS a partir dessa contradição, que tem por expressões principais: as realidades concretas nas IES não visam esta formação, seja pela precarização do trabalho docente, ocasionando a dupla jornada de trabalho do corpo docente, a ausência de tempo necessário para o diálogo e o enfrentamento das questões institucionais e pedagógicas autoritárias; seja, com a ausência de espaço coletivo dentro das IES com os sujeitos: diretores, coordenadores, docentes,

discentes, funcionários e a comunidade, para reflexão e produção de conhecimento coletivo qualificado sobre as questões do ensino superior (Legislação), institucionais (estatutos, normas, PPP, PDI, projetos de extensão e pesquisa), das particularidades da formação profissional em Serviço Social norteada pelo PEPPSSB e dos movimentos sociais da área do ensino superior.

Os PPP dos cursos de Serviço Social das IES pesquisadas se apresentaram como um instrumental, assim se pode reconhecê-los como uma parte de um todo, isto é, o processo de formação profissional em Serviço Social de âmbito nacional a partir das DCN da ABEPSS norteada pelo PEPPSSB.

Para o enfrentamento desses dilemas é necessário romper com a concepção disciplinar e fragmentada das matrizes curriculares para trabalhar com espaços de formação que têm como principais articuladores os projetos de aprendizagens, originados na realidade concreta do meio em que estão inseridos. Esses projetos possibilitam o diálogo dos fundamentos teóricos-práticos, com os núcleos de formação da DCN da ABEPSS, ou seja, NFTMVS, NFFSHSB e NFTP.

Nessa contradição, outro aspecto é a ausência coletiva de organização por parte dos coordenadores, docentes e discentes de resistências concretas e de criação de estratégias para uma efetivação dos PPP na perspectiva emancipatória.

Esse aspecto desvela uma fragilidade política dos sujeitos nas mediações e articulações para o enfrentamento desses dilemas.

Em concordância com os depoimentos dos sujeitos, os desafios revelados estão centrados na relação do PPP com o PEPSSB, visto que os coordenadores, docentes, discentes, juntamente com as entidades da categoria de Serviço Social, CFESS/CRESS, ENESSO e ABEPSS, necessitam criar estratégias pedagógica-ético-político nos cenários local, regional, nacional para além das DCN.

Isto significa possibilitar o diálogo das dimensões do PPP dos cursos de Serviço Social nas IES com a construção de saberes pedagógicos, estratégicos, éticos e políticos da formação emancipatória que o PEPPSSB contém.

Neste sentido, evidencia-se a necessidade dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Serviço Social trazerem em suas matrizes curriculares os conteúdos necessários para o debate dos PPP, possibilitando a formação do docente com apropriação qualificada da concepção de educação exigida no constructo dos PPP e do cotidiano de sua operacionalização. Daí, a prioridade de desenvolver pesquisas para o estudo desta temática no Serviço Social aprofundamento a qualificação docente no contexto do PEPPSSB, para sua consolidação progressiva no âmbito da profissão.

Entendo a formação como um processo permanente, os PPP dos cursos de Serviço Social devem ser vividos consubstancialmente com o PEPPSSB, no envolvimento coletivo, imprimindo sua intencionalidade pedagógica, cultural, profissional e construindo um modelo de gestão participativa e democrática, trazendo a realidade do discente e construindo mecanismos pedagógicos para alcançar o perfil de egresso desejado, garantindo um padrão de qualidade técnica-operativa pedagógico-ético-política para todos, a partir do respeito à diversidade local, social e cultural, mas entendendo que o discente é o sujeito concreto, real, histórico e ético do processo educativo de um caráter emancipatório. Para iluminar este processo, ninguém melhor que FREIRE, quando afirma que

a formação que um assistente social recebeu, por exemplo, não pode ser sempre a mesma, nem igual em toda parte. A formação tem como ponto de partida a realidade, o contexto no qual se está inserido. Só na medida em que se parte do contexto é que se pode respeitá-lo, desrespeitá-lo ou contestá-lo. Ou seja, o processo formador, que é um processo permanente, está submetido ao tempo e ao espaço, implica em conhecer e reconhecer a realidade que se quer mudar. (1992, p. 45-46).

Finalizando, é fundamental reconhecer que o processo de formação em Serviço Social nas relações do PPP e do PEPPSSB, constitui um processo

democrático para a construção de um caminhos reais de melhoria da qualidade do ensino, com base em um projeto coletivo gestado com a participação efetiva de todos protagonistas: coordenadores, docentes, discentes, funcionários e demais forças sociais. Assim, o PPP se consubstancia em um instrumento pedagógico-ético-político de mediação da compreensão do mundo e de transformação social.

## REFÊRENCIAS

- ABEPSS. **Relatório da oficina nacional para implementação das diretrizes curriculares**. In: Revista Temporalis. Brasília: Valci, Ano 1, n° 2, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares para o serviço social**. In: Cadernos de ABESS n° 7. Formação profissional: trajetória e desafios. São Paulo: Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares e pesquisa em Serviço Social**. In Vv. Aa. Cadernos Abess. São Paulo: Abess/Cortez 1998. n. 8.
- \_\_\_\_\_. Revista Temporalis. Brasília: Grafile, Ano 1, n° 2. 2000.
- \_\_\_\_\_. Revista Temporalis. Brasília: Grafile, Ano 2, n° 3. 2001.
- ABRAMIDES, Maria B. C. **O projeto ético-político profissional do serviço social brasileiro**. 2006. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.
- ABRAMIDES, M. B. C.; CABRAL, M. S. R. **O novo sindicalismo e o Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1995.
- ALENCAR, Francisco, CARPI, Lucia e RIBEIRO, Marcus Vinicius. **História da sociedade brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
- ALMEIDA, José Luis Vieira de. **Tá na rua: representações da prática dos educadores de rua**. São Paulo: Xamã, 2001.
- ALAYÓN, N. (org.). **Trabajo social latinoamericano: a 40 años de la reconceptualización**. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 5ª Ed., São Paulo, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Crise capitalista contemporânea e as transformações no mundo do trabalho**. In: Programa de Capacitação em Serviço Social e Política Social: módulo 1: Crise contemporânea, questão social e Serviço Social – Brasília: CEAD, 1999.
- BAPTISTA, Dulce M. T. **O Debate sobre o uso de técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa**. In: **Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras Editora, 1999.

BARROCO, M. L. S. **A inscrição da ética e dos direitos humanos no projeto ético-político do serviço social.** Serviço Social & Sociedade. São Paulo: Cortez, 2004. N.79.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Implicações da reforma do ensino superior para o exercício profissional do assistente social: desafios para o CFESS.** In: Revista Temporalis. Brasília: Graflin, Ano I, n° 1, 2000.

BENJAMIN, César. et all (org.) **A opção brasileira.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

BOGDAN, Roberto C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda., 1994.

BONETTI, D. et all. **Serviço Social e ética: convite a uma nova práxis.** São Paulo: CFESS/Cortez, 1996.

BORGIANNI, E.; GUERRA, Y.; MONTAÑO, C. (orgs.) **Serviço Social crítico. Hacia La construcción Del nuevo proyecto ético-político profesional.** São Paulo: Cortez, 2003.

BOSCHETTI, I. **Seguridade social e projeto ético-político do serviço social: que direitos para qual cidadania?** Serviço Social & Sociedade. São Paulo: Cortez, 2004. N. 79.

BRASIL. **Código de ética do assistente social – Lei 8662/93.**

\_\_\_\_\_. **Código Civil Brasileiro - LEI Nº 10.406/2002.**

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal – 1998.**

\_\_\_\_\_. **Decreto Lei 5.622/2005.**

\_\_\_\_\_. **Decreto Lei 5.773/2006.**

\_\_\_\_\_. **Decreto Lei 6.096/2007.**

\_\_\_\_\_. **Lei 11.096, de 13/01/2005.**

\_\_\_\_\_. **Lei de regulamentação da profissão de serviço social – Lei 8.662/93.**

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação – Lei 9.393/96.**

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação – Lei 4.024/61.**

\_\_\_\_\_. INEP. **Evolução do Número de Vagas, segundo a Categoria Administrativa – Brasil – 2002 a 2007.** Dados do Censo da educação Superior 2007. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo\\_tecnico\\_2007.pdf](http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf)>, acesso em 01 de agosto de 2009.

\_\_\_\_\_. INEP. **Dados da Legislação e Normas da Educação Superior.** Disponível em: [http://www.inep.gov.br/superior/avaliacao\\_institucional/legislacao.htm](http://www.inep.gov.br/superior/avaliacao_institucional/legislacao.htm), acesso em 21/06/2010.

\_\_\_\_\_. INEP. **Dados do Censo da Educação 2008.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>, acesso 20/07/2010.

\_\_\_\_\_. INEP. **Educação superior brasileira: 1991 – 2004.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

\_\_\_\_\_. MEC. **Dados do Cadastro das IES.** Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro>, acesso em 12/06/2010.

BRAZ, M. **Notas sobre o projeto ético-político do serviço social.** In. CRESS 7ª Região, 2005.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** Tradução de LORENICINI, Álvaro. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CANÁRIO, Rui. **O que é Escola? Um olhar sociológico.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2005.

CARDOSO, Priscila F. G. **A Hegemonia do Projeto Profissional na Década de 90: questionar é preciso, aderir (não) é preciso.** Dissertação de Mestrado PUC-SP. São Paulo: Mimeografado, 1999.

CARVALHO, Alba Maria Pinho. et al. **Projeto de investigação: a formação profissional do assistente social.** Serviço Social & Sociedade. São Paulo: Cortez, 1984. n. 14.

CHARLE, Cristophe e VERGER, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Pluralismo: dimensões teóricas e políticas**. In: Cardenos de ABESS n° 4. Ensino em serviço social: pluralismo e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1991

CUNHA, Maria Isabel. **Inovações pedagógicas: tempos de silêncio e possibilidades de produção**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v7, n13, p. 149-58, ago. 2003.

CUNHA, Luiz Antônio e GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1979.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Trad. José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez: UNESCO: MEC, 2000.

ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA. **Fundamentos teóricos**. Rio de Janeiro, 1983. \_\_\_\_\_. **Manual básico**. Rio de Janeiro, 1983.

FALEIROS, V. P. **Confrontos teóricos do movimento de reconceituação do Serviço Social na América Latina**. Serviço Social & Sociedade. São Paulo: Cortez, 1987. n. 24.

FAPSS-SP. **História do curso de serviço social da FAPSS-SP**. Disponível em <http://www.fapss.br/fapss.php>, acesso em 06/07/2010.

FERNANDES, Florestan. **A história em processo**. IN: FERNANDES, Florestan (org). **Marx e Engels**. São Paulo: Ática, 1989.

FERREIRA, Ivanete Boschetti. **Implicações da reforma do ensino superior para a formação do assistente social: desafios para a ABEPSS**. In: Revista Temporalis. Brasília: Graffline, Ano I, n° 1, 2000.

FONSECA, Claudia. **Quando um caso não é um caso**. Revista Brasileira de educação, n° 10, 1999.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia. Cotidiano do professor**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. **Prática didático-pedagógica no processo de formação profissional**. In: **Ensino de Serviço Social: polêmicas**. São Paulo: EDUC, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pressupostos do Projeto pedagógico**. In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 28,8 a 2, 9,1994.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber livro Editora, 2005.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 8 ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1989.

HENRÍQUEZ, A. **Serviço Social: ética, deontologia e projectos profissionais**. Lisboa: CPIHTS; Madri: Veras; São Paulo: ICSA, 2001.

IAMAMOTO, Marilda Villela, CARVALHO, Raul. **Relações sociais e serviço social no Brasil**. São Paulo: Celats/Cortez, 1982.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Reforma do ensino superior e serviço social**. In: Revista Temporalis. Brasília: Graffline, Ano I, n° 1, 2000.

\_\_\_\_\_. **O Serviço Social em tempos de globalização.** In: Revista Inscrita nº03, Brasília: Graflina, p.6-12, 1998.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**, 3 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986.

LUKÁCS, Gyorgy. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

MARTINS, José de Souza. **Os limites do irracional: globalização e crise econômica mundial.** São Paulo: Fio de Tempo, 1999.

MARX, Karl e ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **História**, org. Florestan Fernandes, São Paulo: Editora Ática, 1989.

MATTOS, Carlos de Meira, Gen. **Brasil geopolítica e destino.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.

MINAYO, Maria C. de Souza (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NETTO, José Paulo. “**Transformações Societárias e Serviço Social – notas para uma análise prospectiva da profissão**”. In: Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Cortez, Ano XVII, nº50 – p.87-132, Abril/1996.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social.** São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. **Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64.** São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **A construção do projeto ético-político do serviço social.** In MOTA, Ana Elizabete (orgs.). **Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional.** 2006. <[http://www.fnepas.org.br/pdf/servico\\_social\\_saude/texto2-1.pdf](http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto2-1.pdf)>. Acesso em 17 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. **A construção do projeto ético-político do serviço social frente à crise contemporânea.** In: Programa de Capacitação em Serviço Social e Política Social: módulo 1: Crise contemporânea, questão social e Serviço Social – Brasília: CEAD, 1999.

NEVES, Elza e NADAI, Joana. **História do Brasil: da colônia à República.** 8. ed. São Paulo: Saraiva, 1986.

OLIVEN, Arabela Campos. **Histórico da educação superior no Brasil.** In: SOARES, Maria Susana Arrosa (org.). **A educação superior no Brasil.** Brasília: CAPES, 2002.

PUCSP. **História do curso de serviço social.** Disponível em <http://www3.pucsp.br/cursos/26/historico>, acesso em 21/07/2010.

PRADO JUNIOR, Caio. **Dialética do conhecimento.** 5 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1969.

SADER, Emir. **Contra o pessimismo.** <http://agenciapcartamaior.uol.com.br/templates/index>. Agência Carta Maior, 2007. Acessado em 01 de novembro de 2009.

SADER, Emir e PABLO, Gentili. et all (Orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado.** São Paulo: Hacker Editores, 2001.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4. ed., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho d'Água, 2001.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico.** 20ª edição. São Paulo, Editora Cortez, 1996.

SILVA E SILVA, M. O. (coord.). **O Serviço Social e o popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura.** São Paulo: Cortez, 1995.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Para uma pedagogia do conflito.** In: SILVA, Luiz Heron. **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SIMIONATTO, I. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social.** São Paulo: Cortez/UFSC, 1995.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **A questão da Universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **Universidade do mate: história da UFPR**. 2. ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006.

Werner, Rosiléa Clara. “**Desafios contemporâneos na formação profissional o desenvolvimento de competências e habilidades no serviço social**”. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

YAZBEK, Maria Carmelita. et alli (org.) **Projeto de revisão curricular da Faculdade de Serviço Social – PUC-SP**. In: Revista Serviço Social e Sociedade. São Paulo: Cortez, Ano V, nº 14 – p. 29-103, Abril, 1984.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A**

**DOCUMENTO SOLICITANDO AUTORIZAÇÃO  
PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA**



## Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

### Programa de Estudos Pós Graduated em Serviço Social

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010

#### **Professor(a)**

D.D. Coordenador do Curso de Serviço Social  
IES

Prezado(a) Professor(a),

Eu sou Jayson Vaz Guimarães, assistente social, pesquisador integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino e Questões Metodológicas em Serviço Social (Nemess/PUCSP), e estou finalizando minha pesquisa de doutorado, cuja tese terá como tema **“Formação Profissional em Serviço Social nas IES: caminhos pedagógico-ético-político em questão – São Paulo/SP – 2010”**. Então minha intenção, junto com minha orientadora Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Lúcia Carvalho da Silva, é conhecer como se dá esse processo no curso de Serviço Social na IES.

A IES foi escolhida por ser uma Instituição de ensino de referência, por ser particular em sentido estrito e por ter o curso de Serviço Social reconhecido anterior a 1996, isto é, reconhecimento anterior a aprovação das diretrizes curriculares nacionais do curso de Serviço Social ABEPSS/MEC.

Assim sendo, venho solicitar a autorização para que minha pesquisa possa ser realizada nesta Instituição, necessito entrevistar a coordenação do curso, ter acesso aos seguintes documentos: projeto político pedagógico do curso de Serviço Social, para fins da pesquisa acadêmica da Tese de doutorado. Além deles, pretendo fazer dois grupos focais, sendo um com alunos e outro com os professores, que seja agendo posteriormente.

Gostaríamos de afirmar a importância da participação e da parceria de sua unidade neste momento da investigação e nos dispomos a dar acesso aos dados que resultarem desta pesquisa.

À disposição para esclarecimentos que se fizerem necessários.

Contando com sua preciosa colaboração para comigo e com nossa categoria profissional, aguardo.

Cordialmente,

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lúcia Carvalho da Silva**  
Orientadora/PUCSP

**Jayson Vaz Guimarães**  
Pesquisador/Doutorando

**APÊNDICE B**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A  
COORDENAÇÃO DE CURSO DE SERVIÇO  
SOCIAL**

### Questões Norteadoras

- Breve identificação do coordenador
- Breve identificação da Instituição de Ensino Superior
- Breve identificação do curso de Serviço Social
- O projeto político pedagógico do curso de serviço social:
  - Concepção de formação
  - Sua proposta de formação
  - Seu significado
- O processo de construção do projeto político pedagógico do curso de serviço social
  - A participação do coordenador
  - Participação do corpo docente
  - Participação do corpo discente
  - Participação da comunidade
- O projeto ético político profissional do Serviço Social:
  - Concepção e significado
  - Relações com a formação do Assistente Social, na graduação
  - Relações com o projeto político pedagógico
- Outras observações

**APÊNDICE C**

**CONVITE PARA DOCENTES E DISCENTES  
PARTICIPAREM DOS GRUPOS FOCAIS**



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Programa de Estudos Pós Graduated em Serviço Social

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010

Prezado(a)s Docentes e Discentes,

Eu sou **Jayson Vaz Guimarães**, assistente social, doutorando no Programa de Estudos Pós Graduated em Serviço Social na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, (o endereço do meu currículo na Plataforma Lattes é <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4777490D5> ). Estou finalizando minha pesquisa de doutorado, cuja tese terá como tema “**Formação Profissional em Serviço Social nas IES: caminhos pedagógico-ético-político em questão – São Paulo/SP, 2010**”.

Então! minha intenção, junto com minha orientadora Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Lúcia Carvalho da Silva, é fazer um grupo focal de docentes e um outro de discentes objetivando **Desvelar as relações entre projeto ético político profissional do Serviço Social e o projeto político pedagógico na formação profissional do Assistente Social nas Instituições de Ensino Superior na cidade de São Paulo/SP**.

Neste contexto convido-as a fazer parte desse grupo focal, que será desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, na **Rua Ministro de Godoy, 969 - 5º andar, sala 514 – Perdizes – São Paulo, no dia 19 de junho de 2010: Docentes das 9h às 12h e Discentes das 14h às 17h**.

Observação: **Para realizar o grupo focal preciso de dois participantes – discente – de cada Instituição de ensino, desse modo solicito confirmação ou indicação de outro discente para participar do grupo focal. É primordial a contribuição de vocês para a realização desta minha etapa na pesquisa de tese do doutorado.**

Solicito confirmação da presença no grupo focal pelo e-mail [guimaraes.jaysonvaz@gmail.com](mailto:guimaraes.jaysonvaz@gmail.com) ou pelo celular (11)93656505.

Agradeço desde já a contribuição e a disponibilidade.

Cordialmente,

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lúcia Carvalho da Silva**  
Orientadora/PUCSP

**Jayson Vaz Guimarães**  
Pesquisador/Doutorando

## **APÊNDICE D**

**EIXO E TÓPICOS NORTEADORES DE  
DISCUSSÃO PARA O GRUPO FOCAL:  
DISCENTE E DOCENTE**

Eixo central: **projeto político pedagógico do curso, projeto profissional e as suas mediações na formação do assistente social.**

#### **TÓPICOS NORTEADORES (GRUPO DE DOCENTES):**

- a importância da participação dos docentes e discentes na elaboração e implementação do PPP:
  - concepção do PPP;
  - a contribuição do docente no processo;
  - direcionamento do PPP para atender que público;
- a concepção de educação presente no PPP:
  - a base teórica, política e filosófica que norteia o projeto pedagógico;
- o processo de ensino aprendizagem presente na sala de aula:
  - relação com o aluno;
  - desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem;
  - avaliação do processo de ensino aprendizagem (instrumentos);
  - as habilidades e competências propostas no PPP para planejamento e execução da disciplina no cotidiano da sala de aula;
- a relação do projeto ético político profissional do serviço social brasileiro na elaboração e/ou implementação do PPP;
- a relação das condições de trabalho na operacionalização do PPP.
  - as condições de trabalho;
  - as dificuldades e/ou facilidades para executar/viabilizar a execução das disciplinas ministradas;
- concluir: as projeções (desafios) de futuro para esta formação profissional;

#### **TÓPICOS NORTEADORES (GRUPO DE DISCENTES):**

- a importância da participação dos discentes na elaboração e implementação do PPP:
  - concepção do PPP;
  - a contribuição do discente no processo;
  - direcionamento do PPP para atender que público
- o processo de ensino aprendizagem presente na sala de aula.
  - relação com os docentes
  - desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem
  - avaliação do processo de ensino aprendizagem (instrumentos)
  - as habilidades e competências propostas no PPP e no cotidiano da sala de aula
- a relação do projeto ético político profissional do serviço social brasileiro no cotidiano da sala de PPP.
- a relação das condições de trabalho dos docentes na dinâmica das aulas.
- concluir: as projeções (desafios) de futuro para esta formação profissional

**APÊNDICE E**

**QUESTIONÁRIO PARA OS DISCENTES**

# QUESTIONÁRIO DISCENTE

## 1. IDENTIFICAÇÃO DO DISCENTE

**2.1. Sexo:** 1. Feminino 2. Masculino **2.2. Data de nascimento:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**2.2. Raça/cor:** 1. Amarela 2. Branca 3. Indígena 4. Negra 5. Parda 6. Outra.

**2.3. Estado civil:** 1. Solteiro 2. Casado/Unido 3. Viúvo 4. Divorciado 5. Outro

## 2. TRAJETÓRIA EDUCACIONAL

**2.1. Você cursou Ensino Fundamental em escola:**

1. Da rede pública 2. Da rede privada 3. Parte na rede pública e parte na rede privada

**2.2. Você cursou Ensino Médio em escola:**

1. Da rede pública 2. Da rede privada 3. Parte na pública e parte na rede privada

**2.3. Que modalidade de Ensino Fundamental você cursou?**

1. Regular 2. EJA/Supletivo

**2.4. Que modalidade de Ensino Médio você cursou?**

1. Regular 2. EJA/Supletivo 3. Técnico

## 3. COM RELAÇÃO AO CURSO:

**3.1. Qual curso você desejava fazer?** \_\_\_\_\_

**3.2. Você está satisfeito com o curso que está fazendo?**

1. Totalmente 2. Parcialmente 3. Não estou satisfeito 4. Não sei dizer

**3.3. Se você não está totalmente satisfeito, explique o porquê:**

---



---

## 4. ATIVIDADE NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR:

**4.1. Além de seu curso, do que mais você participa na IES? (pode assinalar mais de um item):**

1. Iniciação científica Qual? \_\_\_\_\_

2. Monitoria Qual? \_\_\_\_\_

3. Centro Acadêmico Qual? \_\_\_\_\_

4. Movimento Estudantil Qual? \_\_\_\_\_

5. Grupo de estudo Qual? \_\_\_\_\_

6. Eventos Acadêmicos Qual? \_\_\_\_\_

7. Outra Qual? \_\_\_\_\_

8. Nada

**5. SITUAÇÃO DE TRABALHO:****5.1. Qual a sua situação ocupacional?**

- |   |                           |                                      |
|---|---------------------------|--------------------------------------|
| 1. Não trabalho                         | 6. Empregado sem registro | 11. Estágio remunerado               |
| 2. Professor da rede pública            | 7. Autônomo               | 12. Desempregado                     |
| 3. Funcionário público                  | 8. Temporário             | 13. Desempregado procurando trabalho |
| 4. Professor da rede privada/particular | 9. Cooperado              | 14. Não quero trabalhar no momento   |
| 5. Empregado com registro               | 10. Trabalho informal     | 15. Outro. Qual? _____               |

**APÊNDICE F**

**QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES**

**1) O significado de um projeto político pedagógico?**

---

---

---

---

---

---

---

**2) O que são habilidades e competências no processo de formação do assistente social, no nível da graduação?**

---

---

---

---

---

---

---

**3) Qual é o significado do projeto ético político profissional do serviço social na formação profissional do assistente social, no nível da graduação?**

---

---

---

---

---

---

---

**APÊNDICE G**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE  
ESCLARECIDO**



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Programa de Estudos Pós Graduated em Serviço Social

---

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

**Título do projeto:** Formação Profissional em Serviço Social nas IES: caminhos pedagógico-ético-político em questão – São Paulo/SP, 2010.

Pesquisador responsável: Jayson Vaz Guimarães, CRESS 34748/SP, RG 52.651.303-2.

Fone para contato: Residência 11.5044470 – Celular 11.93656505

### DADOS DA PESQUISA

**Tema:** Relações entre projeto ético político profissional e projeto político pedagógico na formação profissional do Assistente Social em Instituições de Ensino Superior – São Paulo/SP – 2010.

**Questão central:** Como se expressam e se relacionam o projeto ético político profissional e o projeto político pedagógico no processo de formação profissional do Assistente Social, na graduação.

**Objeto:** Projeto ético político profissional e projeto político pedagógico, suas relações no processo de formação profissional do Assistente Social nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior, da cidade de São Paulo, ano 2010.

**Hipótese:** Nos cursos de graduação de serviço social da cidade de São Paulo, há relações diferentes entre o projeto ético político profissional e o projeto político pedagógico, expressando concepções distintas do processo de formação profissional, com implicações distintas para o ensino-aprendizagem.

**Objetivo geral:** Conhecer e analisar as relações entre o projeto ético político profissional e o projeto político pedagógico no processo de formação profissional do Assistente Social nos cursos de graduação, nas Instituições de Ensino Superior da cidade de São Paulo.



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Programa de Estudos Pós Graduated em Serviço Social

**Sujeitos da pesquisa:**

- Coordenadores de Curso de Serviço Social das IES pesquisadas.
- Docentes dos Cursos de Serviço Social das Instituições das IES pesquisadas.
- Discentes dos Cursos de Serviço Social das Instituições pesquisadas que estejam cursando o último período do curso.

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Lúcia Carvalho da Silva**  
Orientadora/PUCSP

**Jayson Vaz Guimarães**  
Pesquisador/Doutorando

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_,

RG, \_\_\_\_\_,

Abaixo assinado, concordo em participar do estudo "**Formação Profissional em Serviço Social nas IES: caminhos pedagógico-ético-político em questão – São Paulo/SP, 2010**" como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador **Jayson Vaz Guimarães** sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como a importância de minha participação. Foi-me garantido que posso o sigilo de meus dados pessoais e retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE H

**QUADRO I: PRODUÇÃO DE TESE E DISSERTAÇÕES COM A TEMÁTICA A RESPEITO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SERVIÇO SOCIAL NO NÍVEL DE GRADUAÇÃO – ANO 1973 A JUNHO/2009**

**QUADRO I: Produção de Tese e Dissertações com a temática a respeito da Formação Profissional em Serviço Social no nível de graduação – Ano 1973 a Junho/2009**

<b>Eixo</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>
Educação e Mercado	Nizato, Milton Batista	A educacao sob a egide do mercado : os novos rumos do ensino superior no Brasil.	2000
Educação e Mercado	Mendes, Ana-Maria Coelho Pereira	Avaliação academica institucional na universidade : conhecendo e transformando o ensino superior.	2003
Educação e Serviço Social	Martins, Eliana Bolorino Canteiro	Educacao e servico social : elo para a construcao da cidadania.	2007
Extensão universitária	Costa, Shirley Kayamori Lobato da	Extensao universitária : marcos e marcas de uma trajetoria.	2002
Formação profissional	Lustig, Ester	Estudo exploratorio sobre o relacionamento teorico-pratico na formacao profissional do assistente	1977
Formação profissional	Yoshida, Adelia Satiko	Formacao e informacao profissional universitaria.	1978
Formação profissional	Albiero, Celia Maria Grandini	Ensinar e aprender : desafios constantes na formacao profissional em Servico Social.	2000
Formação profissional	Castronovo, Raquel	Los procesos de revision, evaluacion y reformulacion de los proyectos de formacion profesional de	2000
Formação profissional	Argumedo, Manuel Alberto	El trabajador social como educador : formacion profesional y educacion.	2001
Formação profissional	Santos, Vera Nubia	A Faculdade de Servico Social de Sergipe : tendencias e experiencias de docentes no processo de f	2001
Formação profissional	Coelho, Hellen Rizotto	"Quem mexeu no meu queijo?" : uma reflexao acerca do processo de formacao do assistente social.	2003
Formação profissional	Lopez, Antonio A	La problematica de la especificidad en trabajo social.	2003
Formação profissional	Adriano, Ana Livia	A questao do pluralismo no servico social.	2004
Formação profissional	Silva, Ivone Maria Ferreira da	A formacao historica da questao social no Brasil e sua vinculacao com o servico social : uma viag	2005
Formação profissional	Menezes, Vanessa Bega	Formacao e atuacao profissional : uma relacao indissociavel.	2006
Formação profissional	Silva, Fatima Noely da	O processo de ensino-aprendizagem no exercicio profissional do assistente social : um instigante	2006
Metodologia de ação profissional	Abreu, Marina Maciel	Servico social e a organizacao da cultura : um estudo sobre a funcao pedagogica do assistente soc	2001

<b>Eixo</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>
Metodologia de ação profissional	Andrade, Marília de Carvalho Seixas	Serviço social e mutações do agir na modernidade.	2001
Metodologia de ação profissional	Cavalleri, Maria Silvana	Trabajo social y metodologia en la formación de trabajadores sociales : un estudio de caso sobre	2002
Metodologia de ação profissional	Oliveira, Simone Eneida Bacal de	Conhecimento e prática profissional : o saber fazer dos assistentes sociais em Manaus.	2002
Metodologia de ação profissional	Pires, Sandra Regina de Abreu	Serviço social : função educativa e abordagem individual.	2003
Metodologia de ação profissional	Ribeiro, Ione	As emoções na prática do assistente social : um exercício empírico.	2003
Metodologia de ação profissional	Benatti, Lucimara Perpetua dos Santos	A dimensão socio-educativa da prática profissional dos assistentes sociais que atuam nas Unidades	2004
Metodologia de ação profissional	Camolesi, Ada Bragion	Metodologia de intervenção socioambiental : a consolidação de interfaces na perspectiva do desenv	2004
Metodologia de ação profissional	Rodrigues, Talita Maria Muniz	Pensamento conservador e a prática do Serviço Social : avanços e retrocessos.	2004
Metodologia de ação profissional	Souza, Rosany Barcellos de	Saberes e práticas : competência e cultura profissional do Serviço Social.	2004
Metodologia de ação profissional	Guedes, Olegna de Souza	Interpretações do humanismo no serviço social brasileiro.	2005
Pesquisa em Serviço Social	Cassab, Latif Antonia	História oral : um suporte metodológico para a pesquisa em Serviço Social.	2003
Pesquisa em Serviço Social	Faria, Sandra de	Produção de conhecimento e agenda socio-profissional no Serviço Social brasileiro.	2003
Pesquisa em Serviço Social	Guelfi, Denise Cristina	Os autores e seus pensamentos : um estudo das concepções de serviço social na produção da pós-gra	2003
Pesquisa em Serviço Social	Bourguignon, Jussara Ayres	A particularidade histórica da pesquisa no serviço social.	2005
Pesquisa em Serviço Social	Ferreira, Maria Emília Freitas	Serviço social e construção do conhecimento : contextos, lógicas e significados no serviço social	2006
Projeto ético-político	Aguiar, Sandra Maria Zanello de	Compromisso e direção social na formação profissional do assistente social nas Faculdades Integra	2002
Projeto ético-político	Oliveira, Marcia Terezinha de	As expressões e manifestações sobre o projeto ético-político do Serviço Social no processo de tra	2002
Projeto ético-político	Jesus, Neusa Francisca de	A prática profissional como mediadora de um projeto ético-político : uma construção possível.	2003
Projeto ético-político	Abramides, Maria Beatriz Costa	O projeto ético-político profissional do serviço social brasileiro.	2006

<b>Eixo</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>
Projeto ético-político	Haymussi, Hillevi Maribel	Projeto profissional do serviço social vinculado a intenção de ruptura : inflexões e tensões que	2006
Supervisão de estágio	Marone, Anna Thereza	A importância do estágio na formação do profissional de serviço social.	1980
Supervisão de estágio	Nora, Euclides	O estágio enquanto espaço privilegiado do processo de formação profissional.	2002
Supervisão de estágio	Silva, Fatima Noely da	O estágio supervisionado e sua dinâmica no contexto histórico do curso de Serviço Social da UnC -	2002
Supervisão de estágio	Guimaraes, Jayson Vaz	Formação e estágio curricular supervisionado nas unidades de ensino de Serviço Social em Santa Ca	2004
Supervisão de estágio	Alves, Rita de Cassia	O ensino da prática em serviço social : desvendando possibilidades.	2005
Supervisão de estágio	Albiero, Celia Maria Grandini	"Na aquarela do Brasil : as cores se misturam na 'supervisão sistemática' e na 'avaliação qualita	2006
Supervisão de estágio	Nascimento, Jucileia Aparecida	A supervisão de estágio na formação profissional do assistente social : uma análise na Faculdade	2007
Trajetórias profissionais	Barbagallo, Leonardo	Trajetórias profissionais, história e subjetividade : a produção de sentidos no serviço social.	2005
Fonte: Biblioteca Reitora Nadir Gouvêa Kfoury – PUC/SP			

## APÊNDICE I

**QUADRO II: RELAÇÃO DAS IES POR TIPOLOGIA, NATUREZA, N° DE CURSOS E CURSO DE SERVIÇO SOCIAL CREDENCIADA PELO MEC NA CIDADE DE SÃO PAULO**

**QUADRO II: Relação das IES por tipologia, natureza, n° de cursos e curso de serviço social credenciadas pelo MEC na cidade de São Paulo**

<b>IES</b>	<b>Tipologia</b>	<b>Natureza</b>	<b>N° de Cursos</b>	<b>Curso de Serviço Social</b>
CONSERVATÓRIO DRAMÁTICO MUSICAL SÃO PAULO - CDMSP	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	2	não
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS - EBAPE	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	1	não
ESCOLA DA CIDADE - FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO - ESCOLA DA CIDADE	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	1	não
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO - FGV-EAESP	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	1	não
ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO - DIREITO GV	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	1	não
ESCOLA DE ECONOMIA DE SÃO PAULO - EESP	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	1	não
ESCOLA DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA DE SÃO PAULO - ESP	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	1	não
ESCOLA DOMINICANA DE TEOLOGIA -	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	4	não
ESCOLA SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO, MARKETING E COMUNICAÇÃO DE PERDIZES - ESAMC PERDIZES	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	2	não
ESCOLA SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO, MARKETING E COMUNICAÇÃO DO MORUMBI	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	1	não
ESCOLA SUPERIOR DE ARTES CÉLIA HELENA	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	3	não
ESCOLA SUPERIOR DE ENGENHARIA E GESTÃO DE SÃO PAULO - ESEG - ESEG	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	4	não
ESCOLA SUPERIOR DE PROPAGANDA E MARKETING - ESPM	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	1	não

IES	Tipologia	Natureza	Nº de Cursos	Curso de Serviço Social
ESCOLA SUPERIOR NACIONAL DE SEGUROS DE SÃO PAULO	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	1	não
ESCOLA SUPERIOR NACIONAL DE SEGUROS - UNIDADE SÃO PAULO - ESNS-SP	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	1	não
FACULDADE AIEC - AIEC / FAAB	Faculdade	Pessoa Jurídica de Direito Privado - Com fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	2	não
FACULDADE ALBERT EINSTEIN DE SÃO PAULO - FAESP	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	5	não
FACULDADE ANGLO LATINO - FAL	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	5	não
FACULDADE ASSOCIADA BRASIL - FAB	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	1	não
FACULDADE AUTÔNOMA DE DIREITO - FADISP	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	1	não
FACULDADE BRASILEIRA DE RECURSOS HUMANOS - FBRH	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	7	não
FACULDADE BRASÍLIA DE SÃO PAULO - FABRASP	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	2	não
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS - FCE	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	7	não
FACULDADE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE - FCDA	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	2	não
FACULDADE CÁSPER LÍBERO - FCL	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	7	não
FACULDADE CENTRO PAULISTANO -	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	5	não
FACULDADE CHAFIC - CHAFIC	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	2	não
FACULDADE CRUZ AZUL - FACRAZ	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	6	não

IES	Tipologia	Natureza	Nº de Cursos	Curso de Serviço Social
FACULDADE DAS AMÉRICAS - FAM	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Empresarial	1	não
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO DA FESPSP - FADFESPSP	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	1	não
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO DA FUNDAÇÃO ARMANDO ALVARES PENTEADO - FAE-FAAP	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	2	não
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS LUZWELL - LUZWELL	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	2	não
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO - IPH	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	1	não
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO SÃO PAULO - FAPI	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	5	não
FACULDADE DE ARTES PLÁSTICAS DA FUNDAÇÃO ARMANDO ALVARES PENTEADO - FAAP	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	1	não
FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO - FABCI	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	3	não
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE SÃO PAULO - FACIS	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	16	não
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS E ADMINISTRATIVAS SANTA RITA DE CÁSSIA - FACEAS	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	3	não
FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS DA SANTA CASA SÃO PAULO - FCMSCSP	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	1	não
FACULDADE DE COMPUTAÇÃO E INFORMÁTICA DA FUNDAÇÃO ALVARES PENTEADO - FCI-FAAP	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	1	não
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO E MARKETING DA FUNDAÇÃO ARMANDO ALVARES PENTEADO - FACOM-FAAP	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	1	não
FACULDADE DE DIREITO DA FUNDAÇÃO ARMANDO ALVARES PENTEADO - FAD-FAAP	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	1	não

IES	Tipologia	Natureza	Nº de Cursos	Curso de Serviço Social
FACULDADE DE DIREITO PROFESSOR DAMÁSIO DE JESUS - FDDJ	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Empresarial	2	não
FACULDADE DE ECONOMIA DA FUNDAÇÃO ARMANDO ALVARES PENTEADO - FEC-FAAP	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	4	não
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS GERENCIAIS DE SÃO PAULO - FECG-SP	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	7	não
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CULTURA MONTESSORI - FAMEC	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	1	não
FACULDADE DE ENFERMAGEM DO HOSPITAL ISRAELITA ALBERT EINSTEIN - FEHIAE	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	1	não
FACULDADE DE ENGENHARIA DA FUNDAÇÃO ARMANDO ALVARES PENTEADO - FEFAAP	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	3	não
FACULDADE DE ENGENHARIA SÃO PAULO - FESP	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	9	não
FACULDADE DE ESTUDOS ADMINISTRATIVOS DE MINAS GERAIS - FEAD-MG - FEAD - MG	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Empresarial	7	não
FACULDADE DE INFORMÁTICA E ADMINISTRAÇÃO PAULISTA - FIAP	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	1	não
FACULDADE DE MÚSICA CARLOS GOMES - FMCG	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	1	não
FACULDADE DE SÃO BENTO - FSB	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	6	não
FACULDADE DE TECNOLOGIA ALBERT EINSTEIN - FAESP	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	3	não
FACULDADE DE TECNOLOGIA ÁLVARES DE AZEVEDO - FAATESP	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	7	não
FACULDADE DE TECNOLOGIA ANCHIETA - FTA	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	3	não
FACULDADE DE TECNOLOGIA BANDEIRANTES - BANDTEC	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Empresarial	3	não

IES	Tipologia	Natureza	Nº de Cursos	Curso de Serviço Social
FACULDADE DE TECNOLOGIA BRASÍLIA DE SÃO PAULO - FTBSP	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	23	não
FACULDADE DE TECNOLOGIA CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE - CSET DRUMMOND	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Empresarial	3	não
FACULDADE DE TECNOLOGIA CERTUS - CERTUS	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	11	não
FACULDADE DE TECNOLOGIA DE SÃO PAULO - FATEC-SP	Faculdade	PJ Direito Público Interno - Estadual da Administração Direta	2	não
FACULDADE DE TECNOLOGIA DIAMANTE - FATED	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	1	não
FACULDADE DE TECNOLOGIA DO INSTITUTO BANDEIRANTE DE EDUCAÇÃO E CULTURA - IBEC	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	6	não
FACULDADE DE TECNOLOGIA DO INSTITUTO EUROPEO DI DESIGN - IED SP	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	27	não
FACULDADE DE TECNOLOGIA E CIÊNCIAS - FTC SALVADOR	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Empresarial	9	não
FACULDADE DE TECNOLOGIA EM HOTELARIA, GASTRONOMIA E TURISMO DE SÃO PAULO - HOTECH	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	18	não
FACULDADE DE TECNOLOGIA E NEGÓCIOS CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	15	não
FACULDADE DE TECNOLOGIA FUNDETEC - FATEF	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	12	não
FACULDADE DE TECNOLOGIA IBTA - IBTA	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Empresarial	21	não
FACULDADE DE TECNOLOGIA INTERAMÉRICA - INTERAMERICA	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Empresarial	15	não
FACULDADE DE TECNOLOGIA INTERNACIONAL - FATEC INTERNACIONAL	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	5	não
FACULDADE DE TECNOLOGIA IPEP DE SÃO PAULO - FATEC SP	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	2	não

IES	Tipologia	Natureza	Nº de Cursos	Curso de Serviço Social
FACULDADE DE TECNOLOGIA MÁRIO DE ANDRADE - FTMA	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	1	não
FACULDADE DE TECNOLOGIA MÓDULO PAULISTA - FTMP	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	13	não
FACULDADE DE TECNOLOGIA OSWALDO CRUZ - FATEC OSWALDO CRUZ	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	1	não
FACULDADE DE TECNOLOGIA SENAI ANCHIETA -	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	1	não
FACULDADE DE TECNOLOGIA SENAI MARIANO FERRAZ	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	3	não
FACULDADE DE TECNOLOGIA ZONA LESTE - FATEC-ZL	Faculdade	PJ Direito Público Interno - Estadual da Administração Direta	1	não
FACULDADE DE TEOLOGIA DE SÃO PAULO DA IGREJA PRESBITERIANA INDEPENDENTE DO BRASIL -	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	1	não
FACULDADE DE TEOLOGIA UMBANDISTA - F.T.U	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	1	não
FACULDADE DO POVO - FAP	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	1	não
FACULDADE DO POVO - FAPSP	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	3	não
FACULDADE EDUCACIONAL DA LAPA - FAEL	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	2	não
FACULDADE ESCOLA PAULISTA DE DIREITO - FACEPD	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	1	não
FACULDADE EVANGÉLICA DE SÃO PAULO -	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	17	não
FACULDADE FLAMINGO	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	6	não
FACULDADE GUAIANÁS - FAG	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	6	não

IES	Tipologia	Natureza	Nº de Cursos	Curso de Serviço Social
FACULDADE HORIZONTES - FH	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Empresarial	6	não
FACULDADE IMPACTA DE TECNOLOGIA - FIT	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Empresarial	5	não
FACULDADE INDEPENDENTE BUTANTÃ - F I B	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	5	não
FACULDADE INTEGRAL CANTAREIRA - F.I.C.	Faculdade	Pessoa Jurídica de Direito Privado - Sem fins lucrativos - Sociedade	13	não
FACULDADE INTERLAGOS DE EDUCAÇÃO E CULTURA - FINTEC	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	11	não
FACULDADE INTERNACIONAL DE CURITIBA - FACINTER	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	2	não
FACULDADE JOANA D'ARC - FJD	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	10	não
FACULDADE MAGISTER - MAGISTER	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Empresarial	1	não
FACULDADE MÁRIO DE ANDRADE - FMA	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	1	não
FACULDADE MATER - FAMATER	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	1	não
FACULDADE MESSIANICA	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	3	não
FACULDADE MÉTODO DE SÃO PAULO - FAMESP	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	4	não
FACULDADE MÓDULO PAULISTA - FMP	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	13	não
FACULDADE MORUMBI SUL - FMS	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	6	não
FACULDADE MOZARTEUM DE SÃO PAULO - FAMOSP	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	1	não

IES	Tipologia	Natureza	Nº de Cursos	Curso de Serviço Social
FACULDADE MUNDIAL	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	5	não
FACULDADE PASCHOAL DANTAS - FPD	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	6	não
FACULDADE PAULISTA DE ARTES - FPA	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	1	não
FACULDADE PAULISTA DE CIÊNCIAS APLICADAS - FPCA	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	1	não
FACULDADE PAULISTA DE PESQUISA E ENSINO SUPERIOR - FAPPES	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	1	não
FACULDADE PAULISTA DE SERVIÇO SOCIAL - FAPSS-SP.	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	1	sim
FACULDADE PAULUS DE TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO - FAPCOM	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	2	não
FACULDADE PRÁXIS - FIPEP	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Empresarial	10	não
FACULDADE RENASCENÇA - FACRENA	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	8	não
FACULDADE SANTA IZILDINHA - FIESI	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Empresarial	11	não
FACULDADE SANTA MARCELINA - FASM	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	3	não
FACULDADE SÃO LUÍS - FSL	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	5	não
FACULDADE SÃO PAULO - FACSP	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Empresarial	4	não
FACULDADES ASSOCIADAS DE SÃO PAULO - FASP	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	1	não
FACULDADE SENAI DE SÃO PAULO - SENAI	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	1	não

IES	Tipologia	Natureza	Nº de Cursos	Curso de Serviço Social
FACULDADE SENAI DE TECNOLOGIA GRÁFICA - SP SENAI	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	11	não
FACULDADES INTEGRADAS CAMPOS SALLES - FICS	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	26	não
FACULDADES INTEGRADAS CLARETIANAS - FIC	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	3	não
FACULDADES INTEGRADAS DE SÃO PAULO - FISP	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	2	não
FACULDADES INTEGRADAS INTERAMERICANAS - FAITER	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	10	não
FACULDADES INTEGRADAS IPEP - FIPEP	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	9	não
FACULDADES INTEGRADAS PAULISTA - FIP	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Empresarial	12	não
FACULDADES INTEGRADAS RIO BRANCO - FRB	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	13	não
FACULDADES INTEGRADAS TERESA MARTIN - FATEMA	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	6	não
FACULDADES INTEGRADAS TIBIRIÇÁ - FATI	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	13	não
FACULDADES OSWALDO CRUZ - FOC	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	6	não
FACULDADE SUDOESTE PAULISTANO - FASUP	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	14	não
FACULDADE SUMARÉ - ISES	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Empresarial	3	não
FACULDADE TANCREDO NEVES - FTN	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	1	não
FACULDADE TEOLÓGICA BATISTA DE SÃO PAULO - FTBSP	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	1	não

IES	Tipologia	Natureza	Nº de Cursos	Curso de Serviço Social
FACULDADE TEOLÓGICA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS LOGOS - FAETEL	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	1	não
FACULDADE UNIÃO - FACULDADE UNIÃO	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	5	não
FACULDADE ZUMBI DOS PALMARES - FAZP	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	10	não
INSPER INSTITUTO DE ENSINO E PESQUISA - INSPER	Faculdade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	2	não
INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR COC - COC	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	23	não
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALVORADA PLUS - ISEAP	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Empresarial	22	não
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO - SINGULARIDADES/ISESP	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	1	não
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO INTERLAGOS - ISE INTERLAGOS	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	4	não
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO SANTA MARINA - ISESM	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Empresarial	2	não
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO VERA CRUZ - ISE VERA CRUZ	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Empresarial	1	não
INSTITUTO UVB.BR - IUVB	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Empresarial	6	não
TREVISAN ESCOLA SUPERIOR DE NEGÓCIOS - TREVISAN	Faculdade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Empresarial	1	não
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO - IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Pessoa Jurídica de Direito Público - Federal	1	não
INSTITUTO SÃO PAULO DE ESTUDOS SUPERIORES - ITESP	Instituto Superior ou Escola Superior	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	47	não

IES	Tipologia	Natureza	Nº de Cursos	Curso de Serviço Social
CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO - UNASP	Centro Universitário	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	25	não
<b>CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA DE SÃO PAULO -</b>	<b>Centro Universitário</b>	<b>PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Empresarial</b>	<b>44</b>	<b>sim</b>
<b>CENTRO UNIVERSITÁRIO ASSUNÇÃO - UNIFAI</b>	<b>Centro Universitário</b>	<b>PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)</b>	<b>31</b>	<b>sim</b>
CENTRO UNIVERSITÁRIO BELAS ARTES DE SÃO PAULO - FEBASP	Centro Universitário	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	9	não
CENTRO UNIVERSITÁRIO CAPITAL - UNICAPITAL	Centro Universitário	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Empresarial	15	não
<b>CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO - CEUCLAR</b>	<b>Centro Universitário</b>	<b>PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública</b>	<b>55</b>	<b>sim</b>
CENTRO UNIVERSITÁRIO DA FUNDAÇÃO EDUCACIONAL INACIANA PE SABÓIA DE MEDEIROS - FEI	Centro Universitário	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	5	não
<b>CENTRO UNIVERSITÁRIO DA GRANDE DOURADOS - UNIGRAN</b>	<b>Centro Universitário</b>	<b>PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública</b>	<b>32</b>	<b>sim</b>
<b>CENTRO UNIVERSITÁRIO DAS FACULDADES METROPOLITANAS UNIDAS - FMU</b>	<b>Centro Universitário</b>	<b>PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública</b>	<b>68</b>	<b>sim</b>
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ - CEUMAR - CESUMAR	Centro Universitário	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Empresarial	47	não
CENTRO UNIVERSITÁRIO DO INSTITUTO MAUÁ DE TECNOLOGIA - CEUN-IMT	Centro Universitário	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	7	não
CENTRO UNIVERSITÁRIO FECAP - FECAP	Centro Universitário	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	6	não
CENTRO UNIVERSITÁRIO HERMINIO OMETTO DE ARARAS - UNIARARAS	Centro Universitário	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	32	não
<b>CENTRO UNIVERSITÁRIO ÍTALO-BRASILEIRO - UNIÍTALO</b>	<b>Centro Universitário</b>	<b>PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública</b>	<b>24</b>	<b>sim</b>

IES	Tipologia	Natureza	Nº de Cursos	Curso de Serviço Social
CENTRO UNIVERSITÁRIO JORGE AMADO - UNIJORGE	Centro Universitário	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	51	não
CENTRO UNIVERSITÁRIO PAULISTANO - UNIPAULISTANA	Centro Universitário	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	14	não
CENTRO UNIVERSITÁRIO RADIAL - RADIAL	Centro Universitário	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	57	não
CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO - UNISAL	Centro Universitário	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	32	não
CENTRO UNIVERSITÁRIO SANT'ANNA - UNISANT'ANNA	Centro Universitário	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	42	não
CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO CAMILO - SAO CAMILO	Centro Universitário	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	17	não
CENTRO UNIVERSITÁRIO SENAC - SENACSP	Centro Universitário	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	27	não
FIAM-FAAM - CENTRO UNIVERSITÁRIO - UNIFIAM-FAAM	Centro Universitário	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	1	não
<b>PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUCSP</b>	<b>Universidade</b>	<b>PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)</b>	<b>4</b>	<b>sim</b>
UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI - UAM	Universidade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Empresarial	79	não
<b>UNIVERSIDADE BANDEIRANTE DE SÃO PAULO - UNIBAN</b>	<b>Universidade</b>	<b>PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples</b>	<b>112</b>	<b>sim</b>
UNIVERSIDADE BRAZ CUBAS - UBC	Universidade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Empresarial	55	não
<b>UNIVERSIDADE CAMILO CASTELO BRANCO - UNICASTELO</b>	<b>Universidade</b>	<b>PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública</b>	<b>42</b>	<b>sim</b>
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA - UCB	Universidade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	49	não
UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO	Universidade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	75	não

IES	Tipologia	Natureza	Nº de Cursos	Curso de Serviço Social
<b>UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL - UNICSUL</b>	<b>Universidade</b>	<b>Pessoa Jurídica de Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública</b>	<b>44</b>	<b>sim</b>
UNIVERSIDADE DE FRANCA - UNIFRAN	Universidade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Empresarial	57	não
UNIVERSIDADE DE MOGI DAS CRUZES - UMC	Universidade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Empresarial	59	não
<b>UNIVERSIDADE DE SANTO AMARO - UNISA</b>	<b>Universidade</b>	<b>PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)</b>	<b>39</b>	<b>sim</b>
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP	Universidade	PJ Direito Público Interno - Estadual da Administração Direta	119	não
UNIVERSIDADE DE UBERABA - UNIUBE	Universidade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	53	não
<b>UNIVERSIDADE DO TOCANTINS - UNITINS</b>	<b>Universidade</b>	<b>PJ Direito Público Interno - Estadual da Administração Direta</b>	<b>12</b>	<b>sim</b>
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO - UNESP	Universidade	PJ Direito Público Interno - Estadual da Administração Direta	81	não
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC	Universidade	Pessoa Jurídica de Direito Público - Federal	65	não
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO - UNIFESP	Universidade	Pessoa Jurídica de Direito Público - Federal	37	não
UNIVERSIDADE GUARULHOS - UNG	Universidade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Fundação (religiosa; moral; cultural ou de assistência)	51	não
UNIVERSIDADE IBIRAPUERA - UNIB	Universidade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	45	não
<b>UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL - ULBRA</b>	<b>Universidade</b>	<b>PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública</b>	<b>92</b>	<b>sim</b>
UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO - UMESP	Universidade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	40	não

IES	Tipologia	Natureza	Nº de Cursos	Curso de Serviço Social
UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES	Universidade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	26	não
<b>UNIVERSIDADE NORTE DO PARANÁ - UNOPAR</b>	<b>Universidade</b>	<b>PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Empresarial</b>	<b>59</b>	<b>sim</b>
<b>UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO - UNINOVE</b>	<b>Universidade</b>	<b>PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública</b>	<b>57</b>	<b>sim</b>
<b>UNIVERSIDADE PAULISTA - UNIP</b>	<b>Universidade</b>	<b>PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública</b>	<b>74</b>	<b>sim</b>
UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - MACKENZIE	Universidade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	30	não
<b>UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO - USF</b>	<b>Universidade</b>	<b>PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública</b>	<b>40</b>	<b>sim</b>
UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU - USJT	Universidade	PJ Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Simples	36	não
UNIVERSIDADE SÃO MARCOS - USM	Universidade	PJ Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública	40	não

Fonte: MEC/e-MEC/IES e Cursos Cadastrados em: <http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro>, acesso em 22/07/2010

#### Legenda:

	IES autorizada à oferta Curso de Serviço Social - modalidade à distância
	IES autorizada à oferta Curso de Serviço Social - modalidade presencial
	IES autorizada à oferta Curso de Serviço Social - modalidade presencial e à distância
	IES não autorizada à oferta curso de Serviço Social

**APÊNDICE J**

**QUADRO III: RELAÇÃO DAS IES  
CREDENCIADAS PELO MEC NA CIDADE DE  
SÃO PAULO POR CURSO DE SERVIÇO  
SOCIAL, MODALIDADE DE ENSINO À  
DISTÂNCIA E ENDEREÇO DOS PÓLOS DE  
ENSINO**



IES	Modalidade do Curso de Serviço Social	Endereço dos Pólos de Ensino	Cidade	UF
UNIVERSIDADE PAULISTA - UNIP	Educação à Distância	Avenida Francisco Morato 2.718 G2, 2º Pavimento	São Paulo	SP
		Avenida Guarapiranga 1070	São Paulo	SP
		Avenida Interlagos 2.255 Loja SS3 Piso Intermediário	São Paulo	SP
		Avenida Ministro Petônio Portela 11	São Paulo	SP
		Avenida Presidente Altino 215	São Paulo	SP
		Rua Eunice Bechara de Oliveira 734	São Paulo	SP
		Rua Nossa Senhor dos Anjos 88	São Paulo	SP
		Rua Benedito Coelho Neto 73	São Paulo	SP
		Rua Embaixador João Neves da Fontoura 272	São Paulo	SP
		Rua João Gomes Pereira 1.125	São Paulo	SP
		Rua João José de Godoy 6	São Paulo	SP
		Rua José Paulino dos Santos 166	São Paulo	SP
		Rua Prof. Luís Pardini 104	São Paulo	SP
		Rua São Gonçalo Rio das Pedras 626	São Paulo	SP
		Rua Solon 926	São Paulo	SP
		Rua Wadih Hatti 300	São Paulo	SP

Fonte: MEC/e-MEC/IES e Cursos Cadastrados em: <http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro>, acesso em 22/07/2010

## APÊNDICE L<sup>1</sup>

### **QUADRO IV: CARACTERIZAÇÃO: IES, CURSOS, COORDENADORES, DOCENTES E DISCENTES PESQUISADOS**

---

<sup>1</sup> Fonte dos dados: PPP dos cursos de Serviço Social pesquisados, Currículo Lattes dos docentes, Entrevista com os coordenadores de Curso.

## 1. DADOS CADASTRAIS: IES

1.1 Nome da instituição	IES X	IES Y	IES Z	IES W
1.2 Natureza jurídica	PJ Direito Privado - sem fins lucrativos - associação de utilidade pública	PJ Direito Privado - sem fins lucrativos - fundação (religiosa)	PJ Direito Privado - sem fins lucrativos - associação	PJ Direito Privado - sem fins lucrativos - associação de utilidade pública
1.3 Nome do curso	SERVIÇO SOCIAL	SERVIÇO SOCIAL	SERVIÇO SOCIAL	SERVIÇO SOCIAL
1.4 Titulação	Bacharelado	Bacharelado	Bacharelado	Bacharelado
1.5 Modalidade de ensino	Presencial com 20% em EAD	Presencial com 20% em EAD	Presencial com até 20% em EAD	Presencial
1.6 Cidade e Estado em que é oferecido	São Paulo/SP	São Paulo/SP	São Paulo/SP	São Paulo/SP
1.7 Região da Cidade de São Paulo	Centro	Centro Sul	Centro e Centro Sul	Centro
1.8 Duração	8 semestres	8 semestres	7 semestres	8 semestres
1.9 Vagas semestrais	Matutino 30 vagas	Noturno 130 vagas	Matutino 230 vagas / Noturno 300 vagas	Noturno 100 vagas
1.10 Ano de conclusão da primeira turma do curso	1999	1979	1972	1941

## 1. DADOS CADASTRAIS: IES

1.2 Nome da instituição	IES X	IES Y	IES Z	IES W
1.11 Número total de alunos na graduação em 2009	61	50	381	250
1.13 Valor Mensalidade R\$	R\$373,79 - Obs.: curso gratuito, aluno paga somente a matrícula e a permanência da gratuidade é por mérito acadêmico cf regulamento de programa de bolsas de estudo	R\$ 509,52	R\$ 389,00	R\$ 612,00
1.14 Resultado do ENADE ano 2007	2	3	4	3
1.15 Resultado do IDD	3	1	SC	SC
1.16 IGC ano 2008	3	3	3	3
1.17 CC	3	3	2	3
1.18 Filiação a ABEPSS	Sim	Não	Sim	Não
1.19 Número de projeto de pesquisa relacionado ao curso, financiado pela IES	2	0	0	0
1.19.1 Número de discente bolsista vinculado a projeto de pesquisa relacionado ao curso, financiado pela IES	4	0	0	0
1.20 Número de projeto de extensão relacionado ao curso, financiado pela IES	4	1	0	1
1.19.1 Número de discente bolsista vinculado a projeto de extensão relacionado ao curso, financiado pela IES	4	2	0	1

## 2. DADOS SOBRE O COORDENADOR DO CURSO

2.1 Nome da instituição	IES X	IES Y	IES Z	IES W
2.2 Titulação máxima	Doutorado	Mestrado	Doutorado	Mestrado
2.3 Horas dedicação para coordenação	10 h/a	20 h/a	30 h/a	4 h/a
2.4 Horas dedicação para ensino	12 h/a	8 h/a	10 h/a	12 h/a
2.5 Horas dedicação para extensão	0 h/a	0 h/a	0 h/a	0 h/a
2.6 Horas dedicação para pesquisa	8 h/a	0 h/a	0 h/a	0 h/a
2.7 Horas dedicação para pós-graduação	10 h/a	0 h/a	0 h/a	0 h/a
2.8 Horas para outras atividades da IES	0 h/a	12 h/a	0 h/a	0 h/a
2.9 Atividade profissional fora da IES	Sim	Não	Sim	Sim
2.9.1 Horas de dedicação para atividade profissional fora da IES	30 h/semanais em Instituição Pública.	-	4 h/semanais como professor visitante em Instituição Privada.	40 h/semanais em Instituição Pública.
Total de horas trabalhada semanais	70 horas	40 horas	44 horas	56 horas

### 3.DADOS SOBRE OS DOCENTES DO CURSO

3.Nome da instituição	IES X	IES Y	IES Z	IES W
<b>3.1 Número total de docentes no curso, com titulação máximo:</b>				
3.1.1 Doutor	6	4	8	1
3.1.2 Mestre	5	5	9	6
3.1.3 Especialista	0	5	4	6
3.1.4 Graduado	1	2	0	0
3.1.5 Número total de docentes	12	16	21	13
<b>3.2 Contrato de trabalho do docente</b>				
3.2.1 Tipo de contratação do docente	horista	horista	horista	horista
3.2.2 Número total de docentes que cumprem a carga horária de 40 horas semanais em atividades relacionadas ao curso	9	6	8	0
3.2.3 Número total de docentes que cumprem a carga horária menor que 20 horas semanais	3	10	13	13
3.2.4 Número total de docentes com atividades de ensino	12	16	21	13
3.2.5 Número total de docentes com atividades de pesquisa	9	0	0	0
3.2.6 Número total de docentes com atividades de extensão	8	1	0	1
<b>3.3 Atividade profissionalmente do docente fora da IES:</b>				
3.3.1 Número de docentes com atividade profissional fora da IES	10	14	21	10

### 3.DADOS SOBRE OS DOCENTES DO CURSO

3.Nome da instituição	IES X	IES Y	IES Z	IES W
3.3.2 Número de docente com 20 horas de atividades profissionais semanais fora da IES	0	0	6	2
3.3.3 Número de docente com 30 horas de atividades profissionais semanais fora da IES	6	4	4	3
3.3.4 Número de docente com 40 horas de atividades profissionais semanais fora da IES	4	10	11	5
<b>3.5 Publicação de trabalhos em revistas ou jornais especializados e indexados em bases de dados científicas em 2009</b>				
3.5.1 Número de publicação	7	1	16	2
<b>3.6 Número de projetos de pesquisa acadêmica em desenvolvimento por professores do <u>curso</u></b>				
3.6.2 Número de projetos de pesquisa financiado por órgãos de fomento à pesquisa	3	0	0	0
<b>3.7 Número de alunos do <u>curso</u> - bolsistas de iniciação científica</b>				
Número de bolsistas	8	0	0	0

<b>4. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO</b>				
<b>4. Nome da instituição</b>	<b>IES X</b>	<b>IES Y</b>	<b>IES Z</b>	<b>IES W</b>
<b>4.1 Em relação à carga horária do curso:</b>				
<b>4.1.1 Total geral do curso (em horas)</b>	<b>3.000</b>	<b>3.804</b>	<b>3.080</b>	<b>3.236</b>
<b>4.1.1.1 Disciplina (em horas)</b>	<b>2.272</b>	<b>2.424</b>	<b>2.120</b>	<b>2.304</b>
<b>4.1.1.1.2 NFTMVS (em horas)</b>	<b>512</b>	<b>636</b>	<b>660</b>	<b>360</b>
<b>4.1.1.1.2 NFFSHSB (em horas)</b>	<b>576</b>	<b>780</b>	<b>340</b>	<b>468</b>
<b>4.1.1.1.3 NFTP (em horas)</b>	<b>1.184</b>	<b>1.008</b>	<b>1.120</b>	<b>1.476</b>
<b>4.1.1.2 Oficina e Seminário (em horas)</b>	<b>288</b>	<b>720</b>	<b>360</b>	<b>432</b>
<b>4.1.1.1.2 NFTMVS (em horas)</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>4.1.1.1.2 NFFSHSB (em horas)</b>	<b>128</b>	<b>0</b>	<b>20</b>	<b>216</b>
<b>4.1.1.1.3 NFTP (em horas)</b>	<b>160</b>	<b>720</b>	<b>340</b>	<b>216</b>
<b>4.1.3 Estágio curricular</b>	<b>360</b>	<b>460</b>	<b>400</b>	<b>300</b>
<b>4.1.4 Atividade complementar</b>	<b>80</b>	<b>200</b>	<b>200</b>	<b>200</b>
<b>4.1.1.1 Porcentagem correspondente à disciplina (D); oficina e seminário (OS); estágio curricular (EC); e atividade complementar (AC).</b>	<b>75% D 10% OS 12% EC 3% AC</b>	<b>64% D 18% OS 13% EC 5% AC</b>	<b>69% D 12% OS 13% EC 6% AC</b>	<b>71% D 13% OS 10% EC 6% AC</b>

**5. PROJETO DE EXTENSÃO**

<b>5. Nome da instituição</b>	<b>IES X</b>	<b>IES Y</b>	<b>IES Z</b>	<b>IES W</b>
<b>5.1 O Curso tem projeto de extensão</b>	<b>SIM</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>SIM</b>
<b>5.2 Número de projeto de extensão</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>5.3 Número de docentes vinculados ao projeto</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>5.4 Número de discentes vinculados ao projeto</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>3</b>

**6. INFRAESTRUTURA DO CURSO**

<b>6. Nome da instituição</b>	<b>IES X</b>	<b>IES Y</b>	<b>IES Z</b>	<b>IES W</b>
<b>6.1 Infraestrutura do curso destinadas a atividades acadêmicas</b>	Sala de coordenação de curso e de estágio; biblioteca; sala de reunião; laboratório de informática; sala de pesquisa e salas de aulas.	Sala de coordenação de curso e de estágio; biblioteca; sala de reunião; laboratório de informática e salas de aulas.	Sala de coordenação de curso e de estágio; biblioteca; sala de reunião; laboratório de informática e salas de aulas.	Sala de coordenação de curso e de estágio; biblioteca; sala de reunião; laboratório de informática e salas de aulas.

## 7. ASPECTOS GERAIS

6. Nome da instituição	IES X	IES Y	IES Z	IES W
<b>7.1 Aspectos relevantes sobre o curso</b>	<p>O Curso reconhecido em 1999, com conceito B, está interligado com o Mestrado (stricto Sensu) de Políticas Sociais, o que dá uma dinâmica de maior integração entre ensino, pesquisa e extensão, que intensifica as atividades de iniciação científica, intercâmbios nacionais e internacionais. Núcleos de pesquisa com publicação de dois livros. A matriz curricular incorpora as DCN da ABEPSS e prevê oficinas e estudos temáticos com visitas técnicas, os TCC são orientados de forma individual. Os egressos do curso vem sendo aprovados em concursos públicos, com destaque entre os primeiros colocados.</p>	<p>O curso tem 35 anos, em 2009 passou por avaliação pelo MEC obtendo a nota 3. O curso têm dois momentos de intercâmbio entre discentes, docentes, profissionais e comunidade, isto é, Semana de Estudos de Serviço Social e a Jornada de Estágio. Os Discentes participam efetivamente no desenvolvimento do curso com reuniões mensais. Os docentes provovem reuniões bimestrais com os supervisores de campo de estágio curricular para alinhar a formação acadêmicas. Os egressos do curso vem sendo aprovados em concursos públicos, com destaque entre os primeiros colocados.</p>	<p>O curso tem 42 anos. A matriz curricular incorpora as DCN da ABEPSS e prevê oficinas, estudos temáticos, com os seguintes eixos: a formação sócio histórica da sociedade brasileira; os fundamentos da vida social; e do trabalho profissional. O TCC inicia no quinto semestre. Os egressos do curso vem sendo aprovados em concursos públicos, com destaque entre os primeiros colocados.</p>	<p>O curso tem 69 anos, possui uma tradição dos egressos serem aprovados em concursos públicos, com destaque entre os primeiros colocados. Desenvolve projeto na comunidade onde localiza a faculdade. A matriz curricular incorpora as DCN da ABEPSS.</p>

## APÊNDICE M<sup>2</sup>

### QUADRO IV: ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS PESQUISADOS E SUA SÍNTESE

---

<sup>2</sup> Fonte dos dados: PPP dos cursos de Serviço Social pesquisados.

## ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL PESQUISADOS

ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL PESQUISADOS													
	IES X			IES Y			IES Z			IES W			
	Título	NFP	CH	Título	NFP	CH	Título	NFP	CH	Título	NFP	CH	
1º SEMESTRE	Disciplina	Metodologia de Pesquisa	NFTMVS	64	Desenvolvimento Capitalista e Questão Social	NFTMVS	72	Metodologia Científica	NFTMVS	80	Estadística	NFTMVS	36
					Filosofia (WEB)	NFTMVS	60	Teoria do conhecimento	NFTMVS	40			
					Sociologia Clássica Européia	NFTMVS	72	Teoria Econômica	NFTMVS	60			
		Formação da Sociedade Brasileira	NFFSHSB	64	Formação Sócio Histórica do Brasil	NFFSHSB	72	Pensamento Social Brasileiro	NFFSHSB	40	Direito Constitucional e de Família	NFTMVS	36
		Língua Brasileira de Sinais	NFFSHSB	64	Comunicação e Expressão (WEB)	NFFSHSB	60	Língua Portuguesa (EAD)	NFFSHSB	40	Políticas de Saúde: Saúde Pública	NFFSHSB	36
		Fundamentos do Serviço Social I	NFTP	32	Fundamentos Históricos Teóricos Metodológicos: a gênese do Serviço Social	NFTP	72	Serviço Social e Profissão	NFTP	60	História do Serviço Social e Questão Social	NFTP	72
		Processo de Trabalho Profissional I	NFTP	32				Questão Social e Serviço Social	NFTP	60	Pesquisa em Serviço Social I	NFTP	36
											Fundamentos Filosóficos para o Serviço Social	NFTP	36
											Fundamentos Sociológicos para o Serviço Social	NFTP	36
											Fundamentos Psicológicos para o Serviço Social	NFTP	36
									Redação Técnica e Interpretação de Textos em Serviço Social	NFTP	36		
Oficina e Seminário		Oficina e Estudos Temáticos: Cidades, Cultura e Práticas Sociais	NFTMVS	64	Oficina de Serviço Social	NFTP	72	Oficinas Temáticas da Formação Profissional	NFTP	20			

ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL PESQUISADOS 1º SEMESTRE										
RESUMO	Carga Horária	Disciplina	IES X		IES Y		IES Z		IES W	
			NFP	CH	NFP	CH	NFP	CH	NFP	CH
			NFTMVS	64	NFTMVS	204	NFTMVS	180	NFTMVS	36
			NFFSHSB	128	NFFSHSB	132	NFFSHSB	80	NFFSHSB	72
			NFTP	64	NFTP	72	NFTP	120	NFTP	252
			Sub total	256	Sub total	408	Sub total	380	Sub total	360
		Oficina e Seminário	NFTMVS	0	NFTMVS	0	NFTMVS	0	NFTMVS	0
			NFFSHSB	0	NFFSHSB	0	NFFSHSB	0	NFFSHSB	0
			NFTP	64	NFTP	72	NFTP	20	NFTP	0
			Sub total	64	Sub total	72	Sub total	20	Sub total	0
		Total Geral		320	TOTAL CH DO SEMESTRE	480	TOTAL CH DO MÓDULO	400	TOTAL CH DO SEMESTRE	360

**ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL PESQUISADOS**

	Disciplina	IES X			IES Y			IES Z			IES W		
		Título	NFP	CH	Título	NFP	CH	Título	NFP	CH	Título	NFP	CH
2º SEMESTRE	Disciplina	Sociologia	NFTMVS	64	Metodologia Científica (WEB)	NFTMVS	60	Sociologia	NFTMVS	80	Teoria Política	NFTMVS	36
					Psicologia Geral	NFTMVS	72	Psicologia Social	NFTMVS	80	Filosofia Social	NFTMVS	36
								Técnicas de Estudo - EAD	NFTMVS	40			
								Antropologia	NFTMVS	60			
		Gov. e Adm. Pública Brasileira	NFFSHSB	64	Direito e Legislação Social	NFFSHSB	72				Política de Saúde: Saúde Coletiva	NFFSHSB	36
		Marcos Regulatórios das Políticas Sociais	NFFSHSB	64	Sociologia Brasileira Contemporânea	NFFSHSB	72				Economia Política	NFFSHSB	36
		Fundamentos do Serviço Social II	NFTP	64	F.H.T.M.: S. Social na América Latina e Brasil	NFTP	72	Fundamentos Teóricos Metodológicos do Serviço Social	NFTP	60	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do S. Social	NFTP	72
		Processo de Trabalho Profissional II	NFTP	32	Fundamentos Filosóficos para o Serviço Social	NFTP	72				Fundamentos Psicológicos para o S. Social	NFTP	36
											Fundamentos Sociológicos para o S. Social	NFTP	36
											Pesquisa em S. Social II	NFTP	36
Redação Técnica e Interpretação de Textos em S. Social	NFTP										36		
Oficina e Seminário	NFTP	32				Oficinas Temáticas dos Direitos Sociais e da Intervenção Profissional	NFTP	20					
						Seminário Temáticos, Direitos Sociais e Controle Social	NFTP	60					

ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL PESQUISADOS										
2º SEMESTRE										
RESUMO	Carga Horária	Disciplina	IES X		IES Y		IES Z		IES W	
			NFP	CH	NFP	CH	NFP	CH	NFP	CH
			NFTMVS	64	NFTMVS	132	NFTMVS	260	NFTMVS	72
			NFFSHSB	128	NFFSHSB	144	NFFSHSB	0	NFFSHSB	72
			NFTP	96	NFTP	144	NFTP	60	NFTP	216
			Sub total	288	Sub total	420	Sub total	320	Sub total	360
		Oficina e Seminário	NFTMVS	0	NFTMVS	0	NFTMVS	0	NFTMVS	0
			NFFSHSB	0	NFFSHSB	0	NFFSHSB	0	NFFSHSB	0
			NFTP	32	NFTP	0	NFTP	80	NFTP	0
			Sub total	32	Sub total	0	Sub total	80	Sub total	0
			Total Geral	320	TOTAL CH DO SEMESTRE	420	TOTAL CH DO MÓDULO	400	TOTAL CH DO SEMESTRE	360



ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL PESQUISADOS										
3º SEMESTRE										
RESUMO			IES X		IES Y		IES Z		IES W	
			NFP	CH	NFP	CH	NFP	CH	NFP	CH
Carga Horária	Disciplina	NFTMVS	128	NFTMVS	204	NFTMVS	100	NFTMVS	108	
		NFFSHSB	0	NFFSHSB	72	NFFSHSB	60	NFFSHSB	144	
		NFTP	128	NFTP	72	NFTP	140	NFTP	108	
		Sub total	256	Sub total	348	Sub total	300	Sub total	360	
	Oficina e Seminário	NFTMVS	0	NFTMVS	0	NFTMVS	0	NFTMVS	0	
		NFFSHSB	64	NFFSHSB	0	NFFSHSB	0	NFFSHSB	0	
		NFTP	0	NFTP	72	NFTP	20	NFTP	0	
		Sub total	64	Sub total	72	Sub total	20	Sub total	0	
	Total Geral			320	TOTAL CH DO SEMESTRE	420	TOTAL CH DO MÓDULO	320	TOTAL CH DO SEMESTRE	360



**ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL PESQUISADOS  
4º SEMESTRE**

RESUMO	Carga Horária	Disciplina	IES X		IES Y		IES Z		IES W	
			NFP	CH	NFP	CH	NFP	CH	NFP	CH
			NFTMVS	128	NFTMVS	60	NFTMVS	80	NFTMVS	72
NFFSHSB	0	NFFSHSB	180	NFFSHSB	60	NFFSHSB	72			
NFTP	128	NFTP	144	NFTP	200	NFTP	144			
<b>Sub total</b>	<b>256</b>	<b>Sub total</b>	<b>384</b>	<b>Sub total</b>	<b>340</b>	<b>Sub total</b>	<b>288</b>			
NFTMVS	0	NFTMVS	0	NFTMVS	0	NFTMVS	0			
NFFSHSB	64	NFFSHSB	0	NFFSHSB	0	NFFSHSB	36			
NFTP	0	NFTP	36	NFTP	20	NFTP	0			
<b>Sub total</b>	<b>64</b>	<b>Sub total</b>	<b>36</b>	<b>Sub total</b>	<b>20</b>	<b>Sub total</b>	<b>36</b>			
<b>Total Geral</b>	<b>320</b>	<b>TOTAL CH DO SEMESTRE</b>	<b>420</b>	<b>TOTAL CH DO MÓDULO</b>	<b>360</b>	<b>TOTAL CH DO SEMESTRE</b>	<b>324</b>			

ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL PESQUISADOS													
		IES X			IES Y			IES Z			IES W		
		Título	NFP	CH	Título	NFP	CH	Título	NFP	CH	Título	NFP	CH
5º SEMESTRE	Disciplina	Psicologia	NFTMVS	64				Processos Grupais	NFTMVS	40	Antropologia Social	NFTMVS	36
		Políticas Sociais I	NFFSHSB	64	Diversidade, Gênero e Violência	NFFSHSB	36	Cultura e Cidade	NFFSHSB	40	Direito Trabalhista e Previdenciário	NFFSHSB	36
								Movimentos Sociais e Classes Sociais	NFFSHSB	60	Legislação Social II	NFFSHSB	36
		Ética Profissional em Serviço Social I	NFTP	32	Ética e Serviço Social	NFTP	72	Seguridade Social e Serviço Social	NFTP	60	Ética Profissional	NFTP	36
		Processo de Trabalho Profissional III	NFTP	32	Processo de Trabalho e o Serviço Social	NFTP	72	Paradigmas Contemporâneos e Serviço Social	NFTP	60	Gestão Social I	NFTP	36
		Pesquisa em Serviço Social I	NFTP	32	Pesquisa Social	NFTP	72	Pesquisa em Serviço Social	NFTP	40			
		Estágio Curricular Supervisionado I	NFTP	32				Supervisão Acadêmica de Estágio	NFTP	40	Supervisão Acadêmica	NFTP	36
	Fundamentos do Serviço Social V	NFTP	64							Fundamentos da Prática Profissional	NFTP	180	
	Oficina e Seminário				Oficina de Instrumentos e Técnicas do Serviço Social	NFTP	72						
					Seminário de Supervisão Acadêmica de Estágios I	NFTP	36	Núcleo de Estudos Temáticos da Seguridade Social	NFFSHSB	20			

ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL PESQUISADOS										
5° SEMESTRE										
RESUMO	Carga Horária	Disciplina	IES X		IES Y		IES Z		IES W	
			NFP	CH	NFP	CH	NFP	CH	NFP	CH
			NFTMVS	64	NFTMVS	0	NFTMVS	40	NFTMVS	36
			NFFSHSB	64	NFFSHSB	36	NFFSHSB	100	NFFSHSB	72
			NFTP	192	NFTP	216	NFTP	200	NFTP	288
			Sub total	320	Sub total	252	Sub total	340	Sub total	396
			NFTMVS	0	NFTMVS	0	NFTMVS	0	NFTMVS	0
			NFFSHSB	0	NFFSHSB	0	NFFSHSB	20	NFFSHSB	0
			NFTP	0	NFTP	108	NFTP	0	NFTP	0
			Sub total	0	Sub total	108	Sub total	20	Sub total	0
			Total Geral	320	TOTAL CH DO SEMESTRE	360	TOTAL CH DO MÓDULO	360	TOTAL CH DO SEMESTRE	396

ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL PESQUISADOS													
6º SEMESTRE	Disciplina	IES X			IES Y			IES Z			IES W		
		Título	NFP	CH	Título	NFP	CH	Título	NFP	CH	Título	NFP	CH
					Libras (optativa)	NFTMVS	36						
		Direito Previdenciário	NFFSHSB	64	Política de Saúde e Previdência	NFFSHSB	72				Política Social I	NFFSHSB	36
		Políticas Sociais II	NFFSHSB	64	Política Social do Idoso	NFFSHSB	36						
		Pesquisa em Serviço Social II	NFTP	32	Planejamento Social	NFTP	72	Administração e Planejamento em Serviço Social	NFTP	40	Gestão Social II	NFTP	36
		Fundamentos do Serviço Social VI	NFTP	64	Serviço Social e Trabalho com Famílias	NFTP	72	Elaboração de Projetos Sociais	NFTP	60	Fundamentos da Prática Profissional	NFTP	36
		Estágio Curricular Supervisionado II	NFTP	32				Supervisão Acadêmica de Estágio	NFTP	40	Supervisão Acadêmica	NFTP	36
		Ética Profissional em Serviço Social II	NFTP	32				Fundamentos Metodológicos do Trabalho de Conclusão de Curso	NFTP	60	Ética Profissional	NFTP	36
		Processo de Trabalho Profissional IV	NFTP	32				Políticas Setoriais e Serviço Social I	NFTP	60			
					Oficina de Construção de Pesquisa	NFTP	72	Núcleo de Estudos e Práticas Contemporâneas do Serviço Social	NFTP	60	Oficina: Família, Criança e Adolescente	NFFSHSB	36
					Seminário de Supervisão Acadêmica de Estágios II	NFTP	36				Oficina: Terceiro Setor	NFFSHSB	36
											Oficina: Elaboração de Projetos de Pesquisa	NFTP	36
											Oficina: Ética e Direitos Humanos	NFTP	36
											Oficina: Serviço Social Organizacional RH	NFTP	36

ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL PESQUISADOS										
6° SEMESTRE										
RESUMO	Carga Horária	Disciplina	IES X		IES Y		IES Z		IES W	
			NFP	CH	NFP	CH	NFP	CH	NFP	CH
			NFTMVS	0	NFTMVS	36	NFTMVS	0	NFTMVS	0
			NFFSHSB	128	NFFSHSB	108	NFFSHSB	0	NFFSHSB	36
			NFTP	192	NFTP	144	NFTP	260	NFTP	144
			Sub total	320	Sub total	288	Sub total	260	Sub total	180
			NFTMVS	0	NFTMVS	0	NFTMVS	0	NFTMVS	0
			NFFSHSB	0	NFFSHSB	0	NFFSHSB	0	NFFSHSB	72
			NFTP	0	NFTP	108	NFTP	60	NFTP	108
			Sub total	0	Sub total	108	Sub total	60	Sub total	180
			Total Geral	320	TOTAL CH DO SEMESTRE	396	TOTAL CH DO MÓDULO	320	TOTAL CH DO SEMESTRE	360

ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL PESQUISADOS													
		IES X			IES Y			IES Z			IES W		
		Título	NFP	CH	Título	NFP	CH	Título	NFP	CH	Título	NFP	CH
7º SEMESTRE	Disciplina	Diversidade Étnico-Cultural	NFTMVS	64							Política Social II	NFTMVS	36
		Políticas Sociais III	NFFSHSB	64	Segmento: Criança e Adolescente	NFFSHSB	36	Avaliação de Políticas Sociais	NFFSHSB	40			
					Conselho de Direitos	NFFSHSB	72						
		Pesquisa em Serviço Social III	NFTP	32	Planejamento e Projetos Sociais	NFTP	72	Gerência e Gestão Social	NFTP	60	Pesquisa em Serviço Social IV	NFTP	36
		Fundamentos do Serviço Social VII	NFTP	64	Organizações e Gestão Social	NFTP	72	Debate e Produção Contemporânea do Serviço Social	NFTP	40	Fundamentos da Prática Profissional	NFTP	216
		Estágio Curricular Supervisionado III	NFTP	32				Supervisão Acadêmica de Estágio	NFTP	40	Supervisão Acadêmica	NFTP	36
	Processo de Trabalho Profissional V	NFTP	32										
	Oficina e Seminário	Trabalho de Curso I	NFTP	32	Seminário de Supervisão Acadêmica de Estágios III	NFTP	36	Núcleo do Trabalho Contemporâneo no Serviço Social	NFTP	60	Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso	NFTP	36
					Monografia I	NFTP	72	Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso	NFTP	80			

ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL PESQUISADOS 7º SEMESTRE										
RESUMO	Carga Horária	Disciplina	IES X		IES Y		IES Z		IES W	
			NFP	CH	NFP	CH	NFP	CH	NFP	CH
			NFTMVS	64	NFTMVS	0	NFTMVS	0	NFTMVS	36
NFFSHSB	64	NFFSHSB	108	NFFSHSB	40	NFFSHSB	0			
NFTP	160	NFTP	144	NFTP	140	NFTP	288			
<b>Sub total</b>	<b>288</b>	<b>Sub total</b>	<b>252</b>	<b>Sub total</b>	<b>180</b>	<b>Sub total</b>	<b>324</b>			
NFTMVS	0	NFTMVS	0	NFTMVS	0	NFTMVS	0			
NFFSHSB	0	NFFSHSB	0	NFFSHSB	0	NFFSHSB	0			
NFTP	32	NFTP	108	NFTP	140	NFTP	36			
<b>Sub total</b>	<b>32</b>	<b>Sub total</b>	<b>108</b>	<b>Sub total</b>	<b>140</b>	<b>Sub total</b>	<b>36</b>			
<b>Total Geral</b>	<b>320</b>	<b>TOTAL CH DO SEMESTRE</b>	<b>360</b>	<b>TOTAL CH DO MÓDULO</b>	<b>320</b>	<b>TOTAL CH DO SEMESTRE</b>	<b>360</b>			



ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL PESQUISADOS 8º SEMESTRE										
RESUMO	Carga Horária	Disciplina	IES X		IES Y		IES Z		IES W	
			NFP	CH	NFP	CH	NFP	CH	NFP	CH
			NFTMVS	0	NFTMVS	0	NFTMVS	0	NFTMVS	0
			NFFSHSB	64	NFFSHSB	0	NFFSHSB	0	NFFSHSB	0
			NFTP	224	NFTP	72	NFTP	0	NFTP	36
			<b>Sub total</b>	<b>288</b>	<b>Sub total</b>	<b>72</b>	<b>Sub total</b>	<b>0</b>	<b>Sub total</b>	<b>36</b>
		Oficina e Seminário	NFTMVS	0	NFTMVS	0	NFTMVS	0	NFTMVS	0
			NFFSHSB	0	NFFSHSB	0	NFFSHSB	0	NFFSHSB	108
			NFTP	32	NFTP	216	NFTP	0	NFTP	72
			<b>Sub total</b>	<b>32</b>	<b>Sub total</b>	<b>216</b>	<b>Sub total</b>	<b>0</b>	<b>Sub total</b>	<b>180</b>
			<b>Total Geral</b>	<b>320</b>	<b>TOTAL CH DO SEMESTRE</b>	<b>288</b>	<b>TOTAL CH DO MÓDULO</b>	<b>0</b>	<b>TOTAL CH DO SEMESTRE</b>	<b>216</b>

### SÍNTESE GERAL DA ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS DE SERVIÇO SOCIAL PESQUISADOS

RESUMO	Período: 1º ao 8º Semestre	Disciplina	IES X		IES Y		IES Z		IES W	
			GRADE CURRICULAR		GRADE CURRICULAR		GRADE CURRICULAR		GRADE CURRICULAR	
			Descrição	CH	Descrição	CH	Descrição	CH	Descrição	CH
			NFTMVS	512	NFTMVS	636	NFTMVS	660	NFTMVS	360
NFFSHSB	576	NFFSHSB	780	NFFSHSB	340	NFFSHSB	468			
NFTP	1184	NFTP	1008	NFTP	1120	NFTP	1476			
<b>Sub total</b>	<b>##</b>	<b>Sub total</b>	<b>2424</b>	<b>Sub total</b>	<b>2120</b>	<b>Sub total</b>	<b>2304</b>			
<hr/>										
		Oficina e Seminário	NFTMVS	0	NFTMVS	0	NFTMVS	0	NFTMVS	0
			NFFSHSB	128	NFFSHSB	0	NFFSHSB	20	NFFSHSB	216
			NFTP	160	NFTP	720	NFTP	340	NFTP	216
		<b>Sub total</b>	<b>288</b>	<b>Sub total</b>	<b>720</b>	<b>Sub total</b>	<b>360</b>	<b>Sub total</b>	<b>432</b>	
<hr/>										
		Outras Atividades	Total de Horas de Estágio Curricular	360	Total de Horas de Estágio Curricular	460	Total de Horas de Estágio Curricular	400	Total de Horas de Estágio Curricular	300
			Total de Horas de Atividades Complementares	80	Total de Horas de Atividades Complementares	200	Total de Horas de Atividades Complementares	200	Total de Horas de Atividades Complementares	200
		<b>Sub total</b>	<b>440</b>	<b>Sub total</b>	<b>660</b>	<b>Sub total</b>	<b>600</b>	<b>Sub total</b>	<b>500</b>	
		<b>TOTAL GERAL</b>	<b>3000</b>	<b>TOTAL GERAL</b>	<b>3804</b>	<b>TOTAL GERAL</b>	<b>3080</b>	<b>TOTAL GERAL</b>	<b>3236</b>	

LEGENDA	
NFTMVS	
NFFSHSB	
NFTP	

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLA	
NFP	Núcleo de Formação Profissional
NFTMVS	Núcleo de Fundamentos Teórico- Metodológico da Vida Social
NFFSHSB	Núcleo de Fundamentos da Formação Sócio-Histórica da Sociedade Brasileira
NFTP	Núcleo de Fundamentos do Trabalho Profissional
CH	Carga Horária

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)